

Pratiche inclusive nella scuola dell'infanzia: una ricerca sulle opinioni degli insegnanti

Inclusive practices in preschool: a research about teachers opinion

Maja Antonietti P.H.D. (University of Modena and Reggio Emilia / maja.antonietti@unimore.it)

Alice Veneziani (Special teacher for inclusion in primary school / veneziani.alice@alice.it)

Since 1982 Italian preschool is characterized by being inclusive for all children, including those with SEN. The research analyses the opinions of preschool teachers about their inclusive practices: in line with the European documents; in continuity with the recommendations to improve empirical research on inclusive practices in Italy and referring to Italian studies related to teachers' opinions about inclusion and addressed to childhood. This study aims to identify the strategies adopted and recognized as crucial by teachers to promote inclusion in preschool context by using as reference Mitchell's evidence-based perspective (2008; 2014). For this purpose, a questionnaire was prepared (67 closed and 4 open questions) and presented in a restricted situation to 68 teachers from ten different preschools in northern Italy (sample of convenience). The present research focuses only on open questions, which have been the subject of content analysis by two researchers with inter-subjective comparison and then descriptive statistical analysis. The open questions referred to strategies and examples of inclusive practices, collaboration between teachers and activities in support of the continuity between schools. The analysis of the practices allows to highlight if the strategies that evidence-based literature reports as relevant are effectively applied in preschool and secondly it allows to signal the specificity of inclusive teaching in this context by the teachers themselves.

Keywords: preschool, teachers, inclusive strategies, content analysis, evidence-based

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

3. Esiti di ricerca 145

* Le due autrici hanno condiviso l'analisi dei dati. Antonietti è autrice dei paragrafo 1, del paragrafo 3 e del sottoparagrafo 2.5; Veneziani del paragrafo 2.

1. Per una didattica inclusiva

Il presente studio muove da alcune considerazioni che si desidera porre a premessa: la prima è che a fronte di normative recenti sull'inclusione e a riflessioni della letteratura rimane ancora valido l'invito di continuare a promuovere ricerche e formazione sulle pratiche inclusive in Italia (Begeny, Martens, 2007). La seconda è che mancano ricerche ed indicazioni precise e contestualizzate sulla didattica inclusiva nella scuola dell'infanzia e pertanto tale ordine di scuola risulta di interesse, anche alla luce dei richiami europei circa la necessità di una educazione inclusiva precoce e la formazione di insegnanti esperti (European Quality Framework, 2014; European Agency for Development in Special Need Education, 2014). La terza parte dal riconoscimento del valore per la ricerca in educazione delle opinioni degli insegnanti circostanziate ed informative rispetto alle proprie pratiche, entro un filone di ricerca che ha posto il pensiero degli insegnanti al centro del dibattito (Altet et al., 2008).

Il quadro normativo italiano relativamente alle pratiche definite di inclusione nei contesti scolastici è recente. Cruciali sono state a questo riguardo le analisi fornite dallo studio Fondazione Agnelli (2011) che segnalava alcune fragilità della scuola italiana relativamente alle pratiche di integrazione scolastica, ponendo l'attenzione su questioni – come la formazione dei docenti di sostegno e la continuità educativa e didattica ad esempio – a cui le politiche scolastiche hanno cercato di rispondere. Tali norme sanciscono la necessità di guardare oltre la condizione di disabilità, ribadendo il dovere della professionalità docente di promuovere una scuola di tutti e per ciascuno, tenendo conto nelle pratiche di insegnamento delle diverse condizioni di fragilità o bisogni presenti nelle classi/sezioni. Al contempo introducono e precisano strumenti a supporto della progettazione e valutazione dell'inclusione scolastica: sia a livello di qualità del sistema scuola, come ad esempio con l'adozione del Piano Annuale per l'Inclusione¹, sia sugli interventi rivolti al singolo alunno nel contesto classe promossi dalla introduzione del Piano Didattico Personalizzato come strumento per tutti gli alunni con bisogni educativi speciali², ed una, più recente e tutta da attuare, ridefinizione del Piano Educativo Individualizzato organizzato e pensato su base ICF³. Infine tali richiami normativi hanno teso a definire un sistema di monitoraggio per le pratiche inclusive in Italia attraverso l'istituzione di un osservatorio permanente e gruppi di lavoro regionali, territoriali e propri dell'istituzione scolastica. Entro questo panorama non si possono non segnalare le innovazioni al profilo della professione di docente, curricolare e specializzato per le attività di sostegno, con l'introduzione di insegnamenti sull'area dell'inclusione per il primo e con un percorso formativo più approfondito e specifico per il secondo. Profilo estremamente competente quello del docente specializzato per le attività di so-

- 1 Circolare ministeriale 6 marzo 2013 n. 8 - Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative.
- 2 Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 - Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.
- 3 Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66 - Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità.



stegno di oggi, a cui la riflessione accademica ha dato ampio spazio negli ultimi anni attraverso approfondimenti monografici di riviste (*Italian Journal of Special Needs for Education* 2/2014), alla ricerca della definizione di un ruolo di garanzia dei processi inclusivi entro la necessaria capacità e competenza nella conoscenza delle specificità.

La riflessione teorica ed empirica nel settore della pedagogia e didattica speciale si è estesa negli ultimi anni in Italia, come rileva Calvani (2017), e si è dedicata a tradurre quei principi ispiratori in indicazioni didattiche a cui i docenti possano riferirsi per la costruzione di un clima inclusivo, anche in virtù di meta analisi e revisioni sistematiche della letteratura (Cottini, Morganti, 2015). È pur vero però che il proliferare di una letteratura accademica sull'argomento che delinea e propone priorità anche diverse per un insegnamento inclusivo, non necessariamente è ancora riuscita a lasciare il segno nelle pratiche didattiche dei docenti; la distanza tra teoria e prassi è comunque evidente e lo stesso concetto di inclusione non unitariamente definito. Il sistema scolastico pare ancora oggi essere in difficoltà a raggiungere una reale inclusione, prevalendo un modello bio-medico-individuale che chiede interventi specialistici da parte degli insegnanti specializzati sulle attività di sostegno didattico solitamente attivati all'esterno delle classi/sezioni (Bocci, 2014; Antonietti, 2014; Antonietti, Bertolini, 2015), o perché l'attenzione è posta sulla differenza attivando risposte alle specificità individuali, o perché tuttora l'intervento speciale è pensato come di maggiore qualità quando condotto dai docenti specializzati.

Tra le diverse riflessioni internazionali che sostengono la promozione di una didattica inclusiva due contributi paiono di particolare rilievo per diverse ragioni: quello dell'Index for Inclusion di Booth e Ainscow e quello di Mitchell. La cornice teorica dell'Index for Inclusion (edizione italiana aggiornata 2014) muove entro una prospettiva di attivazione individuale per la costruzione di una collettività consapevole e partecipe entro tre dimensioni: creare culture inclusive, creare politiche inclusive, sviluppare pratiche inclusive. Si scardina quindi l'idea che la pratica inclusiva sia solo frutto di intervento personale entro un dato e limitato contesto in cui viene individuato un soggetto in condizione di fragilità, segnalando invece il ruolo cruciale dell'impianto culturale, organizzativo, politico, sociale e (nell'ultima versione) anche quello di un curriculum finalizzato alla promozione dell'inclusione all'interno del contesto scolastico. Lo strumento dell'Index è stato particolarmente promosso in Italia e se ne trova ampia traccia in diversi lavori di studiosi che lo hanno applicato (Santi, Ghedin 2012; Bocci, Tavaglioni 2016; Bortolotti, Bembich, 2016; Cottini, Travaglioni, 2016; Damiani, Demo, 2016; Salis 2016; Antonietti et al. 2017; Cottini, 2017).

Mitchell (2008, 2014), entro il filone evidence based sulla base di meta-analisi di ricerche, ha riconosciuto e valutato 27 strategie che hanno un impatto positivo sulle pratiche inclusive, precisandone anche le ricadute per diverse condizioni di deficit. Come segnalato da Micheletta (2013) e Pellegrini (2016) si possono riconoscere quattro diversi filoni di strategie: il primo fa riferimento ad aspetti inerenti il contesto di apprendimento entro cui possiamo riconoscere l'educazione inclusiva, il lavoro a gruppi, il clima di classe, le abilità sociali; un secondo riprende strategie cognitive come quelle rivolte a sostenere la memoria, ad esempio la terapia cognitiva-comportamentale; un terzo relativo a strategie comportamentali ed infine un quarto riferito alla valutazione formativa e al feedback, alle tec-

nologie assistive e alle opportunità per apprendere⁴. Relativamente all'educazione inclusiva (strategia 25) Mitchell contribuisce alla riflessione proponendo una formula per descrivere quali aspetti sono coinvolti nell'educazione inclusiva: V+P+5As+S+R+L, dove V sta per *vision*; P sta per posizionamento/*inserimento (placement)* della persona in un dato contesto con precise caratteristiche di eterogeneità; 5A fanno riferimento a un curriculum adattato, una valutazione adattata, un insegnamento adattato attraverso precise strategie inclusive, l'accettazione della situazione di condivisione inclusiva e l'accessibilità; S è il supporto di tutte le persone che appartengono alla rete che necessariamente deve essere attivata e coinvolta; R sono le risorse ed L la leadership intesa come adesione attiva alla *vision* a vari livelli.

Il dibattito italiano in merito alla didattica inclusiva è particolarmente ricco. Tra i diversi contributi si segnala la prospettiva di Ianes e Canevaro (2002, 2015) che con lungimiranza hanno proposto alcune strategie convergenti rispetto a quelle di Mitchell, evidenziando in modo marcato la componente valoriale del costruito dell'inclusione, quella relazionale e collaborativa, oltre che il ruolo della pratica documentativa, introducendo quindi la necessità della replicabilità di una esperienza (ambito, quello della pratica documentativa, specificatamente italiano anche presente in Bondioli, 2009). Ulteriori recenti prospettive italiane sono rappresentate dai contributi di D'Alonzo (2016) relativamente alla differenziazione didattica, di Demo (2016) per la scuola primaria e secondaria in merito alla didattica aperta, di Pinnelli (2015) in riferimento alle tecnologie didattiche in prospettiva inclusiva e di Chiappetta Cajola (2013, 2014, 2016) con approfondimenti sinergici tra ICF, gioco e linguaggio musicale. Cottini (2017) d'altra parte nel recente manuale propone una visione di una didattica inclusiva che riprende chiaramente la prospettiva evidence-based di Mitchell distinguendo tra la dimensione dei principi, quella organizzativa quella metodologica-strategica, entro la quale include anche la dimensione metacognitiva, la dimensione di lavoro con il singolo e quella valutativa. Calvani (2017) ha contribuito al dibattito proponendo una riflessione in ordine alla lezione inclusiva definendo, alla luce del costruito della didattica generale, i pilastri e le azioni che la contraddistinguono, puntando sull'autoregolazione e sulle abilità sociali, sull'arricchire e strutturare gli ambienti e le risorse in modo differenziato rendendo l'ambiente classe prevedibile, coordinando le azioni, valorizzando il potenziamento cognitivo.

Per quanto riguarda il contesto della didattica inclusiva nella scuola dell'infanzia pochi sono gli studi empirici del settore (Bocci, Franceschelli 2014; Chiappetta Cajola, Rizzo, 2014; Bortolotti, Brembich, 2016; Dettori, Pirisino, 2017;

- 4 Strategy 1: Cooperative group teaching; Strategy 2: Peer tutoring and peer influences; Strategy 3: Social skills training; Strategy 4: Collaborative teaching; Strategy 5: Parent involvement and support; Strategy 6: Cognitive strategy instruction; Strategy 7: Self-regulated learning; Strategy 8: Memory strategies; Strategy 9: Review and practice; Strategy 10: Reciprocal teaching; Strategy 11: Behavioural approaches; Strategy 12: Functional behavioural assessment; Strategy 13: Cognitive behavioural therapy; Strategy 14: Direct instruction; Strategy 15: Formative assessment and feedback; Strategy 16: Assistive technology; Strategy 17: Augmentative and alternative communication; Strategy 18: Phonological awareness and phonological processing; Strategy 19: Quality of the indoor physical environment; Strategy 20: Universal design for learning; Strategy 21: Response for intervention; Strategy 22: Classroom climate; Strategy 23: School-wide strategies; Strategy 24: Inter-agency cooperation; Strategy 25: Inclusive education; Strategy 26: Case study of an education system: Finland; Strategy 27: Opportunities to learn.



Antonietti, Bertolini, Veneziani, 2017), e altrettanto ridotte sono le riflessioni teoriche di studiosi che partono da un'analisi di quel preciso contesto. Malaguti (2018), in un recente contributo sulle teorie e pratiche per la prima infanzia, fa riferimento in particolare all'Universal Design for Learning per la costruzione di contesti pienamente inclusivi, per poi precisare e dettagliare la progettazione educativa in prospettiva inclusiva, dando rilievo alla pratica osservativa e documentativa anche a supporto delle attività quotidiane. La ricerca di Antonietti e colleghe (2017) segnalava come il ruolo delle famiglie e la collaborazione tra insegnanti nella pianificazione e nelle attività quotidiane fossero aspetti lacunosi, così come la funzione della pratica di documentazione, sia nei termini di formalizzazione dei percorsi individualizzati e personalizzati sia relativamente alla socializzazione di pratiche e scelte (Bondioli, 2009). Pertanto resta da approfondire, in un dibattito sulle caratteristiche dell'inclusione per il contesto della scuola dell'infanzia, l'impiego di metodologie d'insegnamento/apprendimento specifiche ma anche ordinarie.

L'interrogativo che muove il presente studio è quello di mettere in luce specificità delle pratiche inclusive per un contesto di scuola, quello dell'infanzia, che ha caratteristiche organizzative, curriculari e valoriali proprie, a partire dalla testimonianza degli insegnanti stessi sulle proprie pratiche, non quindi in senso astratto, ma attraverso esemplificazioni concrete. La ricerca di seguito presentata, pur con un campione esiguo di docenti coinvolti, ritiene di poter offrire guadagni in diverse direzioni: da un lato mettere al centro della riflessione le opinioni degli insegnanti, portando uno sguardo sul mondo della scuola dell'infanzia poco esplorato e ponendosi pertanto come premessa per studi futuri; dall'altro utilizzare lo studio di Mitchell per l'analisi dei dati, aspetto innovativo sul piano metodologico che necessariamente obbliga a una traduzione e a un adattamento per il contesto scuola dell'infanzia delle strategie individuate dallo studioso.

2. Un'indagine esplorativa

2.1 Il contesto e gli obiettivi

L'indagine esplorativa è nata allo scopo di indagare le pratiche e le opinioni in merito all'inclusione delle insegnanti di un Istituto Comprensivo in provincia di Reggio Emilia, in seguito alla richiesta del Dirigente Scolastico e delle insegnanti con funzione strumentale per l'inclusione al fine di ideare precise azioni formative entro il contesto scolastico. Per perseguire tale obiettivo è stato elaborato un questionario che successivamente è stato somministrato anche ad altre scuole dell'infanzia statali della Regione Emilia Romagna.⁵ Nell'indagine, complessivamente, sono state coinvolte dieci scuole dell'infanzia statali, facenti parte di tre diversi Istituti Comprensivi, uno di Piacenza e due di Reggio Emilia, e di un Circolo Didattico di Piacenza. Tali scuole rappresentano un campione non probabilistico

5 Sulla base dell'interesse di Veneziani di approfondire per via empirica il tema in oggetto ampliandone il campione di indagine entro il lavoro di tesi di laurea.

di convenienza (Cadei, 2005) in quanto sono state individuate sulla base della disponibilità a partecipare a questa indagine. Il questionario è stato somministrato a tutte le insegnanti in servizio in queste scuole durante diverse tipologie di incontri collegiali (riunione ordinaria di interplesso o di intersezione, riunione apposita).

L'obiettivo dell'indagine è stato quello di mettere in evidenza consuetudini e prassi organizzative agite dalle scuole, nonché opinioni in merito al clima inclusivo nella propria sezione o scuola. Il questionario era diviso in due parti; la prima parte era costituita da sessantasette domande chiuse relative ad alcuni aspetti che la letteratura segnalava come rilevanti e che i promotori del percorso avevano indicato come cruciali, quali il riferimento alla produzione di una documentazione come PEI e PDP, alla collaborazione tra insegnanti, al coinvolgimento delle famiglie e alle relazioni tra pari. L'analisi delle domande chiuse, già oggetto di un articolo pubblicato, evidenziava alcuni punti di criticità nella pratica di documentazione, nella collaborazione con le famiglie e nella scarsa varietà di formati didattici adottati.

La seconda parte del questionario, invece, ha indagato attraverso quattro domande a risposta aperta le azioni quotidiane e le buone pratiche inclusive, le attività a sostegno della continuità verticale e il ruolo dell'insegnante di sostegno in classe.

In riferimento alla letteratura indicata nel primo paragrafo, si discuteranno i risultati emersi attraverso un'analisi del contenuto delle domande aperte, condotta per le prime due domande da entrambi gli autori per condividere le categorie emerse.

2.2 *La metodologia di indagine*

L'indagine esplorativa è stata svolta attraverso un questionario che nella prima parte, non oggetto di analisi del presente contributo, è stato costruito selezionando alcuni indicatori e item dalle tre scale di valutazione dell'inclusione (ERVIS, INDEX, QUADIS); nella seconda parte qui analizzata, invece, è stato costituito da quattro domande aperte formulate dal gruppo di ricerca allo scopo di raccogliere esempi di azioni e pratiche riconosciute dagli insegnanti come inclusive.

Le risposte alle domande chiuse sono state analizzate attraverso analisi statistiche di tipo descrittivo. I quesiti aperti sono stati esaminati attraverso l'analisi del contenuto utilizzando il confronto intersoggettivo dei due autori e successivamente sono state quantificate le occorrenze delle categorie individuate.

Si è scelto di analizzare le strategie inclusive e le buone pratiche delineate nella prima e nella seconda domanda riprendendo le strategie di Mitchell, per quanto riguarda le azioni di continuità si è fatto riferimento ad una ricerca sul tema (Antonietti, Pintus, 2012), mentre per l'ultima domanda lo sfondo di riferimento sono stati i lavori di Ghedin e colleghe (2013).

La somministrazione dei questionari è avvenuta tra maggio 2015 e marzo 2016 nel corso di riunioni collegiali di istituto. Ogni insegnante ha compilato il questionario singolarmente, in modo autonomo, impiegandovi mediamente 45 minuti.



2.3 Il campione

Il questionario è stato somministrato in 10 scuole dell'infanzia statali dell'Emilia Romagna, per un totale di 68 questionari compilati. La numerosità del campione non permette una generalizzazione dei risultati, ma può essere considerato comunque di rilievo in quanto offre uno sguardo sulle pratiche di inclusione adottate nella scuola dell'infanzia in condizioni di ordinarietà e consuetudine dell'insegnamento, offrendo quindi, dato il corpus non irrilevante, un primo approfondimento utile per ulteriori sviluppi di ricerca.

L'intero campione d'indagine è di genere femminile e l'età media è di 46 anni. La somministrazione del questionario ha coinvolto 51 insegnanti curricolari (75% del campione intervistato), 9 insegnanti sul posto di sostegno per gli alunni con disabilità (13%) e 1 educatore. Un numero di 7 docenti (10%) non ha risposto al questionario.

All'interno del campione sono presenti 20 insegnanti di sezione (29% dell'intero campione coinvolto) che hanno avuto esperienze anche come docenti sul posto di sostegno e 3 insegnanti (4%) che hanno lavorato in qualità di educatori. Infine 2 insegnanti (3%) hanno il titolo di specializzazione per le attività di sostegno didattico. Il 71% delle insegnanti coinvolte svolge questa professione da oltre 10 anni.

2.4 Analisi dei risultati

2.4.1 Pratiche inclusive nella quotidianità

La prima domanda chiedeva di indicare quali fossero le pratiche inclusive utilizzate nel lavoro quotidiano. Hanno risposto a questa domanda 50 insegnanti, sul totale delle 68 coinvolte nell'indagine (27% non ha risposto). Tra le pratiche segnalate come inclusive nei 50 questionari compilati, 15 (30%) fanno riferimento esplicitamente alle pratiche adottate con gli alunni con disabilità, mentre 35 (70%) riguardano pratiche inclusive, rivolte a tutti gli alunni.

Tra le risposte date 3 non possono essere considerate perché non forniscono, per diverse ragioni, ulteriori informazioni. In totale saranno dunque analizzati 47 questionari, il 69% dei questionari somministrati. Le insegnanti rispondenti dichiarano l'impiego di 2,61 strategie ciascuno⁶.

Le pratiche inclusive sono state raggruppate facendo riferimento alle strategie riportate da Mitchell in tabella 1.

6 Più di due terzi dei rispondenti (il 38%) fa riferimento a due tipologie di strategie, quasi un terzo (32%) ne dichiara 3, il 17% fa riferimento a 4, un 11% ne riporta 1 sola, un 2% ne riporta 5.

Strategie di Mitchell (2014)	Numero di risposte e dato percentuale
Strategy 1: Cooperative group teaching	20 insegnanti – 43% dei rispondenti
Strategy 2: Peer tutoring and peer influences	2 insegnanti – 4% dei rispondenti
Strategy 3: Social skills training	22 insegnanti – 47% dei rispondenti
Strategy 4: Collaborative teaching	5 insegnanti – 11% dei rispondenti
Strategy 5: Parent involvement and support	3 insegnanti – 6% dei rispondenti
Strategy 17: Augmentative and alternative communication	1 insegnante – 2% dei rispondenti
Strategy 19: Quality of the indoor physical environment	2 insegnanti - 4% dei rispondenti
Strategy 20: Universal design for learning	7 insegnanti – 15% dei rispondenti
Strategy 22: Classroom climate	19 insegnanti – 40% dei rispondenti
Strategy 25: Inclusive education	21 insegnanti – 45% dei rispondenti

Tab. 1: Analisi delle risposte alla domanda relativa a pratiche quotidiane di inclusione adottando Mitchell (2014)⁷⁻⁸.

Tra le strategie di Mitchell, quattro sono quelle maggiormente segnalate dalle insegnanti di scuola dell'infanzia intervistate. La prima strategia particolarmente indicata è quella che fa riferimento all'area dello sviluppo di abilità prosociali nei bambini (22), come accoglienza, empatia, relazioni positive. In questa strategia viene collocato anche un riferimento esplicito al modeling funzionale alla promozione di abilità sociali (4 insegnanti) e ad incarichi attribuiti ai bambini (5 insegnanti)⁹.

Al secondo posto, segnalato da 21 insegnanti, troviamo quell'insieme di strategie rivolte alla promozione di una educazione inclusiva entro cui si colloca un insegnamento che si fonda sull'adattamento delle attività alle capacità, alle caratteristiche e ai bisogni di ciascun alunno (7 insegnanti), sull'impiego del gioco come metodologia prioritaria (13 insegnanti)¹⁰, su azioni di individualizzazione e personalizzazione delle attività e delle routine.

7 Le percentuali sono stata arrotondate all'intero più prossimo.

8 Entro la medesima strategia un insegnante può aver indicato diversi aspetti di cui si tiene conto in termini numerici nella descrizione testuale che segue. In tabella il riferimento è al solo insegnante che può aver menzionato uno o più aspetti.

9 In particolare, un'insegnante specifica che sono utilizzati per sostenere la collaborazione e il rispetto dei propri e altrui turni da parte dei bambini, mentre una collega affida incarichi ai bambini più grandi e autonomi affinché siano di aiuto ai bambini con difficoltà. Due insegnanti affermano di affidare agli alunni con disabilità incarichi semplici, che possano eseguire in autonomia o con il supporto di un compagno; infine una collega non specifica in che modo utilizzi gli incarichi in maniera inclusiva.

10 In particolare: tre insegnanti lo riportano in maniera generica; tre insegnanti specificano che si tratta di giochi legati alle attività; due insegnanti riportano l'uso del gioco guidato, una di quello libero e una collega di entrambi; un'insegnante utilizza i giochi motori di gruppo, un'altra quelli collettivi e musicali, mentre un'insegnante cerca di far giocare il bambino con disabilità con il compagno da lui preferito.



Troviamo poi indicata la strategia dell'insegnamento a gruppi cooperativi; un numero di venti insegnanti riferisce di adottare in prevalenza attività a piccolo gruppo (13 insegnanti), generici gruppi di lavoro (2 insegnanti) o attività cooperative (7 insegnanti) anche facendo riferimento a gruppi omogenei per criteri.

Segue poi la strategia volta a costruire un buon clima e che fa leva, nelle risposte del nostro campione, su uno stile relazionale di ascolto e di dialogo (9 insegnanti)¹¹. La creazione di un contesto sereno avviene attraverso la scelta di agire attraverso le routine giornaliere (10 insegnanti) in modo prioritario¹².

Un certo numero di insegnanti (7) riporta invece di utilizzare diversi linguaggi come canali di accesso alle attività (immagini, foto, simboli concreti, musica, espressione corporea, attività motoria, linguaggio non verbale, fiabe, danza) in un'ottica di differenziazione didattica prossima all'UDL.

Un numero ridotto di insegnanti (5) segnala poi il riferimento al lavoro con i colleghi¹³. Due insegnanti indicano lo scambio di ruoli tra docenti curricolari e di sostegno, mentre tre insegnanti il riferimento ai genitori e alle famiglie in generale.

Vi sono altre due pratiche che rientrano nella classificazione di Mitchell e che sono menzionate in misura ridotta: il peer tutoring (2 insegnanti) e l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento (2 insegnanti).

Vi sono poi alcune insegnanti che segnalano pratiche inclusive quotidiane che non rientrano nelle strategie proposte da Mitchell. Tra queste, tre insegnanti riportano l'uso delle attività a grande gruppo, mentre tre indicano l'autonomia, da sviluppare o da valutare per proporre attività adeguate. Un'insegnante indica la gestione flessibile dei tempi. Vi sono infine tre insegnanti che evidenziano aspetti particolari delle pratiche inclusive utilizzate quotidianamente: parlare agli alunni della disabilità del compagno; compiere osservazioni e attività per sviluppare la motricità fine e grossolana; monitorare continuamente l'effettiva adeguatezza dell'attività.

2.4.2 Una buona pratica

Alla seconda domanda aperta hanno risposto 31 insegnanti (46% del campione) raccontando una buona pratica inclusiva della quale si ritenessero soddisfatti. Una di queste risposte non sarà considerata perché fa riferimento alla scuola primaria, 30 sono quindi i rispondenti. Le risposte sono state analizzate utilizzando

11 In particolare vengono segnalati: il dialogo circolare; le conversazioni; le conversazioni guidate in grande gruppo; il permettere a tutti gli alunni di esprimersi; il sollecitare ciascun bambino a intervenire all'interno della conversazione. Altre due insegnanti sottolineano, invece, il ruolo inclusivo svolto dall'ascolto, mentre due colleghe specificano l'importanza dell'ascolto di letture a tema, di canti e di fiabe.

12 In particolare in riferimento alla routine, quattro insegnanti le segnalano in maniera generica, altre quattro colleghe specificano invece che si tratta di far partecipare il più possibile gli alunni con disabilità a tutte le attività della classe. Un'altra insegnante precisa che cerca di coinvolgere il gruppo-sezione in atteggiamenti positivi nelle routine di vita quotidiana, avendo un riguardo particolare a chi ha bisogno, mentre un'altra insegnante descrive in che modo la bambina con disabilità partecipa alle routine del mattino.

13 Nello specifico un'insegnante individua come pratica inclusiva quotidiana la collaborazione tra tutto il personale scolastico, un'altra il dialogo tra colleghe, mentre una collega utilizza la danza per creare un clima sereno in modo che tutti possano stare bene a scuola.

le stesse categorie della domanda precedente. Ogni insegnante ha indicato in media 2,8 strategie.

Tra le 30 risposte analizzate, 12 (40%) riportano buone pratiche specificamente pensate per il bambino o la bambina con disabilità; altre 12 risposte (40%) descrivono pratiche generiche, senza specificare nel dettaglio come queste contribuiscano a includere tutti i bambini, come siano organizzate e con quali finalità. Infine, 6 risposte (20%) delineano buone pratiche inclusive.

Strategie di Mitchell (2014)	Numero di risposte e dato percentuale
Strategy 1: Cooperative group teaching	8 insegnanti – 27% dei rispondenti
Strategy 2: Peer tutoring and peer influences	5 insegnanti – 17% dei rispondenti
Strategy 3: Social skills training	12 insegnanti – 40% dei rispondenti
Strategy 4: Collaborative teaching	3 insegnanti – 10% dei rispondenti
Strategy 5: Parent involvement and support	1 insegnante – 3% dei rispondenti
Strategy 17: Augmentative and alternative communication	3 insegnanti – 10% dei rispondenti
Strategy 19: Quality of the indoor physical environment	1 insegnante – 3% dei rispondenti
Strategy 20: Universal design for learning	13 insegnanti – 43% dei rispondenti
Strategy 22: Classroom climate	11 insegnanti – 37% dei rispondenti
Strategy 25: Inclusive education	10 insegnanti – 33% dei rispondenti

Tab. 2: Analisi delle risposte alla domanda relativa ad una buona pratica inclusiva ritenuta soddisfacente secondo le strategie di Mitchell (2014)¹⁴

Sono 5 le tipologie di strategie indicate in modo prioritario come efficaci.

Al primo posto troviamo il riferimento all'adozione di diversi linguaggi, con un approccio che si avvicina all'idea appunto dell'UDL, ma che non può essere in toto coincidente con esso. Un'insegnante ha infatti indicato l'utilizzo di molteplici mezzi di rappresentazione (fotografie, simboli, immagini); cinque insegnanti riportano invece l'uso di molteplici mezzi di azione ed espressione (esperienze di vario tipo, educazione musicale, attività manuali, narrazione, ascolto, conversazione, disegno); infine sette insegnanti impiegano molteplici mezzi di coinvolgimento (narrazione di fiabe, apprendimento della lingua dei segni, danza, spettacoli, uso di immagini per comunicare).

Le abilità prosociali ricorrono in dodici pratiche inclusive descritte dalle insegnanti. Alcune delle attività descritte mirano ad allenare queste abilità¹⁵, altre ri-

¹⁴ Le percentuali sono stata arrotondate all'intero più prossimo.

¹⁵ Ad esempio due insegnanti che riportano di insegnare la lingua dei segni per permettere a tutti gli alunni di comunicare e socializzare o altre due insegnanti incaricano i compagni di fare da tutor al bambino con disabilità nel momento del gioco.



portano buone pratiche che mostrano l'acquisizione di abilità prosociali da parte dei bambini (due insegnanti), in quanto aiutano e coinvolgono i compagni con disabilità spontaneamente, mentre un insegnante fa riferimento agli incarichi all'interno del piccolo gruppo.

Il lavoro sul clima sereno della sezione è segnalato da 11 insegnanti, in particolar modo emerge il ruolo cruciale delle routine quotidiane come occasione per la costruzione di contesti positivi per tutti.

La strategia che fa riferimento ad un contesto pienamente inclusivo è segnalata poi da 10 insegnanti, in particolar modo il riferimento per 7 insegnanti è al gioco come buona pratica inclusiva di cui si ritengono soddisfatte, mentre 2 insegnanti indicano attività che sono state adattate per poter essere proposte a tutti.

Otto sono le insegnanti ad aver fatto riferimento a situazioni di piccolo gruppo (4 docenti) o di cooperative learning (2 insegnanti) o di lavoro alternato a piccolo e grande gruppo (2 insegnanti).

Invece le pratiche inclusive che prevedono forme di tutoring sono state indicate da cinque insegnanti; un'insegnante segnala, ad esempio, forme spontanee di tutoring, mentre due insegnanti riportano attività di tutoring proposte dalle docenti.

La collaborazione tra insegnanti curricolari e di sostegno e tra insegnanti e figure esterne è indicata come buona pratica da tre insegnanti.

Tre sono le docenti a riferirsi a forme di CAA.

Vi sono altre buone pratiche inclusive segnalate dalle insegnanti che non rientrano nella classificazione di Mitchell: buone pratiche basate sul lavoro a grande gruppo (7), osservazioni del bambino per sviluppare al meglio le sue potenzialità (1), attività laboratoriali e uscite didattiche, documentazione pubblica delle buone pratiche, il momento del pranzo e quello della merenda. Vi è poi solo una buona pratica realizzata per un singolo alunno, finalizzata anche all'incremento della sua autonomia. In altri quattro casi, invece, sono state segnalate esperienze in cui tutti i bambini della sezione sono stati coinvolti in un'attività realizzata per rispondere ai bisogni del compagno con disabilità¹⁶.

2.4.3 Azioni di continuità per l'inclusione

L'ultima domanda aperta presentata nel questionario, ma qui analizzata per maggiore coerenza come terza, chiedeva di descrivere azioni di continuità adottate dalle insegnanti e finalizzate all'inclusione. Il valore della continuità educativa e didattica per gli alunni con disabilità è ben presente nel quadro normativo a partire dal 1979¹⁷, precisato poi nel 1985¹⁸ laddove si evidenzia la necessità di incontri periodici tra operatori dei diversi ordini di scuola al fine di costruire un

16 Nelle risposte fornite a questa domanda non sono state riscontrate alcuni aspetti presenti invece nelle risposte al precedente quesito: individualizzazione e personalizzazione, tempi, modeling, evitare le frustrazioni, lasciare ai bambini momenti liberi, accettare l'errore, attività per sviluppare la motricità fine e grossolana.

17 Circolare Ministeriale 28 luglio 1979, n. 199 - Forme particolari di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap.

18 Circolare ministeriale 3 settembre 1985, n. 250 - Azione di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap.

efficace raccordo tra le scuole, allora definite materna ed elementare. Ulteriori richiami si rintracciano poi: nella legge quadro del 1992¹⁹ ove si introducono forme obbligatorie di consultazione tra insegnanti; nelle norme dell'Intesa Stato-Regioni del 2008²⁰ che richiamano la responsabilità del Dirigente Scolastico nel prendere opportuni accordi con la scuola che il bambino andrà a frequentare per promuovere una continuità nella progettualità e nell'azione educativa; nelle Linee Guida del 2009²¹ con il fascicolo individuale dell'alunno con disabilità e nel recente Decreto del 2017²², anche nei termini di continuità dei docenti specializzati per le attività di sostegno. Il tema è ripreso e precisato negli Orientamenti del 1991 in riferimento a tutti gli alunni di scuola dell'infanzia che devono beneficiare di azioni di continuità da parte dei propri docenti, attraverso un coinvolgimento delle famiglie e ad una progettazione coordinata tra docenti dei due ordini finalizzata ad una sinergia metodologica e ad incontri comuni. La continuità è sempre segnalata come cruciale nelle Indicazioni Nazionali del 2002, 2007, 2012, oltre che nella più recente legge 107 del 2015²³.

Sono 33 le insegnanti (49%) ad aver risposto a tale domanda, mentre 35 questionari non sono stati compilati (51%). Nove insegnanti dei rispondenti dichiarano che non vengono adottate pratiche di continuità finalizzate all'inclusione²⁴. Infine due insegnanti rispondono affermativamente ma non forniscono ulteriori informazioni.

Le risposte fornite dalle altre ventidue insegnanti (32% del campione) sono state analizzate utilizzando due macrocategorie emergenti in un precedente studio sul tema della continuità²⁵: pratiche che coinvolgono direttamente i bambini e pratiche che vedono il coinvolgimento diretto solo delle insegnanti.

La metà dei rispondenti (11 insegnanti) indica azioni che coinvolgono direttamente i bambini e ne indica in media 1,5. Si tratta di:

- visite alla scuola primaria: 5 insegnanti;
- attività laboratoriali con gli alunni della scuola primaria: 5 insegnanti;

19 Legge 5 febbraio 1992, n. 104 - Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

20 Intesa tra il Governo, le Regioni, le Province autonome di Trento e Bolzano, le Province, i Comuni e le comunità montane in merito alle modalità e ai criteri per l'accoglienza scolastica e la presa in carico dell'alunno con disabilità, 20 marzo 2008.

21 Nota protocollo del 4 agosto 2009, n. 4274 - Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.

22 Decreto Legislativo 13 aprile 2017 n. 66 - Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità.

23 Decreto Ministeriale 3 giugno 1991 - Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali. Ministero della Pubblica Istruzione - Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia, 6 novembre 2002. Decreto Ministeriale del 31 luglio 2007 - Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo. Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254 - Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Legge 13 luglio 2015, n. 107 - Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

24 In particolare tra questi, cinque docenti motivano maggiormente le risposte senza però indicare esempi di pratiche realizzate.

25 Come indicato nel paragrafo riferito all'impianto metodologico del presente studio ci si è serviti di una precedente ricerca sul tema (Antonietti, Pintus, 2012) per la definizione delle categorie di analisi.



- attività in continuità metodologica con la scuola primaria: 3 insegnanti;
- produzione di materiali per la continuità (scambio di materiali tra bambini dei due ordini, produzione di materiale che i bambini dell'infanzia porteranno con sé alla primaria): 3 insegnanti;
- incontri tra bambini dell'infanzia e insegnanti della primaria: 2 insegnanti;
- tematizzazione del passaggio: nessun insegnante.

Un numero di 16 insegnanti indica azioni che coinvolgono direttamente solo gli insegnanti²⁶ e ne indica in media 1,1. Le azioni riguardano:

- incontri con gli insegnanti della scuola primaria per il passaggio di informazioni sui bambini: 11 insegnanti;
- progettazione comune tra insegnanti dei due ordini: 5 insegnanti;
- incontri con i genitori: nessun insegnante.

2.4.4 Il ruolo dell'insegnante specializzato sulle attività di sostegno nei processi inclusivi

L'ultima domanda qui analizzata chiedeva di indicare in quali occasioni l'insegnante specializzato sul posto di sostegno rappresentasse una risorsa per la classe. A questa domanda hanno risposto 50 insegnanti (74%) sulle 68 a cui è stato somministrato il questionario, mentre 18 insegnanti non hanno risposto (26%).

Tutte le rispondenti affermano che l'insegnante di sostegno sia una risorsa, tra queste 20 insegnanti dichiarano che l'insegnante di sostegno rappresenti sempre una risorsa nel lavoro di classe, in qualsiasi momento sia coinvolta nel lavoro con il gruppo classe. Le altre 30 insegnanti specificano meglio in quali momenti o quali condizioni si devono verificare affinché l'insegnante di sostegno sia una risorsa per tutta la classe, indicando anche più risposte.

Le occasioni, descritte dalle insegnanti, in cui il docente di sostegno rappresenta una risorsa nel lavoro di classe sono state analizzate utilizzando sei categorie:

- insegnante di sostegno assume la piena contitolarità della classe (avviene uno scambio di ruoli tra insegnante curricolare e di sostegno, è un punto di riferimento per gli alunni al pari delle insegnanti curricolari): 10 insegnanti;
- insegnante di sostegno e insegnanti curricolari collaborano attivamente (confronto sui bambini e sulla didattica, condivisione delle scelte metodologiche, della programmazione, dello svolgimento e della verifica): 10 insegnanti;
- insegnante di sostegno come garante dei processi (osserva gli alunni, i loro processi di apprendimento, le dinamiche relazionali, evidenzia i loro bisogni educativi speciali, entra in empatia con loro): 7 insegnanti;
- insegnante di sostegno mette a disposizione della comunità scolastica le sue competenze e conoscenze: 7 insegnanti;
- insegnante di sostegno coinvolge altri bambini nelle attività individualizzate predisposte per il bambino con disabilità o realizza attività per tutta la sezione

26 5 Insegnanti hanno indicato sia azioni che coinvolgono bambini che azioni che riguardano solo gli insegnanti.

- partendo dai bisogni educativi speciali di questo alunno (attività a piccoli gruppi o a grande gruppo): 4 insegnanti;
- insegnante di sostegno risulta utile in specifiche attività o momenti della giornata quali attività didattica, attività a piccolo gruppo, attività individualizzate, routine: 12 insegnanti.

Tra le risposte analizzate ci sono quelle di due insegnanti che specificano quanto il ruolo dell'insegnante di sostegno cambi molto in base alla disabilità dell'alunno: in casi di disabilità con grado severo il suo aiuto alla collega curricolare si riduce, così come la possibilità di scambiarsi i ruoli.

2.5 Interpretazione dei risultati

2.5.1 Le strategie inclusive ordinarie ed esemplari

L'analisi delle prime due domande offre diverse riflessioni.

Innanzitutto un quarto degli intervistati non ha risposto alla prima domanda aperta e più della metà non ha risposto alla seconda. Tale dato può essere considerato come indicatore di una scarsità di interesse per la ricerca in atto oppure di difficoltà nel fornire risposte.

Quando le insegnanti hanno riferito di azioni per l'inclusione lo hanno fatto per due terzi pensando a tutti i propri alunni, quando hanno riportato una pratica particolarmente significativa hanno poi scelto un progetto rivolto ad un bambino con disabilità: come dire che è il compito particolarmente sfidante a rendere evidenti anche la dimensione di soddisfazione ed insoddisfazione professionale (Mortari, 2013; Antonietti, Bertolini 2015) e al contempo pare essere comunque diffusa una idea di inclusione che tenga conto delle specificità di tutti.

Le insegnanti indicano un numero medio tra 2 o 3 strategie o azioni che riconoscono come finalizzate all'inclusione. Il valore aumenta di poco quando si delineano le pratiche inclusive efficaci, segnalando come queste facciano riferimento ad un numero maggiore di strategie, dato però da sottoporre ad ulteriori studi per evidenziarne correlazione statistica. Il numero relativamente basso di strategie indicato dagli insegnanti permette di interrogarsi circa la necessità di dotare gli insegnanti di una pluralità di conoscenze di tipo metodologico, anche concrete e frutto di apprendimenti contestualizzati ed esperienziali, per poter sostenere i processi inclusivi.

Il lavoro di riconoscimento delle strategie e delle famiglie di strategie di Mitchell (2014) delinea chiaramente grandi lacune: nullo o quasi il riferimento esplicito a quelle cognitive e comportamentali, alla valutazione formativa e alle tecnologie. In questo senso sarebbe opportuno chiedersi se manchi semplicemente consapevolezza del loro valore a fini inclusivi pur adottandole quotidianamente o semplicemente non siano presenti. Tra le strategie indicate spicca l'assenza di due aspetti cruciali segnalati appunto da Mitchell: il lavoro con le famiglie e la dimensione collaborativa con i colleghi e le colleghe. Il primo rappresenta un perno delle prassi inclusive, indicato come cruciale nelle normative europee (European Agency for Development in Special Need Education, 2014), in alcuni studi del settore (Caldin, Cinotti, Serra 2017), oltre che essere indicatore



riconosciuto di processi inclusivi (Canevaro, lanes, 2002, 2015), anche secondo il modello dell'Index for Inclusion (Booth, Ainscow, 2014) e nella scala ERVIS di Bondioli (2009). Lo stesso dicasi per la dimensione collaborativa tra docenti, dimensione cruciale evidente nella letteratura del settore ripresa in Antonietti et al. (2017) e che ha visto in Italia gli studi di Ghedin e colleghe (2013).

L'area particolarmente riconosciuta e adottata da queste insegnanti è quella delle strategie rivolte a sostenere in modo ampio la costruzione di un contesto inclusivo, ponendo in evidenza una varietà di azioni anche specifiche del contesto di scuola dell'infanzia. Notevole valore viene data alla prospettiva delle abilità sociali, del lavoro a piccolo gruppo, unita ad una attenzione per la costruzione di un clima sereno attraverso lo strumento del dialogo, della conversazione. Caratteristiche proprie di questo ordine di scuola paiono essere la dimensione metodologica del gioco, la routine come occasione per poi promuovere pratiche di inclusione e la sperimentazione di ruoli all'interno di una dimensione sociale di apprendimento. Alcuni di questi aspetti sono quindi in linea con il recente contributo teorico di Malaguti (2018) a riguardo e con i precedenti studi di Chiappetta, Cajola e Rizzo (2014). D'altronde le priorità delineate ci restituiscono una didattica inclusiva fondata sulla "speciale normalità" di lanes (2006), rischiando al contempo però di trascurare tecniche e strategie più specializzate e specifiche.

Interessante evidenziare come la strategia dell'UDL sia quella che riscuote maggior successo quando si chiede alle insegnanti di raccontare una buona pratica. Un ampio riferimento infatti, soprattutto nelle pratiche definite esemplari, viene dato alla dimensione della pluralità di linguaggi adottati e proposti, sicuramente un tentativo di avvicinamento alla prospettiva dell'UDL anche se non pienamente dettagliato dalle insegnanti, data l'innovatività dell'impianto per il sistema italiano. Anche la pratica di tutoring ed il riferimento alla CAA risultano particolarmente segnalate come efficaci, a fronte di un ridotto riferimento a queste quando si delineano le strategie ordinarie finalizzate all'inclusione. Da problematizzare il riferimento alla dimensione del grande gruppo come contesto in cui agire strategie inclusive: parrebbe a chi scrive più una condizione e un vincolo del contesto di scuola dell'infanzia dati i rapporti numerici tra insegnanti e alunni, piuttosto che vera e propria strategia inclusiva.

2.5.2 Le azioni di continuità

Per quanto riguarda le azioni di continuità queste si concentrano maggiormente sulle visite di accoglienza da parte dei bambini presso la scuola primaria e sul confronto tra insegnanti dei due ordini di scuola, senza che vi sia però esplicitato l'uso di una documentazione di passaggio, né pratiche di continuità rappresentate dalla presenza del medesimo docente specializzato sulle attività di sostegno, come invece auspicato dalla normativa di riferimento indicata precedentemente. Non sono previste attività in continuità metodologica, scarso il riferimento ad una continuità delle insegnanti o di figure educative. Si tratta di azioni occasionali, certamente progettate, ma eventi episodici. Tali risultati paiono in linea con quelli relativi alle strategie confermando uno scarso riferimento alla dimensione collaborativa. La costruzione di materiale di documentazione dovrebbe infatti essere frutto di sguardi intersoggettivi (cfr. Monografia in Canevaro 1999, così come nor-

mative seguenti già richiamate precedentemente sulla documentazione del singolo alunno) e d'altronde i materiali stessi fungono da garanzia e sostengono ulteriormente una progettazione condivisa.

Il tema della continuità segnalato da lanes e Canevaro (2015) come indicatore di processi inclusivi viene in questo studio ridimensionato, d'altronde ciò parrebbe più legato ad uno scarso appeal in generale per l'attivazione di pratiche di continuità che si riverbera su quelle da immaginare e costruire per gli alunni con bisogni educativi speciali.

2.5.3 Il ruolo del docente specializzato

La domanda relativa al ruolo svolto dal docente specializzato sulle attività di sostegno offre indicazioni che in parte paiono collocarsi più sul piano ideale: un numero elevato di docenti fa riferimento al fatto che il docente di sostegno sia sempre una risorsa senza però precisarne le occasioni e oltremodo al docente di sostegno quasi mai si è fatto riferimento nelle risposte alle prime due domande. Le insegnanti che precisano il ruolo del docente specializzato, fanno riferimento ad un maestro al pari degli insegnanti curricolari, per taluni anche con competenze e specificità di rilievo per tutto il contesto, in linea con una idea di insegnante esperto più volte richiamato in letteratura. In alcuni casi pare essere maggiormente circoscritta la sua azione alle situazioni di piccolo gruppo o di sostegno nelle routine, quando quindi occorre maggiormente la compresenza. Sicuramente è da segnalare il fatto che si stia parlando del docente di scuola dell'infanzia, contesto che dovrebbe fare perno sulla relazione educativa, sul piccolo gruppo e sulla cura entro una interscambiabilità di ruoli che in tale contesto sembrerebbero naturali, ma che probabilmente così non sono.

3. Conclusioni

Il presente lavoro si proponeva di mettere a fuoco come l'inclusione viene tradotta nelle attività ordinarie di scuola dell'infanzia dagli insegnanti secondo la loro opinione, cercando quindi di far emergere le caratteristiche che le pratiche inclusive assumono nella scuola dell'infanzia utilizzando la prospettiva di Mitchell, oltre che di identificare quale idea di inclusione fosse sottesa a tali pratiche. Il quadro delle risposte fornite ci offre uno scorcio su consuetudini presenti nella scuola dell'infanzia che evidenzia una cura particolare nei confronti dell'ambiente educativo come primo strumento per la promozione di una educazione inclusiva, facendo perno sul clima di sezione, sulla prosocialità, sul piccolo gruppo e sull'adattamento. Minor rilievo è dato alle tecniche e strategie specifiche, ma anche ad aspetti che sono da considerarsi impalcatura per l'inclusione come il lavoro con le famiglie e la collaborazione con i colleghi. Rispetto a quest'ultimo aspetto pare esserci uno scarto tra l'affermazione di principi ed il dato reale. Pare abbastanza chiaro che occorra sostenere gli insegnanti al fine di aumentare la consapevolezza di strategie utilizzabili anche avendo chiaro quali scenari possibili e realistici si possano costruire. Il ventaglio delle strategie deve pertanto poter essere esteso anche nelle direzioni indicate da Mitchell. Tra i tanti aspetti che sono



emersi come carenti si segnala il tema della pratica documentativa (in linea con precedenti studi sul tema), la dimensione metacognitiva - di fatto ben presente nella letteratura richiamata nel primo paragrafo, ma in questo contesto di ricerca scarsamente segnalata -, così come una necessaria precisazione dell'approccio UDL e l'assenza del riferimento alle tecnologie didattiche. Interessanti e da approfondire i riferimenti alla specificità del gioco e alle dimensioni organizzative del contesto formativo come le routine e il lavoro a grande gruppo.

La scelta di utilizzare le strategie evidence-based di Mitchell ha facilitato e orientato il lavoro di analisi del contenuto e ha permesso di precisare alcune questioni anche rispetto al contesto italiano e alla scuola dell'infanzia.

Se si osserva il panorama delle strategie impiegate nella quotidianità ma anche di quelle dichiarate come particolarmente significative, spicca l'assenza di due dimensioni dell'Index, quella delle politiche e quella delle culture inclusive: anche questo deve far riflettere e ricordare a tutti - ricercatori, formatori, dirigenti, insegnanti - che non possiamo permetterci di non mettere in atto azioni che operino sul piano culturale e politico, giacché solo in questo modo si forniscono le ali alle pratiche rendendole realmente inclusive ed incisive nei contesti.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2014). Proposals for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. In <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_IT.pdf> (ultima consultazione: 9/12/2018).
- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Associazione TreeLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Antonietti, M., & Pintus, A. (2012). Le interviste. In L. Cecconi, *Le rappresentazioni degli insegnanti - Un'indagine sulla continuità nelle scuole di Reggio Emilia* (pp. 200-228). Milano: Franco Angeli.
- Antonietti, M. (2014). Il profilo dell'insegnante specializzato nelle opinioni di insegnanti in servizio, curricolari e sul posto di sostegno, di infanzia e primaria. Uno studio italiano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 155-174.
- Antonietti, M., & Bertolini, C. (2015). L'incontro con i BES: una sfida cruciale nelle testimonianze di insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 135-150.
- Antonietti, M., Bertolini, C., & Veneziani, A. (2017). Inclusione e scuola dell'infanzia tra teoria e opinioni di insegnanti. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 19, 153-173.
- Baschiera, B. (2014). Valorizzare il passato: la figura dell'insegnante di sostegno. In D. Mantovani et alii. *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 315-320). Roma: Aracne.
- Begeny, J. C., Martens, B. K. (2007). Inclusionary Education in Italy – A literature Review and A Call For More Empirical Research. *Remedial and Special Education*, 28, 2, 80-94.
- Bertolini, P. (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Bocci, F., & Franceschelli, F. (2014). Raccontarsi nella scuola dell'infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 145-163.
- Bocci, F. (2014). La questione insegnante di sostegno tra evoluzioni, boicottaggi, libertà di fare ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 139-153.
- Bocci, F., & Travaglini, A. (2016). Proceedings from *None excluded. Transforming schools and learning to develop inclusive education*. Bergamo: University of Bergamo.

- Booth T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci (Edizione originale pubblicata 2002).
- Bondioli, A. (Ed.) (2009). *ERVIS - Elementi per rilevare e valutare l'integrazione scolastica*. Bergamo: Junior.
- Bortolotti, A. et alii (2017). Alla "Scuola inclusiva nel Bosco", per essere liberi di crescere assieme. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 185-199.
- Bortolotti, E., & Sorzio, P. (2014). *Osservare per includere*. Roma: Carocci.
- Bortolotti, E., & Bembich, C. (2016). L'inclusione nei servizi educativi per la prima infanzia: un'esperienza di formazione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 153-164.
- Cadei, L. (2005). *La ricerca e il sapere per l'educazione*. Milano: I.S.U. Università Cattolica.
- Calvani (2017). *Come fare una lezione inclusiva*. Roma: Carocci.
- Caldin, R., Cinotti, A., & Serra, F. (2017). *Disabilità, famiglie, servizi. Impegni di alleanza, esperienze di valutazione*. Foggia: Edizione del Rosone.
- Canevaro, A. (1999). *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A. M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti*. Roma: Armando.
- Chiappetta Cajola L., & Rizzo (2014). Gioco e disabilità: l'ICF CY nella progettazione didattica inclusiva nel nido e nella scuola dell'infanzia. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 3, 25-42.
- Chiappetta Cajola, L. (2016). *Didattica del gioco e integrazione*. Roma: Carocci.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2016). A scale for assessing Italian schools and classes inclusiveness. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 2, 65-87.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- D'Alessio, S. (2014). Le normative sui bisogni educativi speciali in Europa ed in Italia. Verso un'educazione inclusiva? La prospettiva dei disabilities studies. In P. Gaspari (ed.), *Pedagogia speciale e Bes* (pp. 217-244). Roma: Anicia.
- D'Alonzo, L., Bocci, F., & Pinnelli, S. (2015). *Didattica speciale per inclusione*. Brescia: La Scuola.
- D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Damiani, P., & Demo, H. (2016). Proceedings from *None excluded. Transforming schools and learning to develop inclusive education*. Bergamo: University of Bergamo.
- Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione*. Trento: Erickson.
- Dettori, F. G., & Pirisino, G. (2017). L'inclusione del bambino con disabilità nei servizi per la prima infanzia: l'esperienza di "Melampo al nido". *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 107-120.
- European Agency for Special Needs and inclusive education (2014). Cinque messaggi per l'educazione inclusiva, Dalla teoria alla prassi. *Inclusive Education in Europe*. In <<https://www.european-agency.org/>> (ultima consultazione: 19/10/2018).
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 53-66.
- Ghedini, E., Aquario, D., & Di Masi, D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 11, 158-159.
- Ianes, D., & Canevaro, A. (2002). *Buone prassi di integrazione scolastica*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Macchia, V. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2011). *Gli insegnanti e l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Canevaro, A. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*. Trento: Erickson.
- Losito, G. (2002). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Malaguti, E. (2018). *Contesti educativi inclusivi*. Roma: Carocci.
- Micheletta, S. (2013). Review of David Mitchell, What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies. London New York: Routledge (2008). *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 3, 90-91.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based strategies*. London: Routledge.
- Mortari, L. (2013). *Azioni efficaci per casi difficili*. Milano: Mondadori.



- Pellegrini, M. (2016). Which research methods for special education? Information from David Mitchell's work. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 3, 163-172.
- Santi, M., & Ghedin, E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 5, 99-111.
- Salis, F. (2016). Construction of a narrative network aimed at implementing inclusive processes. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 3, 79-90.
- Tessaro, F. (2014). Le rappresentazioni della professionalità docente per i bisogni educativi speciali. Progettare il futuro. In D. Mantovani et alii. (eds.), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il future* (pp. 321-328). Roma: Aracne.
- Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia (Ufficio XI e XVII), Progetto Quadis. La qualità pedagogica dell'inclusione. In <<http://www.quadis.it/jm/index.php>> (ultima consultazione: 10/10/2018).

