

# L'agency dell'insegnante di sostegno: uno studio di fattibilità

## The support teacher's agency: a feasibility inquiry

**Angelo Lascioli** (University of Verona / [angelo.lascioli@univr.it](mailto:angelo.lascioli@univr.it))

The work presented here shows the reflections on a feasibility study concerning a hypothesis of planning a research on the teacher's support. The teacher's survey of this teacher is particularly important for the Italian school system, as the figure and role of the specialized teacher for support are a constituent part of the Italian model of inclusive school. Furthermore, since inclusion is a value that should be shared across all teachers, and because everyone - not just the specialist teacher for support - participate in the process of inclusion of pupils with disabilities, both because inclusion it concerns all pupils, not only those with disabilities, the analysis of the characteristics of the support teacher's teaching and the identification of its most relevant and significant aspects regarding the effectiveness of this teacher's action, can surely offer important ideas for the training of all teachers working in the school system. The research on agency can also provide significant indications for the design of the training paths for teachers, whether they are aimed at training the teacher for the support or aimed at training the teacher.

The article, in particular, elaborates on the possible interpretations of the meaning of teacher's teaching agency for the support for the purposes of its possible exploration and presents a reasoned reflection on the possible methodologies that can be used by researchers for this purpose.

**Keywords:** teacher agency, support teacher, inclusion, empirical research, mixed-method

abstract

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

## 1. Contesto teorico

Il concetto di *agency* è al centro di importanti dibattiti e ricerche sulla formazione degli insegnanti all'estero, mentre nel contesto italiano risulta esplorato solo recentemente (Sibilio, Aiello, 2018), anche se non mancano significative esperienze di ricerca inerenti la formazione degli insegnanti sull'*agency* (Bocci, 2018). L'interesse nei confronti della *teacher agency*, secondo Priestley, Biesta e Robinson (2015), è espressione della tendenza in atto delle politiche educative le quali riconoscono via via sempre più importanza al contributo attivo degli insegnanti, soprattutto per quanto riguarda la costruzione dei contesti educativi scolastici e l'innovazione della didattica (Goodson, 2003; Priestley, 2011). Le politiche educative che fino a poco tempo fa hanno causato una de-professionalizzazione degli insegnanti, un effetto collaterale dei processi di attuazione di programmi didattici prescrittivi e di "regimi di test e valutazione" (Biesta, 2010), ora guardano all'*agency* come a una dimensione professionale essenziale dell'insegnante (Priestley, Biesta e Robinson, 2015). Tale orientamento, però, solleva una serie di domande-questioni, di natura epistemica ed empirica, che riguardano il significato da attribuire all'*agency* e come poterla indagare con rigore scientifico. La prima domanda-questione, di natura epistemica, riguarda che cosa possiamo intendere per *agency* e, più specificamente, per *agency* degli insegnanti. Il nucleo problematico, in questo caso, consiste nel definire cosa significa per gli insegnanti essere "agenti attivi" nel loro ambiente di lavoro. La seconda domanda-questione, di natura empirica, interroga la ricerca rispetto a quali sono i possibili fattori che con la loro presenza/assenza incidono sull'*agency* degli insegnanti. Dalla risposta a queste domande-questioni non dipende solo l'azione di ricerca, ma anche l'individuazione dei possibili modelli a cui far riferimento per la formazione degli insegnanti sull'*agency*.

Con l'obiettivo di trovare una possibile risposta alle domande-questioni sopra poste, risulta utile il confronto con quanto alcuni autori hanno già scoperto sull'*agency* degli insegnanti. Ad esempio, secondo Priestley, Biesta e Robinson (2015) l'*agency* non denota in senso stretto un'abilità o *expertise* dell'insegnante quanto, invece, una sua capacità d'azione contestualizzata, e quindi un "saper fare" in stretta correlazione con il contesto in cui opera l'insegnante. Una recente revisione della letteratura effettuata da Ferrari e Taddei (2017), in cui gli autori analizzano in chiave pedagogica 17 articoli sul tema dell'*agency* nello sviluppo e nell'apprendimento professionale dell'insegnante, mette in luce che il significato di *agency* necessita di essere letto all'interno di un *continuum* che veda da un lato le caratteristiche individuali del docente (le sue capacità d'agire), e dall'altro alcune specifiche caratteristiche del contesto (le possibilità/opportunità d'agire). Nella dialettica che si genera tra individuo e contesto, è possibile individuare tre differenti "forme" attraverso cui si può esprimere e concretizzare l'*agency* degli insegnanti. La prima, riconducibile alla definizione data da Calvert (2016), che individua l'*agency* dell'insegnante nelle sue capacità di agire deliberatamente e in modo costruttivo per gestire la propria crescita professionale e per influenzare quella degli altri; la seconda, riconducibile alla definizione di tipo ecologico di Biesta e Tedder (2007), i quali ritengono che l'*agency* non derivi da un "potere"



dell'insegnante, ma sia il risultato della sua capacità di interagire con un determinato ambiente, perché nel descrivere l'*agency* si scopre che "gli attori agiscono sempre per mezzo di un ambiente - piuttosto che semplicemente in un ambiente" (p. 137); la terza, riconducibile alla prospettiva dialettica assunta da Ferrari e Taddei (2017), che ne identifica l'essenza nell'interazione tra gli sforzi individuali, le risorse disponibili e i fattori congiunturali e strutturali condensati all'interno di situazioni particolari, nella prospettiva del dialogo con l'*agency* degli altri attori del contesto, in particolare con gli studenti e le studentesse. Secondo questa prospettiva, per promuovere e/o sostenere l'*agency* degli insegnanti risulta decisivo operare nella direzione di sostenere l'*empowerment* del docente nel contesto scuola/classe.

L'analisi della letteratura effettuata da Ferrari e Taddei (2017) evidenzia un altro aspetto dell'*agency*, che risulta assai delicato nell'ottica di chiarirne appieno il significato in vista dell'azione di ricerca e di formazione. Riprendendo Hays (1994), gli autori osservano che l'analisi dell'*agency* dell'insegnante porta in evidenza che ciò che si descrive con tale termine non è mai qualcosa di neutro rispetto al contesto, nel senso che le azioni che rientrano nel significato di *agency* hanno sempre un impatto sul contesto, e che tale impatto può essere riproduttivo di dinamiche esistenti (di potere, di didattica, di insegnamento, di progettazione, ecc.) o trasformativo, ossia orientato a creare nuove dinamiche d'azione (Sloan, 2006).

Su questo aspetto riguardante l'impatto dell'*agency* sul contesto, risulta fondamentale il riferimento al lavoro di Emirbayer e Mische (1998). Infatti, in base agli studi effettuati da questi due autori l'*agency* va interpretata all'interno di una dinamica trasformativa, che si colloca nell'intergioco tra le influenze del passato, gli orientamenti verso il futuro e l'impegno con il presente. Emergono quindi le seguenti tre dimensioni fondamentali per l'analisi dell'impatto dell'*agency* sul contesto in cui essa interviene, ossia la dimensione iterativa, proiettiva e pratico-valutativa. Nello specifico, con dimensione iterativa dell'*agency*, s'intende la riattivazione selettiva da parte degli attori di modelli passati di pensiero e azione, abitualmente incorporati nell'attività pratica, con l'obiettivo di dare stabilità e ordinare gli "universi sociali" per contribuire a sostenere l'identità, le interazioni e le istituzioni nel tempo (*agency* riproduttiva). Con dimensione proiettiva, s'intende la generazione immaginativa di possibili traiettorie future di azione in cui le strutture di pensiero e di azione ricevute sono creativamente riconfigurate in base alle speranze, alle paure e ai desideri degli attori. Con dimensione pratico-valutativa, s'intende fare riferimento alla capacità degli attori di formulare giudizi pratici e normativi idonei a guidare le possibili alternative d'azione in risposta alle problematiche emergenti, ai dilemmi e alle ambiguità delle situazioni in evoluzione. Osservano Emirbayer e Mische (1998) che tali dimensioni non sempre operano in forme armoniose, a causa del fatto che non è semplice operare su questi tre livelli in modo coordinato e complementare. Ulteriore elemento di complessità è dato dal fatto che l'*agency* rinvia sempre a un contesto d'azione collettivamente organizzato (Priestley, Biesta e Robinson, 2015; Ferrari & Taddei, 2017).

## 2. Tradurre in ricerca l'*agency*

L'analisi del significato dell'*agency* dell'insegnante ha messo in luce che tale termine non fa riferimento a un concetto chiaro, preciso, definito dalla letteratura scientifica in maniera univoca. Inoltre, osserva Santi (2018) dal momento "l'*agency* non è un portato ontologico degli individui ma ciò che emerge nella relazione tra agenti, allora essa non è nemmeno rinvenibile come "proprietà" dei soggetti, né in senso che sia loro proprio di "avere/non avere, più/meno agentività", né con il significato di essere propriamente connotati da essa" (p. 287). Ciò premesso, il primo passo nella direzione di "tradurre in ricerca" l'analisi dell'*agency* dell'insegnante, va proprio nella direzione di individuare le modalità attraverso cui operare con il significato di *agency*. Facendo riferimento alla distinzione effettuata da Blumer (1954) tra "concetti definitivi", nel senso di concetti che hanno già avuto una definizione all'interno della comunità scientifica, e "concetti sensibilizzanti", nel senso di concetti che sono ancora in fase di definizione, si può affermare che anche l'*agency* faccia parte dei concetti cosiddetti "sensibilizzanti". In quanto *sensitizing concept*, l'*agency* manca della specificazione dei suoi attributi e conseguentemente non autorizza chi lo usa a muovere direttamente al suo senso e al suo contenuto. Facendo sempre riferimento alla distinzione operata da Blumer (1954), "mentre i concetti definitivi forniscono prescrizioni su che cosa osservare, i concetti sensibilizzanti suggeriscono solo la direzione nella quale guardare" (p. 7). Ciò, ovviamente, non significa che l'*agency* (e in generale ogni "concetto sensibilizzante") non si riferisca a qualcosa che non è rilevante. Il problema è dato dal fatto che se il concetto di *agency* va trattato come "concetto sensibilizzante" e non come "concetto definitivo", anche la ricerca dovrà muoversi con prudenza, attraverso piste d'indagine ampie e possibilmente diversificate, cercando di evitare che la ricerca risulti in partenza inficiata da teorie pregresse o precostituite. Per operare responsabilmente in questa direzione è importante mettersi in ascolto dei fenomeni e delle esperienze entro cui il concetto si può definire, in quanto implicato in esse. In altri termini, come lo stesso Blumer (1931) sostiene, i "concetti sensibilizzanti" devono essere ricercati all'interno dei nessi con il contesto, cioè con il mondo sociale naturale in cui questi concetti possono essere rinvenuti, in quanto operanti in esso. Dal momento però che i "concetti sensibilizzanti" richiedono di essere costruiti, ossia elaborati a partire dalla ricerca sul campo in quanto, osserva Sorzio (2016), "si situano in una posizione intermedia tra le semplici descrizioni dell'esperienza e le teorie astratte e sistematizzate" (p. 11), è necessario che anche gli strumenti utilizzati dal ricercatore risultino idonei a rilevare tale complessità che, nel campo dell'educazione, risulta una costante. Motivo per cui, continua l'autore, "l'uso di concetti sensibilizzanti è pertinente allo studio della professionalità docente, perché si costituisce nell'intreccio di diversi piani, quello istituzionale incorporato nei documenti ufficiali, quello soggettivo e quello costruito nell'interazione tra colleghi all'interno delle pratiche professionali" (p. 11). I "concetti sensibilizzanti", quindi, osserva Barnao (2017), sono "strumenti interpretativi che danno delle indicazioni iniziali per le ricerche di tipo qualitativo" (p. 225), in quanto tale ricerca permette al ricercatore di mantenere la sensibilità per le differenti prospettive dei partecipanti e di costruirsi un quadro di riferimento generale per spiegare in modo unitario quel dato insieme di fenomeni (Sorzio, 2016, p. 12).



### 3. Ricercare l'agency dell'insegnante specializzato per il sostegno

Data la natura complessa e in evoluzione del concetto di *agency* dell'insegnante, al fine di esplorare tramite un programma di ricerca le caratteristiche specifiche dell'*agency* dell'insegnante specializzato per il sostegno, è necessario individuare le modalità attraverso le quali far emergere le "reali" dinamiche e le qualità delle azioni di questi insegnanti che consentono effettivamente d'analizzarne l'*agency*. In questa direzione si sta muovendo il progetto di ricerca dal titolo "La *Teacher Agency* del docente specializzato per il sostegno", finanziato dal Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona<sup>1</sup>. È parere dello scrivente che nella figura e nel ruolo professionale dell'insegnante specializzato per il sostegno si possono evidenziare le dimensioni iterativa, proiettiva e pratico-valutativa costitutive dell'*agency* (Emirbayer e Mische, 1998), in quanto componenti che fanno ordinariamente parte del suo *setting* professionale.

La comprensione e l'indagine dell'*agency* dell'insegnante specializzato per il sostegno, inoltre, può rappresentare una modalità efficace per comprendere come promuovere l'*agency* degli insegnanti rispetto al tema dell'inclusione che, in base al documento dal titolo *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva* (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2009) "riguarda tutti gli studenti che rischiano di essere esclusi dalle opportunità scolastiche, a seguito del fallimento del sistema scuola" (p. 16). L'ipotesi che s'intende esplorare, in questo caso, è che l'*agency* dell'insegnante specializzato per il sostegno possa contribuire alla conoscenza e alla costruzione della *forma mentis* dell'insegnante inclusivo, così come auspicato dalla *Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili* (2012).

Comprendere l'*agency* dell'insegnante specializzato per il sostegno, quindi, risulta particolarmente rilevante.

Data la complessità dell'*oggetto* d'indagine si ipotizza un disegno di ricerca a metodi misti, in grado di rispondere ad almeno due ampie domande generative: la prima, finalizzata a indagare la dimensione proiettiva di questi insegnanti, nell'ottica di esplorare "le caratteristiche che precedono l'azione educativa" (Lazzari, 2018, p. 276); la seconda, secondo un approccio di *naturalistic inquiry* (Lincoln & Guba 1985; Mortari, 2007), finalizzata ad analizzare le dinamiche processuali dentro le quali le qualità dell'*agency* sono vissute e significate dagli insegnanti specializzati per il sostegno, per significare il "concetto sensibilizzante" di *agency* all'interno della dimensione pratico-valutativa. Le domande di ricerca che guidano quest'indagine sono le seguenti: da cosa dipende la "capacità di agire" dell'insegnante di sostegno? Quali sono i significati che caratterizzano l'*agency* dell'insegnante specializzato per il sostegno? Sono i medesimi degli altri insegnanti o sono diversi? Se diversi, in che senso? Per quale ragione? Esiste un nucleo originario di senso che caratterizza e configura, strutturandone le dimensioni e gli orizzonti di senso, la "postura interiore" dell'insegnante di sostegno "agente attivo" della trasformazione in positivo nel suo contesto lavorativo?

1 Ci si riferisce al finanziamento dell'assegno di ricerca biennale riferito al progetto di ricerca dal titolo "La *Teacher Agency* del docente specializzato per il sostegno". Responsabile scientifico: prof. Angelo Lascioli.

## 4. Descrizione quantitativa

Il primo metodo, quello che appare il più adeguato per studiare atteggiamenti, credenze e opinioni che dirigono le scelte professionali è il sondaggio (*survey research*), secondo le linee-guida di Creswell (2012). La ricerca tramite sondaggio è un metodo di ricerca piuttosto popolare nel campo dell'educazione. Esso sottende procedure di ricerca quantitativa in cui gli investigatori amministrano un sondaggio a un campione o all'intera popolazione di persone per descriverne gli atteggiamenti, le opinioni, i comportamenti o le caratteristiche. In questo processo, i ricercatori raccolgono dati quantitativi e numerici utilizzando questionari o interviste e analizzano statisticamente i dati per descrivere le tendenze relative alle risposte alle domande e per testare le domande o le ipotesi di ricerca. La *survey research* differisce dalla ricerca sperimentale in quanto non comporta un trattamento dato ai partecipanti dal ricercatore: i ricercatori non manipolano, infatti, le condizioni e non puntano a spiegare cause ed effetti. Gli studi di sondaggio descrivono le tendenze nei dati e, pur correlando le variabili presenti, hanno l'obiettivo di comprendere le caratteristiche di una data popolazione. I sondaggi, inoltre, aiutano a identificare credenze e atteggiamenti individuali importanti. In particolare, il presente studio vuole raggiungere i risultati di un disegno di ricerca tramite sondaggio definito "trasversale" o "*cross-sectional*" (Creswell, 2012), in cui il ricercatore raccoglie i dati a un certo punto nel tempo. Questo disegno ha il vantaggio di misurare attitudini o pratiche attuali e fornisce informazioni in un breve lasso di tempo. Infatti, uno studio trasversale tramite sondaggio è in grado di esaminare lo stato attuale di atteggiamenti, credenze, opinioni o pratiche. Nel caso della ricerca che si sta realizzando all'Università di Verona, è stato scelto un questionario che cogliesse non tanto le pratiche in atto quanto le credenze e le opinioni sul proprio lavoro, da parte di un campione non rappresentativo di insegnanti che si stanno formando per specializzarsi sul sostegno. Lo strumento selezionato è la QVL - Scala dei valori lavorativi (Avallone, et al., 2009). Secondo gli autori, il QVL può rappresentare "uno strumento capace di soddisfare diverse esigenze, sia a livello di ricerca sia a livello di intervento, trovando possibili applicazioni in fase di orientamento (nella ricerca e scelta di un impiego) e di formazione (come base di riflessione e confronto)" (p. 46). La scala misura 6 dimensioni che sono state individuate come correlate con il concetto di *teacher agency*:

1. *l'accrescimento di sé*: centralità e affermazione del sé in ambito lavorativo, in senso relazionale o con riferimento a parametri interni di successo e di riconoscimento professionale;
2. *la trascendenza del sé*: valori orientati a una dimensione collettiva, con particolare attenzione ai principi generali che regolano le relazioni;
3. *il conservatorismo*: valori che fanno riferimento alla stabilità, all'adempienza e al rispetto di ciò che è "dato";
4. *l'apertura al cambiamento*: valori che si riferiscono all'orientamento al cambiamento, alla disponibilità a mettersi in gioco in situazioni lavorative nuove, al tollerare gli imprevisti;
5. *la piacevolezza*: valori legati alla dimensione dell'edonismo;
6. *la sicurezza*: valori connessi alla sicurezza in ambito lavorativo.



Lo strumento è stato ampliato per includere dati socio-demo-anagrafici, di descrizione del campione. Tra i punti positivi si può annoverare il fatto che questo strumento può essere somministrato sia a chi è già insegnante sia a chi è insegnante-in-formazione, in quanto utilizzato anche nell'orientamento. Tra gli aspetti critici si evidenzia il fatto che rispetto ad altri strumenti simili richiede un tempo di somministrazione più lungo e, inoltre, che si rifà alla dimensione valoriale e non alle teorie motivazionali. Gli autori però sostengono che “offre alcune chiavi interpretative delle priorità individuate, riconducendo le singole tipologie valoriali a sistemi di significato più ampi (gli assi centratura individuale vs collettiva e motivazione intrinseca vs estrinseca). Essendo uno strumento contestualizzato all'ambito lavorativo, il QVL consente infine di promuovere una riflessione comparativa tra diverse sfere d'azione del soggetto, ad esempio evidenziando relazioni, incongruenze e margini di conciliazione tra il sistema di valori privato e quello professionale, o ancora lavorando sull'anticipazione del sistema dei valori attribuito a tipologie organizzative o professionali verso le quali si prefigura un ingresso, e sulle modalità di gestione delle eventuali aree di gap.” (p. 46). Quindi in realtà, l'aspetto motivazionale (intrinseca VS estrinseca) e la centratura diventano ambiti di discussione dei risultati che si prospettano molto interessanti rispetto all'argomento d'indagine.

## 5. Significazione qualitativa

Per rispondere alla seconda domanda generativa, ossia per tentare di costruire una definizione dal basso del concetto di *agency* dell'insegnante specializzato per il sostegno, il metodo che appare il più appropriato è quello Grounded Theory (GT). La GT (Glaser & Strauss, 1967) è un *metodo generale* di ricerca, utilizzato in ambito qualitativo per la costruzione di teorie e di modelli interpretativi fondati sui dati riguardanti processi psico-sociali. Essa prevede la costruzione induttiva di categorie concettuali. Il procedere della ricerca, in ogni suo momento, dal campionamento alla raccolta dati, alla loro analisi, non è *a priori*: il ricercatore è guidato dai dati e dalle categorie concettuali che emergono e, a partire da queste, campiona partecipanti o contesti di indagine, per poi variare il suo campione e costruire spiegazioni sempre più astratte e profonde idonee a spiegare il fenomeno oggetto di studio. L'interpretazione non è la meta ultima della GT che ambisce, altresì, a costruire una teoria che sia strettamente aderente ai dati, rilevante per il fenomeno in studio e per il contesto in cui si colloca, e per la comprensione di fenomeni analoghi (Glaser & Strauss, 1967). La teoria pertanto non è predeterminata, ma si costruisce progressivamente e in maniera continua, attraverso la raccolta e l'analisi dei dati stessi. La matrice costruttivista del metodo, così come indicata da Charmaz (2006), indica il modo in cui è intesa la conoscenza scientifica: un costrutto intersoggettivo in cui il ricercatore è consapevole che le affermazioni che fa sono influenzate dalla modalità attraverso le quali osserva i fenomeni e raccoglie i dati (Charmaz, 2006).

La teoria è, inoltre, co-costruita insieme ai partecipanti: nel caso specifico, le qualità delle azioni e, quindi, l'*agency* dell'insegnante specializzato per il sostegno. Infatti, osserva Charmaz (2006), i ricercatori che usano la GT costruttivista non solo assumono una posizione riflessiva nei confronti del

processo di ricerca ma interpretano significati e azioni unitamente ai partecipanti alla ricerca (p. 131).

Utilizzando strategie di raccolta dei dati quali l'osservazione e le interviste semi-strutturate o in profondità, la GT risulta appropriata negli studi qualitativi in ambito educativo, particolarmente nel settore delle dinamiche personali-professionali-contestuali, laddove le condizioni dei partecipanti, del contesto e del processo, si modificano in relazione al tempo (Glaser, 1978).

## 6. Lo studio di fattibilità

L'obiettivo di questo progetto nasce dalla consapevolezza che *l'agency* sia una dimensione poliedrica e profondamente legata alla persona. Allo stesso tempo comprenderla sia di interesse per i pratici nella misura in cui, e questo è il risultato atteso, le ricadute del progetto possano gettare nuova luce sulla formazione di un insegnante di sostegno efficace.

Lo studio prevede l'utilizzo delle partnership già in essere, provenienti dai corsi per gli insegnanti di sostegno dell'Università di Verona. Il campione sarà, quindi, quello composto da insegnanti di sostegno sia in formazione, sia già assunti (a tempo determinato e indeterminato). Per variare il campione iniziale si procederà a coinvolgere sia insegnanti di sostegno con oltre 5 anni di esperienza nel ruolo che hanno deciso di continuare la professione, sia quegli insegnanti di sostegno che, dopo 5 anni di servizio, hanno scelto di passare all'insegnamento di una disciplina curricolare. In questo modo crediamo di riuscire a far emergere le diverse dimensioni dell'*agency*, in quanto messa alla prova con le contingenze professionali di ciascun partecipante.

Per la ricerca di tipo qualitativo si prevede il reclutamento di almeno 30 partecipanti. Per la ricerca di tipo quantitativo, si prevede la somministrazione di almeno 200 questionari.

Ai partecipanti, dopo la firma del consenso informato vidimato dal comitato etico di riferimento, si chiederà la disponibilità di completare il questionario succitato oppure di essere intervistati. Le interviste saranno condotte dai membri del progetto dell'Università di Verona, addestrati e autorizzato a condurre tali interazioni di ricerca, che non erano o non sono al momento dell'intervista, in nessun rapporto di conoscenza con i partecipanti.

Per quanto riguarda la somministrazione del questionario, i membri del team di ricerca sono riusciti a raccogliere 139 questionari coinvolgendo gli studenti al corso dell'Università di Verona per insegnanti di sostegno dell'anno accademico 2017/2018. Questo primo passaggio è stato fatto per comprendere la significatività dello strumento, eventuali problematiche di compilazione e per fare una primissima analisi dei dati. Lo strumento appare promettente anche se dovrà essere interpretato alla luce della tipologia dei partecipanti. In questo caso, i risultati di questa somministrazione dovranno essere soppesati in termini di proiezione futura.

Per quanto riguarda la costruzione dell'intervista qualitativa, si opereranno delle scelte tematiche sulla base di due interviste pilota.

I membri del team analizzeranno i dati raccolti coerentemente con il metodo scelto: un'analisi di tipo statistico-descrittivo e un'analisi di tipo GT per le interviste qualitative.



## Conclusione

Il tema dell'*agency* degli insegnanti sta assumendo progressivamente importanza nel contesto della riflessione pedagogica italiana e internazionale sulla formazione degli insegnanti. Sono ancora però limitate le ricerche sull'argomento, specialmente in ambito italiano. Soprattutto per quanto riguarda l'insegnante specializzato per il sostegno. Seppur presenti ricerche di tipo esplorativo inerenti l'*agency* del coordinatore per l'inclusione (Perla, Agrati, 2018), mancano ricerche empiriche riferite specificamente all'*agency* dell'insegnante specializzato per il sostegno. Una ricerca di questo tipo risulta essere particolarmente utile nel contesto della scuola italiana, per il ruolo che tale insegnante riveste nel modello d'inclusione da essa adottato (Ciambrone, 2018). Inoltre, l'analisi dell'*agency* dell'insegnante di sostegno può offrire un valido contributo anche per la formazione di tutti gli insegnanti rispetto alla "sfida" rappresentata dall'inclusione, il cui perimetro d'azione si estende al di là dei soli alunni con disabilità per ricomprendere ogni alunno a rischio di esclusione a causa del fallimento del sistema scuola, nonché per accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei "risultati" educativi di tutti gli alunni. A ciò si aggiunga il valore rappresentato dal fatto che la ricerca sulla *teacher agency* può offrire un significativo contributo nella direzione di migliorare la qualità dei corsi che le università organizzano per la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti, di sostegno e/o curricolari.

## Riferimenti bibliografici

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2009). *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva. Raccomandazioni Politiche*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Avallone, F., Farnese, M. L., Grimaldi, A., & Pepe, S. (2009). Questionario dei Valori Lavorativi (QVL): uno strumento di misura mutuato dalla tassonomia di Shalom Schwartz. *GIPO - Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 10(2), 37-49.
- Barnao, C., (2017). Autoetnografia e interazionismo simbolico: un modo di essere e di vedere il mondo. *Sociologia Italiana AIS Journal of Sociology*, 10, 221-234.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and Learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
- Blumer, H. (1931). Science Without Concepts. *The American Journal of Sociology*, 36(4), 515-533.
- Blumer, H. (1954). What is Wrong with Social Theory? *American Sociological Review*, 19, 3-10.
- Bocci, F. (2018). Sequenze che lasciano il segno. L'utilizzo delle sequenze filmiche nella formazione per lo sviluppo consapevole della teacher agency. In M. Sibilio, P. Aiello (eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 259-267). Napoli: Edises.
- Calvert, L. (2016). *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*. Oxford, OH: Learning Forward and NCTAF.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage.

- Ciamborne, R. (2018). Il concetto di teacher agency e il sistema inclusivo in Italia. In M. Sibilio, P. Aiello (eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 147-158). Napoli: EdISES.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *The American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Ferrari, L., & Taddei, A. (2017). *Teacher agency: perspectives and limits. Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 12(3).
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity*. Mill Valley, CA: The Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago-New York: Aldine.
- Goodson, I. F. (2003). *Professional knowledge, professional lives*. Maidenhead: Open University Press.
- Hays, S. (1994). Structure and agency and the sticky problem of culture. *Sociological Theory*, 12(1), 57-72.
- Lazzari, M. (2018). Riflessioni per un modello di misurazione dell'agentività dei docenti. In M. Sibilio, P. Aiello (eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 275-280). Napoli: EdISES.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, California: Sage.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Perla, L., & Agrati, L.S. (2018). L'agentività dell'insegnante inclusivo. Uno studio esplorativo sul Coordinatore per l'inclusione. In M. Sibilio, P. Aiello (eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 239-258). Napoli: EdISES.
- Priestley, M. (2011). Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change. *Pedagogy, Culture and Society*, 19, 221-237.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. London: Bloomsbury Academic.
- Santi, M. (2018). Sulla concettualizzazione dell'agency: un contributo per discuterne. In M. Sibilio, P. Aiello (eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 285-290). Napoli: EdISES.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (eds.) (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdISES.
- Sloan, K. (2006). Teacher Identity and Agency in School Worlds: Beyond the All-Good/All-Bad discourse on Accountability-Explicit Curriculum Policies. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 119-152.
- Sorzio, P. (2016). I concetti sensibilizzanti come punti di equilibrio nella ricerca qualitativa. Riflessioni metodologiche da una ricerca multi-sito. *Encyclopaideia*, XX(44), 10-24.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.