

Inclusione e collaborazione a scuola: un'occasione per insegnanti e famiglia

Inclusion and Collaboration at School: a Chance for Teachers and Families

Antonello Mura

Università di Cagliari – amura@unica.it

Antioco Luigi Zurru

Università di Cagliari – antiocoluigi.zurru@unica.it

Ilaria Tatulli

Università di Cagliari – ilariatatulli@unica.it

The inclusion process cannot be reduced to a mere provision of learning compensatory measures for learning of pupils with special educational needs. It is about, rather, with the exercise of the teacher's critical role as an activator of dialogical dynamics of collaboration among the many agents involved in school education.

In the frame of a research-training project aimed to support a team of teachers in a primary school, the data collected with a questionnaire addressed to parents allow to point out the elements with which drive teachers to acquire greater awareness and competences in sustaining the collaboration between school and family.

Key-words: special didactics, collaboration, teachers-parents relationship, teachers research, action research.

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

L'intero contributo è frutto della riflessione condivisa e del lavoro congiunto degli autori. Tuttavia, per quanto riguarda la stesura del testo, Antonello Mura è autore delle sezioni 1 e 2; Antioco Luigi Zurru è autore delle sezioni 3 e 4; Ilaria Tatulli è autrice della sezione 5; la sezione 6 è redatta congiuntamente dagli autori.



1. Il modello teorico e metodologico per un profilo professionale inclusivo

Le indagini svolte in Italia nel periodo più recente rimandano alla centralità del ruolo degli insegnanti, quali professionisti capaci di corrispondere alla complessità che connota il fare scuola (Canevaro, 2004; Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013; Cottini, 2017a; Covelli, 2016; d'Alonzo, 2017; d'Alonzo, Bocci, & Pinnelli, 2015; de Anna, Gaspari, & Mura, 2015; de Anna, Mazzer, & Villanella, 2017; Ianes, Heidrun, & Zambotti, 2011; Sánchez Utgé, Mazzer, Pagliara, & de Anna, 2017; Sibilio & Aiello, 2018). A tal proposito, il quadro di elementi emerso dalle ricerche realizzate anche in ambito regionale tratteggia i contorni di una realtà scolastica caratterizzata da un graduale progresso dei processi di inclusione a scuola, sostenuto anche dall'evolvere delle competenze professionali dei docenti (Mura, 2014; Mura, Tatulli, & Zurru, 2019; Mura & Zurru, 2016b, 2016a, 2019). Sulla base di tale scenario il complesso ruolo che l'insegnante è chiamato ad assumere va declinandosi in molteplici dimensioni: il pieno riconoscimento delle differenti espressioni di bisogno educativo presenti in classe, la condivisione delle responsabilità educative e progettuali e la piena aderenza dell'agire culturale, deontologico e operativo con il mandato di emancipazione e di democratizzazione che la scuola assume.

Il profilo professionale con cui corrispondere ad una simile prospettiva, già delineato in altra sede (Mura, 2019; Mura, Zurru, & Tatulli, 2019), può essere articolato secondo alcuni principi chiave: a) riconoscimento e valorizzazione della diversità; b) apprendimento e orientamento formativo; c) utilizzo di una pluralità di metodologie; d) promozione della collaborazione tra docenti e con i differenti attori della rete; e) formazione continua e consapevole; e) orientamento etico e deontologico. Come evidente, le componenti che sostanziano tale modello assumono senso e significato solo se concepite in stretta interconnessione tra loro. L'interrelazione non vieta, però, di guardarvi in modo analitico e individuare, così, le condizioni per la realizzazione di indagini e di approfondimenti maggiormente focalizzati sugli elementi che caratterizzano i differenti aspetti. Fra questi, non sembra improprio sottolineare il ruolo trasversale della collaborazione nello sviluppo dei processi di inclusione, chiamando i docenti ad assumere una posizione dialogica e di mediazione nei confronti dei molteplici soggetti che sostengono i percorsi educativi. Considerata come tessera imprescindibile di un mosaico professionale composito, la dinamica collaborativa non può essere improvvisata o demandata all'esercizio spontaneo dei singoli, necessita piuttosto di essere coltivata dai docenti attraverso azioni orientate a garantire la più ampia partecipazione dei differenti soggetti coinvolti nei processi educativi.

2. La collaborazione: elemento cardine nel profilo inclusivo

La dimensione della collaborazione rischia di essere ritenuta come qualcosa di ormai acriticamente assunto, poco più che un semplice *trend* metodologico relativo ai processi di insegnamento e di apprendimento. Il riferimento ai temi della collaborazione e della cooperazione, pur chiaramente distinti nel loro significato più intimo (Dillenbourg, Baker, Blaye, & O'Malley, 1995; Kozar, 2010; Laal & Laal, 2011; Matthews, Cooper, Davidson, & Hawkes, 1995; Panitz, 1997), appare spesso limitato



alle sole dinamiche d'aula ed alle strategie con le quali gli insegnanti possono strutturare i differenti dispositivi per l'istruzione. La cooperazione e la collaborazione non si configurano certamente come idee del tutto nuove nel panorama educativo e didattico: il lavoro congiunto e l'aiuto reciproco sono concepiti da sempre come elementi centrali nell'evoluzione dell'esperienza umana. Al di là di qualche precedente eccezione, nella tradizione pedagogica si fanno risalire le prime forme di cooperazione tra allievi alle attività inaugurate da Bell e da Lancaster negli ultimi anni del 1700, ma è la valorizzazione in termini di democratizzazione dei processi formativi che ne ha proposto Dewey ad aver pervaso il successivo dibattito pedagogico e didattico (Bellatalla, 2016; Gaillet, 1992; Marr, 1997; Martinelli, 2017; Slavin, 1999).

Più recentemente, anche nella letteratura pedagogico-speciale è divenuta sempre più chiara la pregnanza che la collaborazione assume nell'evoluzione dei processi di inclusione scolastica. La pratica del collaborare, infatti, favorisce «una forte integrazione sociale e la creazione di uno spirito di solidarietà» (Cottini, 2017a, p. 171), stimolando la co-costruzione collegiale dei percorsi di insegnamento-apprendimento (Bocci, 2015). Si tratta di un processo teso a valorizzare l'azione di progettazione, quale sostanziale espressione dell'unitarietà di intenti del corpo docente (d'Alonzo, 2015). Strutturando consapevolmente il proprio agire secondo un profilo professionale inclusivo, l'insegnante assume il ruolo di fulcro interattivo per la promozione delle differenti risorse presenti a scuola e in famiglia (Gaspari, 2015), divenendo un agente capace di attivare e modulare «risorse individuali e collettive [...] in un quadro di sistema molto più ampio della sola comunità scolastica» (Mura, 2015, p. 37). Il riferimento va a tutti i soggetti che a diverso titolo sono chiamati ad animare i processi di inclusione in un impianto pedagogico-didattico capace di riconoscere le potenzialità di ciascuno e valorizzare l'apporto costruttivo di tutti.

Considerando l'insieme dei pur sintetici richiami, risulta evidente che l'approccio all'inclusione non possa essere ridotto ai soli interventi compensativi realizzati nei percorsi di istruzione, per garantire ad alcuni alunni l'acquisizione di contenuti di conoscenza ed affinare abilità strumentali. Si tratta, piuttosto, di sollecitare la realizzazione di esperienze di piena partecipazione emancipante, attraverso l'attivazione di una dinamica dialogica con la quale fronteggiare i fenomeni di emarginazione che possono riguardare tutti i soggetti (professionisti scolastici e socio-educativi, famiglie, alunni).

Nonostante un così pregnante significato, non si può però affermare che giovani e adulti, allievi e insegnanti, abbiano una naturale capacità di lavorare insieme in modo realmente collaborativo e costruttivo (Ghedin & Aquario, 2016; Ianes & Macchia, 2008; Kozar, 2010). Diversamente da quanto previsto nei percorsi cooperativi, basati sulla divisione del lavoro tra i partecipanti, la collaborazione si fonda sulla mutualità e sulla coordinazione degli sforzi che i soggetti profondono nella soluzione di un problema (Dillenbourg et al., 1995). Non si tratta di facilitare la realizzazione di un obiettivo all'interno di un'organizzazione di gruppo, quanto invece di generare una strutturale interazione che permetta di responsabilizzare ciascun individuo (Panitz, 1997). La collaborazione comporta, infatti, una crescente capacità di «comprendere i mondi e i ruoli dell'altro attraverso il dialogo condiviso, piuttosto che con il solo lavoro distribuito» (Clark et al., 1996, p. 227), in un complesso di azioni in cui ciascuno è chiamato ad assumere appropriati atteggiamenti di «cura e rispetto, apertura e partecipazione volontaria» (Goulet, Krentz, & Christiansen, 2003, p. 330), supportati da una solerte attività di autoriflessione.



3. Il bisogno di collaborazione in una sperimentazione didattica

Sulla scorta dei ragionamenti sviluppati e considerando le esigenze formative inerenti al profilo professionale al quale si è fatto riferimento, diventa necessario comprendere attraverso quali azioni sostenere nei docenti lo sviluppo degli atteggiamenti e delle dimensioni relazionali che, come visto, sono alla base dei rapporti dialogici di collaborazione. A questo scopo, nell'ambito di un percorso di ricerca-azione e di *teacher research* (Anderson, 2019; de Ketele & Roegiers, 2013; Fabbri & Romano, 2017; Johnson, 2012; Klima Ronen, 2020; Richardson, 2001; Vannini, 2018), si sono coniugate le ragioni d'indagine sulla relazione collaborativa e le esigenze di supporto di un team di docenti impegnato a realizzare una sperimentazione pedagogico-didattica in una classe I primaria dell'Istituto Comprensivo Statale "E. d'Arborea" di San Gavino Monreale, nel territorio regionale sardo.

Il gruppo delle insegnanti è composto da sei docenti: due curricolari, due su posto di sostegno, una specialista di inglese ed un'insegnante di religione. L'idea progettuale sottesa alla sperimentazione ha avuto origine dalla riflessione personale che le due docenti curricolari hanno maturato in un lungo rapporto di colleganza e che, al termine dell'anno scolastico 2018/19, hanno sottoposto all'attenzione dell'équipe di ricerca, sulla base di un consolidato rapporto di dialogo. Il progetto di sperimentazione, successivamente condiviso con tutte le colleghe del team docente, è orientato al miglioramento della qualità dell'offerta formativa secondo un'ottica inclusiva e di innovazione. Nell'intendimento delle docenti, una scuola sempre più vicina ai bisogni ed alle esigenze dell'alunno e fondamentalmente orientata allo sviluppo di condizioni di benessere si basa su alcuni principi:

- ottimizzazione del tempo scuola;
- potenziamento delle competenze psico-pedagogiche delle insegnanti;
- differenziazione degli ambienti di apprendimento;
- qualificazione del clima di classe.

La concretizzazione di tali dimensioni ha richiamato l'adozione di molteplici misure didattico-organizzative. Sintetizzando alcune fra le più interessanti, risulta utile menzionare la ristrutturazione degli spazi per l'apprendimento con la predisposizione di due ambienti – fra i quali gli alunni si spostano durante la giornata in relazione all'orario scolastico – rispettivamente dedicati alle attività dell'area letteraria-storica-espressiva e dell'area scientifica-matematica e tecnologica. Entrambe le aule sono dotate di arredi modulari adatti al lavoro in coppia o in piccolo gruppo. Nello spazio immediatamente adiacente è stata realizzata un'area d'accoglienza dedicata all'ascolto, alla lettura ed al relax, costituita da due comodi e colorati divanetti, di cui gli alunni fruiscono sotto la guida dell'insegnante o in piena autonomia a seconda delle esigenze. Ulteriore dato, relativo alla scelta logistico-organizzativa, volta allo sviluppo di una sensibilità ambientale, è l'adozione di un set lavabile per la mensa (piatto, bicchiere e posate), che i bambini portano quotidianamente da casa e la cui gestione è demandata alla famiglia. Per quanto riguarda le attività di apprendimento, le docenti lavorano prediligendo le dinamiche di cooperazione e di tutoring tra gli alunni, concentrando l'attività di apprendimento nelle sole ore di presenza a scuola (40 ore settimanali), senza assegnare compiti aggiuntivi da svol-



gere a casa; per questo motivo i bambini non portano il materiale a domicilio quotidianamente. Ulteriore aspetto di particolare interesse, destrutturante rispetto alle consuete routine scolastiche, è l'accoglienza dei genitori in aula durante l'ultima ora del venerdì pomeriggio – in seguito riorganizzata con frequenza bi-settimanale – occasione in cui gli alunni possono condividere con i familiari le attività didattiche svolte e i progressi nell'apprendimento.

Tenuto conto del bisogno di supporto espresso dalle docenti, si è promosso un percorso di dialogo e di confronto tra insegnanti e ricercatori, a cadenza concordata, perché si potessero precisare meglio le molteplici implicazioni e declinazioni dell'idea di benessere, articolandola in relazione agli alunni, agli insegnanti e ai genitori (Tab. 1).

<i>Benessere degli alunni</i>	<i>Benessere dei professionisti</i>	<i>Benessere della famiglia</i>
Accettazione e valorizzazione della diversità	Sviluppo di competenze psicopedagogiche	Coinvolgimento dei soggetti
Qualificazione delle dinamiche relazionali	Sviluppo di competenze didattico-metodologiche	Riconoscimento e valutazione delle attese formative
Riconoscimento e valorizzazione degli stili di apprendimento	Sviluppo di processi di autovalutazione	
Riconoscimento degli stili di attribuzione	Sviluppo di un atteggiamento professionale riflessivo	
Promozione degli apprendimenti		

Tab. 1 *Benessere a scuola: le molteplici declinazioni*

Il confronto tra ricercatori e insegnanti ha permesso di esplicitare e ampliare l'attenzione nei confronti della famiglia, consentendo di affrontare in maniera propositiva anche un momento di *impasse* – occorso dopo i primi due mesi di scuola – nella gestione della presenza dei genitori in aula nel fine settimana, per molti di loro difficilmente sostenibile con cadenza settimanale. In questo frangente è emersa la necessità di comprendere e chiarire in che termini i genitori percepissero e valutassero i molteplici elementi che caratterizzano la sperimentazione didattico-pedagogica avviata dalle insegnanti. A tal proposito, in un quadro di indagine regolatrice (de Ketele & Roegiers, 2013), l'équipe dei ricercatori ha suggerito di operare attraverso un breve questionario da somministrare ai genitori per rilevarne le percezioni e comprendere le loro prospettive (attese, consapevolezza, dubbi, difficoltà).

Nell'individuazione delle dimensioni con le quali strutturare il questionario si è fatto riferimento ad alcuni elementi che anche nella tradizione pedagogico-speciale rappresentano aspetti costitutivi e qualificanti dell'inclusività dei processi educativi (Booth & Ainscow, 2002; Cottini, 2017b; Ianes, 2013; Mura, 2016; Pavone, 2015). Il risultato dell'elaborazione è stato discusso ulteriormente con le insegnanti con una duplice finalità: assicurare una più precisa aderenza degli *item* del questionario rispetto alle particolarità della realtà analizzata, da una parte, e offrire alle insegnanti un ulteriore elemento di supporto metacognitivo e dialogico sulla complessità della progettualità didattica attuata, dall'altra. Ne è scaturito un questionario



articolato in quattro dimensioni – accessibilità ambientale, organizzazione della didattica, clima relazionale in classe, rapporto insegnanti-genitori (Tab. 2) – e composto da 38 *item*, 4 dei quali a stimolo chiuso di carattere anagrafico e 34 con scala di giudizio del tipo *Likert* a cinque ancoraggi, con etichette verbali distribuite in un range da *per nulla d'accordo* a *pienamente d'accordo*.

<i>Dimensioni</i>	<i>Criteri</i>	<i>Indicatori</i>	<i>Pos. i[xx]</i>
Accessibilità ambientale	Organizzazione degli spazi	Accoglienza degli spazi	5
		Funzionalità degli spazi	21
	Ergonomia degli arredi	Modularità degli arredi	7
		Funzionalità degli arredi	12
	Sostenibilità ambientale	Sostenibilità delle scelte (mensa <i>plastic-free</i>)	14
Sensibilizzazione al rispetto ambientale		19	
Organizzazione della didattica	Lavoro in gruppo	Sensibilizzazione al lavoro di gruppo	22
		Promozione del lavoro di gruppo	9
		Sensibilizzazione alla relazione di tutoraggio	34
	Tutoraggio tra pari	Promozione della relazione di tutoraggio	20
		Sensibilizzazione alla condivisione	33
	Gestione dei materiali	Promozione della condivisione	16
		Fiducia nello sviluppo degli apprendimenti	24
	Apprendimenti	Ruolo genitoriale nell'apprendimento	30
		Condivisione della cultura del compito	32
	Compiti	Sostenibilità delle attività di supporto all'apprendimento	18
Trasversalità degli apprendimenti		Riconoscimento degli apprendimenti	31
		Valorizzazione degli apprendimenti	26
Clima relazionale in classe	Relazione tra pari	Sviluppo di nuove relazioni	35
		Atteggiamenti conservativi	11
	La narrazione dei bambini	Sentimenti riferiti alla quotidianità	29
		Sentimenti riferiti ad episodi spiacevoli	37
	Dimensione emotiva	Episodi di rifiuto della scuola	15
Aspetto emotivo di base		28	
Relazione insegnanti – genitori	Coinvolgimento genitori a scuola	Disponibilità al coinvolgimento	25
		Sostenibilità dell'impegno	10
		Condivisione del significato	23
		Valorizzazione delle occasioni	6
	Comunicazione	Tempestività	17
		Adeguatezza	27
		Chiarezza	13
		Immediatezza	36
		Coinvolgimento	8
Mediazione	38		

Tab. 2 *Questionario genitori: dimensioni, criteri e indicatori*

4. L'analisi dei dati: la percezione dei genitori

Il questionario non è orientato a costruire un quadro di generalizzazione quanto, invece, a qualificare il livello di coinvolgimento e partecipazione dei genitori rispetto alla sperimentazione didattica attuata dalle insegnanti. Le famiglie intervistate – l'intera popolazione dei genitori degli alunni della classe sperimentale – sono state ampiamente informate dai docenti sulla progettazione didattica prima dell'inizio dell'anno scolastico. Per questi motivi e considerata la natura dei dati rilevati, si è preferito procedere con un'analisi statistica del tipo non parametrico, tralasciando i pochi casi di mancata risposta e di *missing* verificatisi per alcuni item.

Sul totale dei 37 questionari consegnati ne sono stati restituiti 33 (89%) e attraverso i quesiti della prima sezione si è ricostruito un sintetico profilo anagrafico dei rispondenti (Tab. 3).



<i>Indicatore</i>	<i>Opzione di risposta</i>	<i>n.</i>	<i>%</i>
Ruolo genitoriale	Madri	18	55
	Padri	15	45
Età	Non risponde	3	9
	25-35 anni	3	9
	36-45 anni	18	55
	46 anni e oltre	9	27
Titolo di studio	Non risponde	2	6
	Licenza elementare	0	0
	Licenza media	12	36
	Diploma	14	42
	Laurea	5	15
Precedenti rapporti con l'Istituto	Non risponde	4	12
	Si ho altri figli che frequentano la scuola	13	39
	Non ho altri figli che frequentano la scuola	16	48

Tab. 3 Anagrafica intervistati

Per quanto riguarda i punteggi ottenuti con scale di giudizio, la media dei risultati si attesta ad un valore di 146,73 punti (*val. max* 164; *val. min* 119; $s^2 = 12,59$). Le madri ottengono una media lievemente maggiore (147,4) rispetto ai padri (145,9), ma l'indicazione non sembra rimandare ad una caratteristica statisticamente degna di nota, come evidenziato dal test della somma dei ranghi ($z = 0,63$; $0,05 = 1,96$). Allo stesso modo, la diversa distribuzione dei punteggi per titolo di studio (licenza media $\mu = 145,5$; diploma $\mu = 148,1$; laurea $\mu = 146,8$) non lascia emergere elementi con un peso significativo ($H = 0,07$; $0,05 = 5,99$). Anche la differenza fra coloro che hanno già avuto esperienze di scolarizzazione dei figli nello stesso istituto ($\mu = 146,6$) e coloro per i quali l'a.s. 2019/20 rappresenta il primo incontro con la realtà scolastica ($\mu = 147,1$) non assume un valore discriminante ($z = 0,14$; $\alpha 0,05 = 1,96$). Tali analisi preliminari permettono di confermare che la qualità della percezione dei genitori non è determinata da aspetti inerenti al diverso ruolo genitoriale, all'estrazione culturale o ai precedenti rapporti con la scuola, ma è riferibile in maniera significativa al livello di coinvolgimento nell'esperienza educativa relativa alla progettazione messa in atto.

Procedendo ad ulteriori analisi e aggregando i dati secondo le quattro dimensioni con le quali si è ideato il questionario, si possono riscontrare nuovi elementi che permettono di qualificare la percezione dei genitori. In particolare, se si considera il grado di varianza fra le risposte, è evidente che gli aspetti percepiti in maniera meno omogenea dai genitori sono quelli relativi al rapporto con le insegnanti ($\mu = 43,67$; $s = 5,46$). Piuttosto che per difficoltà relazionali con le docenti, la criticità maggiore sembra essere connessa alla gestione dell'incontro del venerdì pomeriggio in aula, specialmente in relazione alla disponibilità con cui i genitori impiegano il tempo sottratto ad altre incombenze personali e di lavoro ($\mu = 3,6$; $s = 1,8$); un onere che non tutti i genitori manterrebbero se i bambini portassero i quaderni a casa quotidianamente ($\mu = 4,0$; $s = 2,2$). Più positivo, invece, è l'atteggiamento nei confronti della calendarizzazione bisettimanale dell'incontro ($\mu = 4,3$; $s = 0,8$),



successivamente introdotta dalle docenti già prima della somministrazione del questionario. Molto significativo è, inoltre, l'apprezzamento che i familiari esprimono rispetto all'appuntamento a scuola come occasione per condividere con i figli i progressi nell'apprendimento ($\mu = 4,5$; $s = 0,7$). Maggiori livelli di soddisfazione si rilevano, poi, rispetto ai livelli di coinvolgimento da parte delle insegnanti ($\mu = 4,8$; $s = 0,2$), così come per la chiarezza delle comunicazioni ottenute ($\mu = 4,7$; $s = 0,5$).

Guardando all'organizzazione della didattica ($\mu = 26,48$; $s = 4,84$), sembra che il dato più critico sia quello relativo alla percezione degli apprendimenti, specialmente per quanto riguarda la coerenza e la preoccupazione con cui il genitore vive il proprio ruolo. Nonostante si affermi con una certa uniformità che vedere i quaderni una sola volta alla settimana non generi ansia ($\mu = 4,7$; $s = 0,5$), pochi negano di far fare degli esercizi ai figli per verificare quanto si stia apprendendo ($\mu = 2,4$; $s = 1,6$). Anche le eventuali attività assegnate dalle insegnanti per il completamento durante il fine settimana, per coloro che non le concludono in aula, benché generalmente accettate ($\mu = 4,2$), non sono percepite in maniera del tutto omogenea ($s = 1,3$). L'aspetto più chiaramente percepito dai genitori è, invece, quello relativo alla valenza del lavoro di gruppo ($\mu = 4,7$; $s = 0,6$), meno quello inerente al tutoraggio tra pari ($\mu = 4,4$; $s = 1,1$).

Per quanto riguarda il clima di classe ($\mu = 50,42$; $s = 3,42$), è da segnalare che i genitori non sono tutti pienamente convinti del fatto che i figli abbiano sviluppato nuove relazioni in classe ($\mu = 4$; $s = 1,5$). L'esiguità dei genitori che segnalano gli episodi in cui i figli hanno chiesto di stare a casa è in linea con la rilevazione unanime della serenità con cui i bambini raccontano ciò che fanno a scuola ($\mu = 4,5$; $s = 0,4$). Come prevedibile, grazie ad un ampio e diretto coinvolgimento dei genitori nei laboratori estivi di preparazione degli ambienti didattici, l'aspetto che tende ad accunare maggiormente la percezione dei genitori è quello relativo all'accessibilità ambientale ($\mu = 26,15$; $s = 2,54$). Le caratteristiche maggiormente apprezzate sono l'accoglienza degli ambienti ($\mu = 4,8$; $s = 0,2$) e la funzionalità degli arredi ($\mu = 4,5$; $s = 0,4$). Gli elementi che destano maggiori perplessità sono relativi alle scelte ecologiche della scuola, considerato il flebile favore con il quale è accolta la gestione del set per la mensa ($\mu = 3,6$; $s = 1,1$) e quanto tale soluzione sia considerata capace contribuire alla sensibilizzazione ambientale dei figli ($\mu = 3,8$; $s = 1,1$).

Osservando, inoltre, le correlazioni fra le dimensioni è facile notare che i genitori che apprezzano l'accessibilità dell'ambiente tendono a percepire in senso positivo le dinamiche relazionali in classe ($r_s = 0,62$; $r = 0,32$). Allo stesso modo, la percezione del clima di classe risulta interdipendente con gli aspetti che connotano la relazione tra insegnanti e genitori ($r_s = 0,57$; $r = 0,32$). Anche tra coloro che tendono a cogliere positivamente il senso delle scelte didattiche operate in classe, il clima relazionale è percepito come significativamente pregnante ($r_s = 0,54$; $r = 0,32$). Le impressioni sul rapporto tra genitori ed insegnanti risultano altresì correlate alla percezione degli aspetti inerenti alla didattica ($r_s = 0,55$) e, anche se in misura minore, all'apprezzamento degli elementi riferiti all'ambiente ($r_s = 0,42$). All'opposto, non sembra esserci alcuna significativa correlazione fra la percezione relativa alle caratteristiche dell'ambiente e la natura delle scelte didattiche operate dalle insegnanti ($r_s = 0,26$).

Le indicazioni emerse possono considerarsi sufficienti a tratteggiare la complessità e la qualità dei risultati finora ottenuti nella sperimentazione che si sta conducendo. I dati rilevati attraverso il questionario restituiscono l'immagine di un gruppo genitoriale adeguatamente coinvolto al quale sono offerte concrete condizioni di partecipazione. Lo stesso insieme di dati diventa, inoltre, lo strumento attraverso il



quale stimolare ulteriormente le insegnanti verso le necessarie riflessioni e azioni da attuare per qualificare la collaborazione con i genitori e individuare gli aspetti attraverso i quali è possibile implementarla. Si tratta, quindi, di capire in che termini e con quali atteggiamenti le insegnanti abbiano preso in considerazione le espressioni, le convinzioni, le perplessità e le preoccupazioni dei genitori rilevate attraverso il questionario.

5. Incertezze e aperture: le insegnanti e l'altro

Nella prospettiva di comprendere con chiarezza in che modo i genitori percepiscano i molteplici elementi di cui consta la sperimentazione didattico-pedagogica, la restituzione dei dati è stata avvertita dalle docenti come un'importante occasione di riscontro e di approfondimento rispetto alla conoscenza dei nuclei familiari. Durante l'incontro organizzato dall'équipe di ricerca, si è avviato un primo livello di discussione e di confronto, prestando attenzione agli atteggiamenti, alle posizioni ed alle idee che le insegnanti hanno espresso su quanto rappresentato dai genitori.

Il primo aspetto che si può sottolineare, in continuità con quanto già apprezzato nelle precedenti riunioni, è relativo al diverso stile di coinvolgimento e partecipazione fra colleghe. Da quanto rilevato, emerge una concreta rappresentazione del ruolo che le docenti prevalenti assumono nella regia del gruppo classe. La responsabilità con cui le due insegnanti curricolari hanno concepito, sin dall'inizio, la progettualità in atto e la solerzia con cui si fanno carico delle scelte didattico-metodologiche sono i motivi centrali che animano il confronto. In qualche caso si generano interazioni comunicative lineari, rispetto alle quali le altre colleghe tendono a rimanere sullo sfondo. A tal proposito, va precisato che tali dinamiche possono inquadrarsi nell'ambito dell'impegno orario profuso da alcuni docenti del team in altre classi, aspetto spesso definito come limitante rispetto ad una più estesa condivisione dei motivi del progetto, piuttosto che ascrivere ad un fenomeno di mancata collaborazione.

Come già accennato, gli aspetti riferibili all'accessibilità degli ambienti a scuola vengono percepiti positivamente e in maniera più omogenea dai genitori rispetto a quanto attiene alle altre dimensioni. Si tratta di un dato atteso anche dalle insegnanti, sia in virtù del lavoro svolto prima dell'inizio dell'anno durante le attività estive, sia per la diretta esperienza che i genitori fanno degli ambienti e degli arredi nell'appuntamento pomeridiano del venerdì. Probabilmente è per questi motivi che, di fronte alle pur esigue risposte critiche che i genitori restituiscono sulla funzionalità degli spazi, fra le insegnanti non manca qualche reazione di perplessità. Anche per quanto riguarda la percezione dei livelli di difficoltà nella gestione degli aspetti connessi alla mensa [i14; i19], la reazione degli insegnanti tende a mettere in evidenza il carattere variabile e talvolta discorde dell'opinione genitoriale. L'apprensione con cui si attende il riscontro dei genitori su alcuni aspetti conduce, in qualche occasione, ad un atteggiamento di possibile ambivalenza nei confronti della prospettiva dell'altro. Il rischio è che non si possa porre se stessi in senso dialogico ed interrogativo rispetto all'eventuale necessità del genitore di acquisire e maturare una più coerente comprensione di quanto esperito.

Fra gli atteggiamenti delle insegnanti emerge un ulteriore aspetto che, anche inconsapevolmente, può orientarne la disposizione nei confronti dei genitori. Nonostante il peso statisticamente non rilevante della distanza tra le risposte fornite dalle



madri e quelle dei padri, in più di un'occasione le insegnanti hanno insistito sulla differenza di ruolo per giustificare la non piena omogeneità delle risposte al questionario. Va rilevato, inoltre, che gli altri aspetti desumibili dall'anagrafica dei rispondenti (età, titolo di studio e pregressi rapporti con la scuola) non hanno mai destato alcuna considerazione da parte delle insegnanti.

L'apprensione nei confronti del diverso ruolo genitoriale si è manifestata di fronte a più quesiti; è evidente che si tratti di un dato rispetto al quale le insegnanti avvertono un bisogno di approfondimento. Anche di fronte agli item dedicati agli aspetti connessi al clima relazionale in classe, in particolare rispetto ai limitati episodi in cui i bambini hanno chiesto di stare a casa [i15] e alla serenità con cui affrontano la scuola [i28], le insegnanti si sono interrogate su quanto le risposte dei genitori fossero sempre state il frutto di un dialogo pienamente condiviso tra madri e padri. A riguardo, considerata anche la diversa partecipazione dei genitori nelle occasioni di incontro a scuola, è stata espressa qualche perplessità sull'adeguatezza delle risposte fornite dai padri [i28]. Le criticità emerse di fronte ad alcune percezioni genitoriali hanno dato luogo ad un interessante dibattito e confronto tra colleghe, capace di recuperare e valorizzare anche le perplessità che, in qualche frangente, avrebbero potuto mettere in discussione la ragione stessa della rilevazione.

Nonostante l'emergere di espressioni per alcuni versi critiche da parte delle insegnanti rispetto alle esigenze di apertura e cura di cui le dinamiche di collaborazione si sostanziano, molteplici consapevolezze appaiono ben salde. Di fronte alle pur poche perplessità dei genitori sul lavoro di gruppo e sul tutoraggio tra pari, le insegnanti esprimono in maniera coerente i propri dubbi su quale sia la contezza che i genitori hanno del significato delle pratiche didattiche. Le insegnanti ridestano, così, il senso più autentico del proprio fare educativo, non confinato allo spazio aula, bensì aperto alle complessità, ai bisogni educativi ed alle criticità che emergono dai differenti contesti, caratterizzanti la vita degli alunni.

Anche rispetto alle comprensibili incertezze dei genitori sull'assetto organizzativo e sulla valenza didattica del lavoro collaborativo in classe, le insegnanti evidenziano l'opportunità di intervenire nei confronti delle differenti dimensioni dell'educazione e rispondere, così, anche ai bisogni degli adulti. Un particolare esempio è rappresentato dalle intuizioni delle insegnanti rispetto alle richieste dei genitori: «[...] Le mamme ci hanno chiesto di portare a scuola momenti di formazione sui DSA, forse potremmo approfittarne per approfondire anche gli aspetti del lavoro in aula [i20]». Nel riflettere sull'organizzazione della didattica le insegnanti esibiscono ampia consapevolezza del loro ruolo «[...] dalle risposte è evidente che qualcuno provi ansia. Questi elementi ci dicono che dobbiamo modificare qualcosa, oppure c'è qualcosa che non va bene e te lo dicono così, c'è qualcosa che forse non è compreso [i24]». Un ruolo, quello dell'insegnante, che si esercita anche accettando il carico di iniziative didattico-pedagogiche innovative e differenziate «[...] dovremo lavorare a differenziare le attività, anche per quanto riguarda l'assegnazione del lavoro a casa» [i18].

Come evidente, vi sono dei frangenti che richiamano l'attenzione delle insegnanti e suscitano un chiaro atteggiamento di cura e di riflessione, così come quando emergono le insicurezze di alcuni genitori che affermano di non esprimere sempre il proprio parere con libertà per paura di non incontrare l'assenso delle docenti. Di fronte ai pur pochi genitori che dichiarano tali difficoltà le insegnanti riflettono sul fatto che «[...] [i34] queste risposte indicano che c'è una nostra possibile responsabilità».



6. Conclusioni

Nell'ambito delle molteplici dinamiche che caratterizzano l'agire didattico della professionalità docente, come evidenziato dai dati rilevati nel questionario e dallo scambio tra insegnanti e ricercatori, l'approccio collaborativo assume una valenza fondamentale fra le differenti dimensioni che il docente è chiamato a coltivare. Si tratta di un orientamento che rivela il proprio valore inclusivo nella progettazione e nella realizzazione dell'attività didattica in aula, così come nell'interazione tra colleghi e nella relazione con la famiglia. Risulta importante promuovere tale aspetto, sia in termini di competenza professionale personale sia come spazio partecipativo dei molteplici soggetti che a diverso titolo sostengono i processi educativi.

Come evidente da quanto riportato, le convinzioni e le consapevolezze rilevate non sono sempre dello stesso segno, ma i dubbi delle famiglie vengono accolti con spirito costruttivo, seppure talvolta risulta difficile pensare a delle azioni di cambiamento nella progettazione didattica che possano andare incontro alle differenti esigenze dei genitori. In molti casi è preponderante nelle insegnanti la volontà di condividere dialogicamente la comprensione delle diverse prospettive: «Dobbiamo prendere atto delle risposte, [...] mi metto in discussione per trovare un miglioramento, una soluzione, mettere in discussione alcuni punti del progetto per poterlo migliorare. Parto da quel dato lì per modificare il progetto in quell'aspetto che non va incontro alle esigenze di alcuni genitori, bisogna riflettere».

Nel confronto con le docenti sulla sperimentazione in corso, si è chiesto loro di compiere uno sforzo riflessivo ulteriore per definire in che senso la progettazione proposta fosse in grado di andare oltre quanto già noto, transcendendo e portando un segno di innovazione rispetto a quanto la scuola ha da tempo assunto come orizzonte culturale di riferimento. È lentamente emerso quanto la risposta a tale domanda non possa esaurirsi nella ricerca dell'eccezionale. Le rilevazioni descritte testimoniano, infatti, che non si tratta di attendere la sperimentazione nei termini dello straordinario o dell'inusuale, quanto invece comprendere e verificare come la consapevole azione didattica dei docenti sia in grado di concretizzare in maniera autentica, su molteplici livelli, ciò che può essere chiaramente inteso e atteso in termini di principio, realizzando condizioni che conducano anche le famiglie a fare esperienza di piena inclusione e benessere a scuola.

Il lavoro di ricerca e di supporto si configura, quindi, come una costante azione di indagine tesa ad identificare gli elementi sui quali esercitare un'azione di stimolo affinché le insegnanti assumano una sempre più autonoma posizione nel processo educativo e diventino consapevoli attori di analisi, di interpretazione e di comprensione di tutti gli elementi che connotano il contesto, capaci di attivare e promuovere l'espressione e la partecipazione delle molteplici risorse intellettuali e relazionali all'interno della comunità educativa.

Ringraziamenti

Gli autori ringraziano coloro che hanno supportato la ricerca e la pubblicazione del presente articolo. In particolare, la dott.ssa Susanna Onnis, dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo Statale "E. d'Arborea" di San Gavino Monreale (SU), ha benevolmente ospitato il Gruppo di ricerca e fornito importanti sollecitazioni. Il



dott. Paolo Talice e il dott. Alessio Covelli hanno ulteriormente contribuito alla precisazione di alcuni contenuti con la loro lettura critica. Le insegnanti della classe I sperimentale – Anna Rita, Maria Sandra, Alessandra, Susanna, Francesca e Rita – hanno supportato con generosa energia e dedizione il dialogo di formazione e ricerca che questo contributo ha voluto testimoniare.

Riferimenti bibliografici

- Anderson J. (2019). In search of reflection-in-action: An exploratory study of the interactive reflection of four experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102879>
- Bellatalla L. (2016). Democracy and Education: perché? *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 17–30.
- Bocci F. (2015). Allestire l'ambiente inclusivo: dalla didattica tradizionale alla didattica inclusiva. In L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinnelli (Eds.), *Didattica speciale per l'inclusione* (pp. 97–104). Brescia: La Scuola.
- Booth T., Ainscow, M. (2002). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione a scuola*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2004). La formazione degli insegnanti per l'inclusione (monografia). *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 3(2), 104–159.
- Chiappetta Cajola L., Ciraci A. M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.
- Clark C., Moss P. A., Goering S., Herter R. J., Lamar B., Leonard D., ... Wascha K. (1996). Collaboration as dialogue: Teachers and researchers engaged in conversation and professional development. *American Educational Research Journal*, 33(1), 193–231. <https://doi.org/10.3102/00028312033001193>
- Cottini L. (2017a). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini L. (2017b). Dopo quarant'anni dalla 517, l'esigenza è sempre la stessa: avere insegnanti inclusivi. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 16(4), 370–382.
- Covelli A. (2016). Inclusion Quality Indicators in the Training of teachers. In L. de Anna (Ed.), *Teaching Accessibility and Inclusion* (pp. 130–142). Roma: Carocci.
- d'Alonzo L. (2015). La didattica speciale in una scuola inclusiva. In L. D'Alonzo, F. Bocci, & S. Pinnelli (Eds.), *Didattica speciale per l'inclusione* (pp. 37–78). Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo L. (2017). *La differenziazione didattica. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S. (Eds.). (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- de Anna L., Gaspari P., Mura A. (Eds.). (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- de Anna L., Mazzer M., Villanella G. (2017). Progetti di alternanza scuola-lavoro inclusivi nella scuola secondaria di II grado. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, V(1), 61–72.
- de Ketele J.-M., Roegiers X. (2013). *Metodologia della raccolta di informazioni. Osservazione, questionari, interviste e studio dei documenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Dillenbourg P., Baker M. J., Blaye A., O'Malley C. (1995). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada, P. Reiman (Eds.), *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science* (pp. 189–211). Oxford: Elsevier. Retrieved from <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190626>
- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Gaillet L. L. (1992). A foreshadowing of modern theories and practices of collaborative learning: The work of scottish rhetorician George Jardine. *Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication*.



- Gaspari P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Ghedini E., Aquario D. (2016). Collaborating for inclusion: ideal and real teachers' perceptions about co-teaching practice. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(1), 165–182.
- Goulet L., Krentz C., Christiansen H. (2003). Collaboration in Education: The Phenomenon and Process of Working Together. *Alberta Journal of Educational Research*, 49(4), 325–340.
- Ianes D. (2013). Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica degli alunni con BES sulla base della DM 27/12/2012 e della CM 6/3/2013. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 12(4), 297–315.
- Ianes D., Heidrun D., Zambotti F. (2011). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Macchia V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Johnson A. P. (2012). *A short guide to action research* (4th ed.). Boston A.M.: Pearson.
- Klima Ronen I. (2020). Action research as a methodology for professional development in leading an educational process. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100826. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100826>
- Kozar O. (2010). Towards Better Group Work: Seeing the Difference between Cooperation and Collaboration. *English Teaching Forum*, (2), 16–23.
- Laal M., Laal M. (2011). Collaborative learning: What is it? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31(2012), 491–495. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.092>
- Marr M. B. (1997). Cooperative learning: A brief review. *Reading and Writing Quarterly*, 13(1), 7–20. <https://doi.org/10.1080/1057356970130102>
- Martinelli M. (2017). *Collaborare nelle diversità. Cooperative Learning e persone con disabilità, difficoltà e svantaggi*. Milano: Mondadori.
- Matthews R. S., Cooper J. L., Davidson N., Hawkes P. (1995). Building Bridges Between Cooperative and Collaborative Learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(4), 35–40. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.9936435>
- Mura A. (2014). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(2), 175–190.
- Mura A. (2015). L'insegnante specializzato: radici e ali. In L. de Anna, P. Gaspari, & A. Mura (Eds.), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 27–43). Milano: FrancoAngeli.
- Mura A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura A. (2019). Formazione degli insegnanti e processi di inclusione. *Nuova Secondaria*, XXXVI(10, giugno), 108–112.
- Mura A., Tatulli I., Zurru A. L. (2019). Leave no one Behind. Design Inclusive Motor Activities in Primary Teacher Education Courses. In J. Domenech, P. Merello, E. de la Poza, D. Blazquez, & R. Peña-Ortiz (Eds.), *5th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'19)* (pp. 659–665). Valencia: Universitat Politècnica de Valencia. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4995/HEAd19.2019.9411>
- Mura A., Zurru A. L. (2016a). INCLUSÃO ESCOLAR: A perspectiva italiana analisada em estudo sobre a percepção de professores. *Currículo Sem Fronteiras*, 16(2), 364–375.
- Mura A., Zurru A. L. (2016b). Riquilificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 15(2), 150–160.
- Mura A., Zurru A. L. (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 18(1), 43–57.
- Mura A., Zurru A. L., Tatulli I. (2019). Theoretical and Methodological Elements of an Inclusive Approach to Education. *Education Science & Society*, 10(2), 123–136. <https://doi.org/10.3280/ess2-2019oa8654>



- Panitz T. (1997). Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning. *Cooperative Learning and College Teaching*. Massachusetts: Cape Cod Community College. Retrieved from http://pirun.ku.ac.th/~btun/pdf/coop_collab.pdf
- Pavone M. (2015). *Scuola e Bisogni Educativi Speciali*. Milano: Mondadori.
- Richardson V. (2001). Teaching: Trends in Research. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 15483–15487). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/02453-0>
- Sánchez Utgé M., Mazzer M., Pagliara S. M., de Anna L. (2017). La formazione degli insegnanti di sostegno sulle TIC. Analisi dei prodotti multimediali del corso di specializzazione per le attività di sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(1), 133–146. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/2323/2084>
- Sibilio M., Aiello P. (Eds.). (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agenzialità per una scuola inclusiva*. Napoli: EdISES.
- Slavin R. E. (1999). Comprehensive approaches to cooperative learning. *Theory into Practice*, 38(2), 74–79. <https://doi.org/10.1080/00405849909543835>
- Vannini I. (2018). Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro CRESPI. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13–26). Milano: FrancoAngeli.