

La prospettiva inclusiva. Dalla risposta “specialistica” alla risposta “ordinaria”

The inclusive perspective. From the “specialist response” into an “ordinary”

ROBERTA CALDIN • ALESSIA CINOTTI • LUCA FERRARI*

Le trasformazioni sociali, l'eterogeneità delle classi, la frequente delega da parte della famiglia verso gli insegnanti, per quanto concerne l'educazione dei figli, richiedono alla scuola di far fronte a nuove tematiche educative. Dinanzi a questo scenario, il contributo presenta alcuni risultati della ricerca “Screening e formazione sull'imparare a studiare” che ha promosso la sperimentazione e la diffusione di azioni didattiche e metodologie inclusive attraverso cui sostenere i processi di insegnamento/apprendimento e i metodi di studio in tre scuole dell'Emilia-Romagna. Come dimostreremo, l'incontro e il dialogo tra insegnanti/genitori e alunni è una dimensione ineludibile per attuare una corresponsabilità educativa, attraverso la condivisione di una pluralità di metodi, nell'educazione delle nuove generazioni.

The social transformations, the variety of classes, the high frequency of delegation by the family to teachers concerning the education of children, require to the school to face off with new educational issues. Related to this scenario, this paper presents some results of the research “Screening on learning to learn: inclusive educational approaches to supporting study methods in Primary School” that promoted the experimentation and dissemination of teaching actions and inclusive methodologies through which support the processes of teaching/learning and the study methods in three schools of Emilia-Romagna. As we are going to demonstrate, the encounter and the dialogue between teachers/parents and pupils is an inescapable dimension to implement the educational co-responsibility, through the sharing of a variety of methods in order to educate the new generations.

Parole chiave: educazione inclusiva, insegnamento/apprendimento, metodi di studio, progettualità.

Key words: inclusive education, teaching/learning, study methods, life project planning.

* Il presente contributo, completamente condiviso dai tre autori, è stato così stilato: §§ 2 e 6 da Roberta Caldin, §§ 1 e 5 da Alessia Cinotti e §§ 3 e 4 da Luca Ferrari.

La prospettiva inclusiva.

Dalla risposta “specialistica” alla risposta “ordinaria”¹

1. Dall’educazione “speciale” all’educazione “per tutti”

A partire dal 1990, il dibattito politico e scientifico internazionale promuove un concetto di *inclusione* in cui accesso e partecipazione di tutti gli alunni (disabili inclusi) sono considerati priorità educative. Inoltre, l’UNESCO (2000) raccomanda di sostituire il termine di “Bisogni Educativi Speciali” con “Educazione per tutti”; al fine di promuovere un cambiamento educativo e culturale, il concetto di “Educazione per tutti” mira a considerare la diversità come un valore.

Come indica la Dichiarazione di Madrid (2002), l’istituzione scolastica costituisce per molti minori con disabilità, e non solo, una delle opportunità educative più importanti e significative della vita, attraverso l’incontro con potenziali adulti significativi per la crescita e lo sviluppo psico-sociale di ogni bambino/a.

La Pedagogia Speciale – in un’ottica fortemente integrata con le competenze della scuola e della famiglia – è chiamata a far fronte a nuove sfide educative e sociali (Cottini, 2004). Crediamo che la strada da seguire sia quella dell’inclusione, secondo un approccio che sappia prendere in considerazione almeno le seguenti dimensioni:

- guardare alla globalità delle sfere educativa, sociale e politica;
- prendere in considerazione tutti gli alunni;
- intervenire prima sui contesti e poi sull’individuo;
- trasformare la risposta specialistica in ordinaria (Caldin, 2009);
- rifarsi al modello sociale della disabilità e al costrutto di *empowerment* il quale mette al centro di tutti i processi decisionali il disabile stesso e i suoi familiari (D’Alessio, 2011).

Certamente, trasformare la risposta “specialistica” in “ordinaria” appare una delle sfide più importanti e, allo stesso tempo, più complesse all’interno del nostro sistema educativo e sociale, laddove la focalizzazione sulla persona disabile (e/o su altre fasce vulnerabili) sembra ancora prevalere a discapito di un approccio inclusivo di ampio respiro.

Alcuni studi condotti in ambito nazionale e internazionale sul mondo della scuola hanno evidenziato una pluralità di fattori che possono facilitare/ostacolare l’inclusione: «gli aspetti organizzativi, i quadri normativi, le modalità di insegnamento, la disponibilità di insegnanti di sostegno e altro personale educativo, la formazione di docenti, il coinvolgimento della famiglia e la collaborazione con altri servizi» (Dovigo, 2008, 25). L’inclusione necessita di adulti significativi di riferimento, capaci di lavorare assieme e di offrire non solo un sistema “custodialistico”, ma di convivenza plurale attraverso l’esercizio della quotidianità (Sapucci, 2007), l’incontro, il dialogo e l’arricchimento reciproco.

Gli stessi Stainback e Stainback (1990) ritengono che la nozione di inclusione sia un imperativo morale che non dipende dai risultati e dalle prove empiriche delle ricerche scientifiche: l’inclusione è un modo di vivere onestamente, eticamente e con equità. I due studiosi propongono un paradigma etico secondo il quale «tutti gli individui hanno il diritto morale

di essere educati nella scuola comune e che l'inclusione è il contesto ideale per realizzare questo obiettivo» (Stainback & Stainback, 1990, 71-87).

Come indica D'Alessio (2011), l'educazione inclusiva è collegata alla possibilità di educare tutti/e le bambini/e e al miglioramento della loro qualità di vita. In tal senso, la prospettiva inclusiva non vincola se stessa al processo di scolarizzazione degli studenti disabili nelle classi comuni (Booth & Ainscow, 2002); l'educazione inclusiva riguarda la società più ampia, in cui l'educazione è concepita come un agente di cambiamento, piuttosto che un riproduttore delle disuguaglianze sociali (F.Armstrong & Barton, 1999).

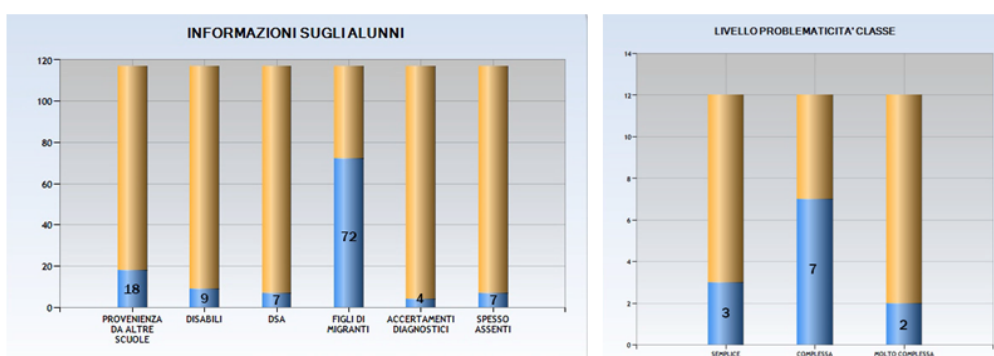
La scuola dovrebbe essere il luogo dove a ciascun/a alunno/a viene garantito il diritto di apprendere secondo le proprie capacità ed inclinazioni, offrendo delle risposte educative e delle metodologie didattiche in linea con le trasformazioni del tessuto sociale.

Si ritiene che la scuola sia il contesto che debba promuovere inclusione e ridurre esclusione, impegnandosi a superare il paradigma assistenzialista e normalizzante che continua a connotare e a pervadere molte culture, politiche e pratiche dei processi di integrazione scolastica in Europa (Caldin, 2009).

2. La ricerca "Screening e formazione sull'imparare a studiare"

Il progetto di ricerca "Screening e formazione sull'imparare a studiare. Approcci educativi inclusivi alle abilità e ai metodi di studio" (condotto nel 2011-2012) e promosso dal Laboratorio Inclusione e Tecnologie (LAB-INT) del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Università di Bologna, con la collaborazione dell'Ufficio Scolastico Regione Emilia-Romagna, verte sul riconoscimento e sull'individuazione dei bisogni educativi di classi scolastiche, cosiddette ad "alto tasso di complessità" nella regione Emilia-Romagna (ER).

Con classe ad "alto tasso di complessità" intendiamo quella con un alto numero di alunni, tra cui un'elevata percentuale di alunni con disabilità, alunni con disturbo dell'apprendimento, alunni per i quali è in corso una certificazione e/o con una diagnosi non chiara; e ancora, alunni in situazione di povertà socio-culturale ed economica, oppure alunni disabili provenienti da famiglie migranti (Graf. 1).



Graf.1: Informazioni preliminari sugli alunni

A partire dal riconoscimento e dall'individuazione dei bisogni, delle potenzialità e delle difficoltà delle scuole coinvolte, la ricerca ha promosso la sperimentazione e la diffusione di azioni didattiche e metodologie attraverso cui sostenere i processi di insegnamento/apprendimento e i metodi di studio nelle realtà educative considerate.

La presenza degli alunni disabili nella scuola di tutti rappresenta un indicatore di inclusività del sistema educativo e, come indicano Stainback e Stainback (1990), l'inclusione si prefigura come una modalità esistenziale, un imperativo etico, un diritto base che nessuno deve guadagnarsi; di conseguenza, non è necessario dimostrare il valore pedagogico della vita in comunità e dell'apprendimento in una scuola comune.

I ricercatori impegnati hanno effettuato scelte pedagogico-educative in linea con quanto emergeva dalla quotidianità, dai bisogni reali e dalle difficoltà degli/delle alunni/e (Zappaterra, 2010); soltanto in questo modo, infatti, riteniamo possibile garantire un miglioramento della qualità dei processi di insegnamento/apprendimento, grazie anche alla sperimentazione di *nuove prassi* che possano acquisire, per tutti gli attori coinvolti nel processo di ricerca (insegnanti, alunni, genitori) le caratteristiche della gradualità, applicabilità e sostenibilità.

3. L'impianto metodologico

Ipotesi

Agganciandoci ai quadri concettuali dell'approccio inclusivo sopramenzionato, l'ipotesi che ha guidato la progettazione del percorso di ricerca prevede che per attuare azioni didattiche e metodologie inclusive nella scuola primaria sia necessario – prima di tutto – agire sui contesti e poi sugli individui. Evidentemente, la scuola potrebbe svolgere un ruolo chiave nel facilitare i processi inclusivi di tutti i bambini e le bambine essendo il luogo per eccellenza atto a rispondere – attraverso l'attivazione di didattiche rispondenti all'eterogeneità dei gruppi classe – ai bisogni di tutti i bambini (alunni disabili, provenienti da contesti socio-culturali svantaggiati, migranti, di eccellenze, ecc.).

Di seguito, elenchiamo le ipotesi specifiche della ricerca:

- gli strumenti messi a punto per l'analisi del contesto (insegnanti e alunni) hanno la caratteristica di validità nella rilevazione dei processi di apprendimento/insegnamento nel contesto classe, inteso come cornice significativa dell'attività didattica;
- gli strumenti messi a punto per l'analisi del contesto (la famiglia) hanno la caratteristica di validità nella rilevazione dei processi di apprendimento che avvengono a casa, inteso come cornice significativa per l'apprendimento dei bambini e delle bambine;
- la sperimentazione congiunta scuola-famiglia delle azioni didattiche e relativa restituzione dei dati promuovono processi di riflessione negli insegnanti, sia a livello individuale che collegiale con ricadute nella ri-progettazione didattica. La restituzione dei dati consente all'insegnante di riflettere e di individuare punti di forza e di criticità in merito alle proprie prassi, all'organizzazione (spazio, tempi, materiali) e alla progettazione dell'attività didattica;
- la sperimentazione congiunta scuola-famiglia delle azioni didattiche e la relativa restituzione dei dati promuovono processi di riflessione dei genitori sia a livello individuale che di gruppo, per individuare punti di forza e di criticità in merito alle proprie competenze educative;
- la sperimentazione congiunta scuola-famiglia delle azioni didattiche e la relativa restituzione dei dati, promuovono processi di riflessione degli alunni sia a livello individuale sia

di gruppo, per riflettere sul proprio metodo di studio e, conseguentemente, individuarne i punti di forza e di criticità;

- la corresponsabilità educativa innalza la qualità della scuola inclusiva. La corresponsabilità consente di condividere obiettivi educativi e di dare a ciascun attore (insegnanti, alunni, genitori) un proprio specifico *know how*.

Ci sono, poi, alcune caratteristiche tipiche della ricerca-azione che sono emerse durante il nostro intervento. Gli obiettivi non possono essere mai troppo definiti, i risultati di una fase condizionano gli obiettivi di quella successiva, diversificando ipotesi e strategie d'intervento. Il coinvolgimento attivo (in fase ideativa, progettuale, decisionale ecc.) degli attori della sperimentazione è un elemento cruciale in tutte le fasi del ciclo di vita del progetto, come le differenti ricadute della sperimentazione e le progettualità differenziate in base ai bisogni dei singoli contesti. Infine, il riconoscimento dell'impossibilità di generalizzazione dei risultati conseguiti: la finalità, piuttosto, è quella di individuare una esemplarità dei risultati.

Obiettivi guida della ricerca

Gli obiettivi guida della ricerca sono stati quelli di:

- sostenere gli alunni a riconoscere/acquisire un proprio metodo di studio;
- rafforzare negli insegnanti le competenze necessarie a sviluppare metodologie didattiche non tradizionali e strumenti multimediali (es. utilizzo della LIM);
- potenziare la co-responsabilità educativa in riferimento al costrutto di *empowerment*.

Partecipanti

Il campione è costituito da 31 insegnanti, 51 genitori e 229 alunni (classi III, IV,V) provenienti da tre scuole primarie del territorio emiliano romagnolo (Bologna, Ferrara, Forlì).

Le fasi della ricerca

Per esplorare i metodi di studio degli alunni e le strategie di insegnamento/apprendimento messe in atto dagli insegnanti, la ricerca ha previsto l'adozione di una pluralità di strumenti di indagine differenziati per fasi di lavoro. Ciascuna di queste fasi, anche se presa ed analizzata singolarmente, va sempre considerata come strettamente legata con le fasi precedenti e/o successive, poiché questo percorso di ricerca ha visto l'intrecciarsi costante di più attori (insegnanti, genitori, alunni), a partire da una molteplicità di strumenti volti ad indagare il metodo di studio (a casa e a scuola) e di insegnamento nella scuola primaria. Possiamo sintetizzare le fasi di ricerca nei seguenti cinque punti:

- preparazione alla ricerca;
- conoscenza del contesto;
- conoscenza delle strategie di studio degli alunni e delle alunne;
- conoscenze delle strategie, dei metodi di insegnamento e formazione;
- proposta di azioni didattiche, sperimentazione e successivo monitoraggio.

Analisi del contesto

Dopo una fase di coordinamento tra Università, USR ER e scuole sono stati avviati alcuni incontri in presenza – con Dirigenti scolastici e insegnanti – volti alla condivisione del macro piano d'azione della ricerca. Durante gli incontri è stato messo a punto, con la collaborazione degli insegnanti, una scheda per la raccolta delle informazioni sulla classe, mirata a rilevare alcune caratteristiche di contesto. La scheda, compilata online dagli insegnanti, si articolava in due sezioni: informazioni sugli insegnanti e informazioni sugli alunni. Per quanto riguarda

gli insegnanti, sono state esplorate le seguenti variabili: genere, figura professionale, anni di insegnamento, anni di lavoro nella scuola, numero di alunni seguiti per classe, tipologia di contratto. Per quanto riguarda gli alunni, le variabili considerate sono state: il numero di alunni seguiti per classe, il genere, la presenza di alunni con disabilità, D.S.A., ospedalizzati, alunni con accertamenti diagnostici in corso e alunni spesso assenti. I risultati si possono sintetizzare nel concetto sopra esposto di “classe ad alta complessità” come esemplificato nel Grafico 1.

Conoscenza dei metodi di studio degli/delle alunni/e a scuola e a casa

Le strategie di studio adottate dagli alunni/e in classe, prima e durante la lezione, prima di una verifica scritta e/o orale sono state rilevate attraverso un questionario e due prove strutturate somministrate agli alunni in aula. Le strategie di studio sono state esplorate attraverso la somministrazione in aula di due prove: la prova Amos e la prova di tipo metacognitivo. Il test Amos 8-15 (Cornoldi, 2005) è una batteria di valutazione e autovalutazione delle abilità di studio, degli stili cognitivi e delle componenti motivazionali dell'apprendimento, che consente sia di riconoscere i punti di forza e i punti deboli delle strategie di studio degli alunni, sia di avviare attività mirate alla promozione di metodi di studio efficaci e al sostegno delle componenti di motivazione legate ai processi di apprendimento. La prova metacognitiva di comprensione del testo è stata utilizzata per rilevare e verificare, invece, l'approccio allo studio, la capacità di comprensione di un testo, e le strategie messe in atto per avanzare ipotesi sul contenuto per individuare le parti più importanti e per porsi delle domande sul testo.

La prova presentata agli alunni era articolata in due parti: la prima richiedeva lo studio di un testo e la seconda prevedeva la risposta ad alcune domande chiuse e aperte inerenti al testo stesso. È stato, inoltre, consegnato agli alunni un foglio bianco sul quale, facoltativamente, potevano riportare il riassunto dell'elaborato sia in forma di mappa concettuale sia in forma di disegno.

A completamento dell'analisi di contesto sono state svolte, successivamente alle prove sopra citate, delle video interviste in cui si chiedeva agli alunni di descrivere le strategie di studio utilizzate a casa e a scuola.

Focus group famiglie

Per affrontare la tematica relativa ai metodi di studio degli alunni sono stati condotti dei *focus group* con i genitori ai quali si domandava se e quale tipo di supporto veniva offerta ai figli durante lo studio a casa. Le domande poste sono state: i genitori aiutano i figli durante lo svolgimento dei compiti? Quali strategie vengono messe in atto? Quale consapevolezza hanno i genitori rispetto ai metodi di studio attivati dai propri figli?

La scelta di condurre i *focus group* con i genitori è stata dettata dalla necessità di affrontare le tematiche relative ai compiti a casa in una situazione di gruppo, nella quale ai genitori è stata data la possibilità di riportare la propria testimonianza e, allo stesso tempo, di ascoltare le esperienze di altri genitori attraverso una condivisione volta alla conoscenza reciproca.

Focus group insegnanti

Il riconoscimento delle strategie di insegnamento nel contesto classe viene sostenuto e approfondito attraverso un *focus group* organizzato in un momento successivo a quello delle prove sostenute dagli studenti e dai *focus group* dei genitori. La decisione di condurre un *focus group* con gli insegnanti è stata determinata dall'idea di creare un percorso condiviso, mai slegato dagli altri partecipanti, che facesse in modo che gli insegnanti divenissero l'elemento di congiunzione rispetto a quella che sarebbe stata la fase di sperimentazione

Formazione agli insegnanti

Riferendoci al ruolo assegnato dagli insegnanti alle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), per sostenere i metodi d'insegnamento e apprendimento, i dati raccolti durante la prima fase della ricerca evidenziavano una bassa propensione da parte del corpo docente nell'impiego didattico di strumenti audiovisivi, del computer e della Lavagna Interattiva Multimediale (LIM).

L'accompagnamento degli insegnanti è stato pensato allo scopo di superare le difficoltà e le resistenze principalmente causate dalla scarsa conoscenza delle potenzialità educative degli strumenti informatici e, soprattutto, dalla paura legata alla ingovernabilità delle "macchine" all'interno del contesto didattico (Graf. 2).



Graf. 2: Frequenza d'uso del PC

Dopo una fase di analisi dei bisogni degli insegnanti è stato ideato un percorso di formazione e accompagnamento del corpo docente rispetto all'uso competente delle TIC per l'insegnamento e l'apprendimento. Una formazione indirizzata a:

- formalizzare e condividere i saperi e le pratiche già agite dagli insegnanti;
- co-costruire conoscenze e metterle in condivisione tra tutti gli attori coinvolti;
- cercare risposte differenti sulla base dei diversi contesti di ricerca;
- suggerire azioni implementative (e non sostitutive) per rafforzare, attraverso il supporto delle TIC, alcuni aspetti relativi ai metodi di studio (aspetti cognitivi, sociali, organizzativi, ecc.).

Sono state organizzate due iniziative di formazione: la prima sull'uso didattico della lavagna interattiva, la seconda sulla creazione di mappe concettuali per l'inclusione (Fogarolo, 2007). Entrambe le iniziative avevano l'obiettivo sia di sensibilizzare gli insegnanti a comprendere e a sperimentare il potenziale didattico delle TIC, sia di coinvolgerli nella individuazione/creazione di percorsi didattici potenzialmente realizzabili nei contesti territoriali, in cui le scuole erano collocate. Le dimensioni pedagogiche e metodologiche che hanno guidato la costruzione e la realizzazione del piano di formazione valorizzano il concetto di modello tecnologico problematico (Guerra, 2002, 2011).

L'idea di complessità dei modelli tecnologici dell'educazione riprende i temi del problematicismo pedagogico (Bertin, 1975) e si impegna a implementare le tecniche e i loro strumenti valorizzando la possibile positiva compresenza di ipotesi pedagogiche diverse. Secondo il problematicismo, la teoria non tratta direttamente della prassi, ma di modelli educativi e sono questi ultimi ad esercitare una funzione guida verso la prassi (Baldacci, 2010). Come indica Baldacci, «un modello salda in una medesima armatura concettuale l'elemento teleologico (uno o più fini formativi) con quello metodologico (una o più tecniche didattiche), facendo di questi elementi due facce della medesima medaglia pedagogica» (Baldacci, 2010, 67).

4. Le azioni didattiche

L'avvio dell'ultima fase del progetto, costituita da due diversi momenti – sperimentazione e monitoraggio – è stata il frutto non solo di uno *screening* iniziale dei bisogni educativi delle realtà scolastiche incontrate, ma anche di un continuo confronto con le/gli insegnanti, che ha dato luogo ad uno spazio per condividere tutti i dati raccolti nelle precedenti fasi, con la finalità di co-costruire (Bruner, 1996; Vygotskij, 1971) le azioni didattiche proprie della fase della sperimentazione. Questa fase – settembre/dicembre 2012 – ha previsto una sperimentazione congiunta tra scuola e famiglia della durata di quattro settimane, secondo un modello di corresponsabilità educativa di tutti gli attori (insegnanti, genitori, alunni). Agli insegnanti, mediante la sottoscrizione di un patto formativo, sono state indicate cinque azioni didattiche finalizzate a supportare i processi di insegnamento/apprendimento. In continuità con il lavoro svolto a scuola, anche ai genitori, nello stesso arco temporale, sono state proposte le medesime azioni didattiche, mediante la sottoscrizione di un analogo patto formativo. È importante sottolineare come tutte le azioni proposte siano state predisposte sulla base delle azioni didattiche maggiormente utilizzate in classe, nonché sulle metodologie già in essere, rafforzando l'esperienza degli insegnanti in una cornice pedagogica condivisa e potenzialmente “trasferibile” anche ai colleghi delle altre sezioni e ai genitori.

La prima azione didattica consisteva nel far individuare autonomamente all'alunno/a una frase significativa e/o una parola chiave all'interno di un brano da studiare. Obiettivo di tale azione era quello di sviluppare capacità legate all'autonomia dell'alunno/a nell'identificare elementi/nozioni essenziali alla comprensione del testo.

La seconda azione didattica era, invece, inerente alla scansione temporale, e si poneva l'obiettivo di rafforzare nell'alunno/a l'aspetto organizzativo dell'apprendimento e la capacità di scandire, riconoscere e gestire il tempo, con l'aiuto degli insegnanti, dei genitori e/o in autonomia.

Con la terza azione ci si prefiggeva l'obiettivo di far costruire una mappa concettuale, in continuità con le attività di individuare una frase significativa e/o una parola chiave, sempre in autonomia all'alunno/a, da presentare e discutere in classe. L'obiettivo è stato quello di far comprendere come realizzare una mappa concettuale (individualizzazione) nella quale sono indicati i principali concetti e le relazioni tra i contenuti di un brano con eventuali collegamenti e/o connessioni con altre materie.

La quarta azione è stata un approfondimento della precedente. Si richiedeva agli insegnanti di differenziare le consegne agli/alle alunni/e per quanto concerne la costruzione delle mappe concettuali, sulla base delle differenti motivazioni, inclinazioni, interessi dei/delle singoli/e alunni/e al fine di personalizzare gli apprendimenti e, conseguentemente, valorizzare le potenzialità di ciascuno/a attraverso proposte differenziate, in un'ottica di cooperazione, in aggiunta agli obiettivi prefissati per tutti.

Infine, l'ultima azione didattica ha riguardato lo studio a casa in coppia: è stato richiesto, infatti, sia agli insegnanti che ai genitori, laddove possibile, di far svolgere ai/alle bambini/e attività di studio in coppia a casa, valorizzando diverse forme di aggregazione, come ad esempio coppie formate spontaneamente, coppie suggerite dagli insegnanti stessi, coppie con caratteristiche eterogenee e/o omogenee. Tale attività è stata proposta con l'obiettivo di favorire l'acquisizione di competenze socio-relazionali attraverso la sperimentazione di modalità di *peer tutoring* (Kagan, 2007; Johnson & Johnson, 1996).

5. Risultati: insegnanti, genitori, alunni

Una volta proposte le azioni didattiche e trascorso il tempo stabilito per la sperimentazione congiunta, si è imposta la necessità di verificare se fossero stati raggiunti o meno gli obiettivi e in quale misura le attività proposte avessero prodotto dei cambiamenti significativi nei processi di insegnamento/apprendimento e nell'acquisizione di un metodo di studio da parte degli/delle alunni/e. I dati relativi al monitoraggio della sperimentazione sono stati rilevati per gli alunni, per i genitori e per gli insegnanti attraverso un questionario semi-strutturato somministrato in cartaceo. Di seguito proponiamo una sintesi dei risultati suddivisi per ciascun target, attraverso un confronto tra i dati pre/post sperimentazione.

Prospettive degli insegnanti

I dati raccolti al termine della sperimentazione delle azioni didattiche riportano, generalmente, un impatto positivo della sperimentazione sui processi di insegnamento/apprendimento in aula. I grafici (Figg. 1, 2, 3, 4) mostrano che gli obiettivi sono stati perlopiù raggiunti e che, in alcuni casi specifici, ci sono stati cambiamenti significativi nelle pratiche didattiche quotidiane, secondo metodologie inclusive volte all'educazione "per tutti" (Verrillon & Belmont, 2003). Uno dei dati più interessanti è quello relativo alla costruzione delle mappe concettuali, sia sul versante della individualizzazione sia in quello della personalizzazione didattica. Alla domanda "Secondo lei, in quale misura sono stati raggiunti gli obiettivi relativi ad ogni attività didattica?", gli insegnanti riportano un buon grado di soddisfazione, inteso come il raggiungimento dell'obiettivo condiviso ad inizio sperimentazione, rispetto alle attività relative alle mappe concettuali. Le percentuali degli insegnanti evidenziano che gli/le alunni/e hanno costruito, durante le lezioni in aula, delle mappe concettuali in autonomia, individuando i principali concetti e le relazioni tra di essi, mostrando una buona comprensione dei contenuti, mediante anche connessioni pertinenti e/o riflessioni con altri insegnamenti.

Nella fase pre-sperimentazione, i dati relativi a questa attività mostravano come la costruzione delle mappe fosse prevalentemente un'attività svolta dall'insegnante (ad es. alla lavagna) e, quindi, nella maggior parte dei casi, era l'insegnante stesso a fornire un modello di mappa, dove gli/le alunni/e avevano ruoli di meri riproduttori dei contenuti offerti dall'insegnante curricolare.

Analogamente, possiamo affermare che anche i dati relativi alla "frase significativa" sono molto simili ai risultati ottenuti per quanto concerne le mappe concettuali. Le percentuali dei dati (Fig. 1) sono molto più alte rispetto ai dati ottenuti pre-sperimentazione, dove gli insegnanti hanno riportato di indicare la parole chiave ai/alle propri/e alunni/e, attraverso una modalità prevalentemente trasmissiva dei contenuti.

Crediamo che i dati del pre/post sperimentazione riportino cambiamenti significativi sia per quanto concerne i processi di insegnamento/apprendimento in aula, sia nella graduale adozione, da parte degli/delle alunni/e, di un proprio metodo di studio. Gli insegnanti hanno dato ai/alle propri/e alunni/e la possibilità di "stare" in un processo formativo arricchente che ha promosso, in termini educativi e al di là del prodotto finale, l'opportunità di sbagliare, sperimentare, pensare, fare. In tal senso, possiamo dire che i/le bambini/e sono stati attori attivi dei propri processi conoscitivi.

Per quanto concerne l'impatto dell'attività che prevedeva lo studio di coppia a casa, un'insegnante intervistata afferma che «per i ragazzi [è] stato molto utile confrontarsi sulle strategie utilizzate, sui diversi metodi e soprattutto un nuovo approccio a conoscersi, ad organizzarsi per lavorare

insieme fuori dall'ambiente scolastico». I dati del questionario riportano come l'obiettivo di questa azione didattica sia stato raggiunto, seppur con percentuali più basse rispetto alle altre azioni. Tuttavia, la percezione degli insegnanti è stata molto positiva verso la promozione dello studio a casa in coppia, e gli insegnanti hanno avuto un ruolo chiave nel sostenere le famiglie a creare occasioni di studio a casa in coppia e/o in piccolo gruppo (es. facilitando la creazione guidata o spontanea delle coppie sulla base della vicinanza territoriale e/o degli interessi degli/delle alunni/e).

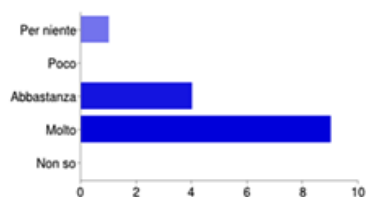


Fig. 1 Frase significativa e/o parola chiave

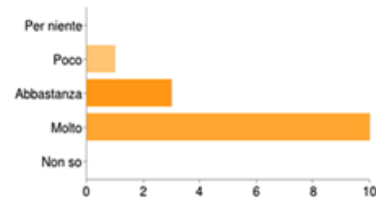


Fig. 3 Mappa concettuale (individualizzazione)

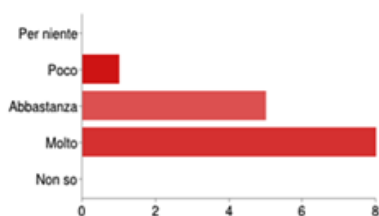


Fig. 2 Scansione temporale

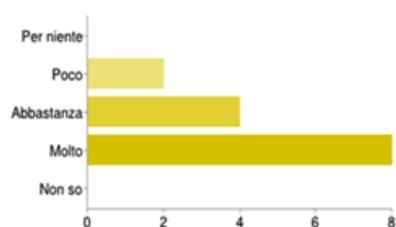


Fig. 4 Mappa concettuale (personalizzazione)

Fig. 1: Studio a casa in coppia

Per quanto concerne l'azione didattica "studio a casa in coppia", il confronto tra i dati pre/post sperimentazione è molto chiara: studiare a casa insieme ad un/una compagno/a era una modalità del tutto assente – fatta eccezione di qualche sporadico caso – nelle tre realtà scolastiche che abbiamo incontrato. La complessità delle realtà educative, le stesse caratteristiche dei partecipanti della ricerca sono stati elementi che probabilmente non hanno sempre permesso ai/alle bambini/e di sperimentare lo studio a casa con un/una compagna/o.

Prospettive degli alunni

Seppure tra costanti e divergenze tra gli/le alunni/e delle tre scuole coinvolte, la maggior parte degli/delle alunni/e adotta un metodo di studio basato sulla lettura reiterata del testo, accompagnata dalla sottolineatura guidata dei concetti salienti e dall'esposizione orale degli stessi ad una figura adulta di riferimento (padre, madre, nonni, sorelle o fratelli più grandi).

A conclusione della sperimentazione, le risposte degli/delle alunni/e riportano un miglioramento nella capacità di sottolineare il testo in autonomia e nella creazione di mappe concettuali utili per lo studio, in quanto una buona percentuale di bambini/e afferma di "ricorrere con meno frequenza all'aiuto degli insegnanti e/o dei genitori".

Rispetto al confronto tra il pre/post sperimentazione, una insegnante afferma che: «[al termine della sperimentazione] si sono ridotti i tempi di esecuzione delle attività, vi è stata una maggiore attenzione nell'individuare parola ed espressione chiave. Attività che prima richiedevano a noi [inse-

gnanti] una grande 'presenza'». Inoltre, i dati post-sperimentazione mostrano che i bambini hanno avuto occasione di riflettere tra di loro, con gli insegnanti e - in alcuni casi - con i genitori sui propri metodi di studio. Sono cambiati sicuramente i tempi dell'attenzione verso i compiti e l'impegno nel rispettare le consegne. I dati riportano una maggiore attenzione alla selezione delle informazioni per la sottolineatura del testo e per la costruzione di mappe e schemi per lo studio, che vengono usati come traccia per esporre le informazioni. C'è anche una maggior consapevolezza nella ricerca delle informazioni chiave e nelle parole significative all'interno del testo. I dati raccolti nella post-sperimentazione rilevano una sostanziale propensione degli/delle alunni/e a uno studio consapevole e a un atteggiamento incline all'auto-osservazione/valutazione, nonché alla riflessione sui propri processi di apprendimento.

Il confronto tra i risultati pre/post sperimentazione riportano una maggiore autonomia degli/delle alunni/e nello svolgere i compiti, nonché un loro ruolo più attivo nei processi di insegnamento/apprendimento. I dati del post-sperimentazione testimoniano, inoltre, la ricchezza del processo che è avvenuto nelle quattro settimane di sperimentazione, ossia come gli/le alunni/e abbiano, gradualmente, imparato a trovare un proprio metodo nel costruire la mappa, affinando le proprie competenze e conoscenze.

Da un punto di vista educativo, le azioni didattiche hanno rafforzato nell'alunno/a le seguenti dimensioni: crescere nella responsabilità e nell'autonomia (Winzer & Mazurek, 2000); imparare a imparare; imparare a gestire il tempo; impadronirsi dei contenuti; imparare a conoscere se stessi e il proprio metodo di studio.

Prospettive dei genitori

Nella fase pre-sperimentazione, abbiamo rilevato che gli adulti di riferimento (madri e padri) tendevano a prediligere nei compiti a casa modalità essenzialmente protettive nei confronti dei figli, a discapito di spinte emancipative indispensabili per lo sviluppo psicocognitivo dei/delle bambini/e. Dai *focus group* precedenti alla sperimentazione, infatti, emerge con forza che la maggior parte dei genitori è coinvolta nello studio a casa dei figli: molti di loro, ad esempio, si siedono accanto ai propri figli durante tutta la durata dei compiti, svolgendo insieme a loro i compiti scritti (ad es. matematica). La quasi totalità degli intervistati, inoltre, ascolta i propri figli mentre ripetono le materie orali, come la storia e la geografia, soprattutto durante le ore serali, in quelle famiglie nelle quali gli adulti rientrano tardi dal lavoro. Si riscontra - da parte di alcuni genitori - un certo piacere nel partecipare ai compiti dei propri figli «*Io sono felice di fare insieme alla mia bambina*», tuttavia, molti di loro riportano un senso di fatica e di frustrazione «*È davvero faticoso per me essere ascoltata per fare i compiti*», e ancora, «*quando mio figlio è stanco, metto in scena una sorta di competizione: anch'io faccio le operazioni di matematica e il primo che finisce vince!*».

Alla luce di queste riflessioni, le cinque azioni didattiche hanno avuto delle ricadute positive nelle modalità educative adottate dai genitori durante i compiti a casa, dove ai genitori è stato chiesto di assumere un ruolo molto differente rispetto a quello comunemente utilizzato, ossia quello di lasciare i propri figli in totale autonomia nello svolgimento dei compiti attraverso una chiara struttura fornita dalle azioni didattiche indicate sul patto formativo.

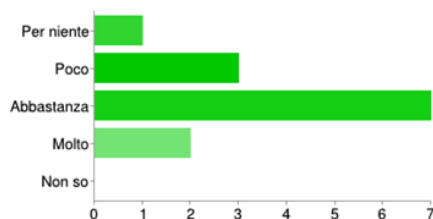


Fig. 2: L'impatto delle azioni didattiche nella percezione dei genitori

Come già accennato, per le attività che prevedevano l'identificazione di una parola chiave e/o di una frase significativa, oppure la costruzione di una mappa concettuale, è stato chiesto ai genitori di non fornire né suggerimenti né indicazioni al fine di consentire ai propri figli di approcciarsi ai compiti utilizzando personali strategie. Per quanto riguarda, invece, la scansione temporale, i genitori potevano preparare il contesto trovando, insieme ai figli, strategie per organizzare e gestire gli spazi ed i tempi dei compiti. I dati post-sperimentazione fanno emergere che i genitori hanno depotenziato in maniera significativa il ruolo di "sostituti dei figli" nei compiti a casa, attraverso l'adozione di modalità emancipative nei confronti dei figli (Caldin, 2007). Ne consegue che i bambini hanno avuto – anche a casa – un ruolo maggiormente attivo nello svolgimento dei compiti, senza la presenza di un adulto che offre risposte e suggerimenti alla prima difficoltà. A tal proposito, i genitori riportano (Fig. 6) che i propri figli sono stati molto autonomi nello svolgere i compiti a casa, seguendo le azioni didattiche come strategie per approcciarsi allo studio (Hollenwegere & Haskell, 2002). I genitori, infine, hanno riportato che i figli si sono sentiti sicuri di fronte ad un brano da studiare, e come abbiano attivato delle strategie personali per far fronte a delle eventuali difficoltà, tra le quali chiamare il compagno di scuola, piuttosto che affidarsi all'aiuto immediato della madre o del padre. Una mamma afferma *"mio figlio si agita moltissimo durante le verifiche, e credo che queste attività possano aiutarlo a prendere un po' più sicurezza in se stesso"*.

Conclusioni

Questo contributo ha illustrato una serie di indicazioni didattiche inclusive a supporto dei processi di insegnamento/apprendimento e dei metodi di studio, per riflettere sul ruolo dei genitori, degli insegnanti e degli alunni, nodo centrale del rapporto scuola/famiglie all'interno della nostra società.

I dati raccolti durante il monitoraggio evidenziano come vi sia da parte degli insegnanti una certa consapevolezza rispetto al proprio metodo di insegnamento e alle strategie messe in campo durante l'azione didattica, oltre ad una certa propensione nei confronti di nuove metodologie didattiche, come l'utilizzo inclusivo della LIM e delle mappe concettuali

Inizialmente, gli insegnanti hanno riferito di una certa resistenza nell'utilizzo delle TIC, laddove lo strumento sembrava non essere familiare, anche nelle funzioni basi, come l'accendere la LIM e/o l'utilizzare software didattici. Evidentemente, come indica d'Alonzo (2004) occorre conoscere appieno la disciplina da insegnare in tutti suoi aspetti, ma occorre anche conoscere e avere padronanza degli aspetti relazionali e formativi che permeano i processi di insegnamento/apprendimento.

Inoltre, è stato interessante rilevare come, sia da parte degli insegnanti sia dei genitori,

venga evidenziata la positività della collaborazione scuola-famiglia: gli stessi genitori, infatti, hanno valutato “molto positivamente” la collaborazione con la scuola, ossia la possibilità di condividere insieme agli insegnanti le finalità, gli obiettivi e le attività didattiche. Le riflessioni dei genitori ci testimoniano l'importanza della corresponsabilità educativa (Pourtois & Desmet, 2009; Jesu, 2004) tra insegnanti e famiglia, come una preziosa risorsa che ha ricadute anche sugli stessi apprendimenti dei figli. A tal proposito, i genitori intervistati rilevano come i figli, in seguito alla sperimentazione, siano diventati più consapevoli dei propri metodi di studio, e come si sentano più sicuri nelle interrogazioni e nelle verifiche scritte, grazie all'acquisizione, graduale, di un ruolo maggiormente attivo e autonomo nello studio, sia a casa che a scuola.

Le trasformazioni sociali, l'eterogeneità delle classi, la frequente delega da parte della famiglia agli insegnanti, per quanto concerne l'educazione dei figli, richiedono alla scuola di far fronte a nuove emergenze educative. È buona prassi, dunque, che gli insegnanti stabiliscano dei contatti con i genitori per offrire informazioni in merito all'andamento scolastico, ma è anche importante condividere prassi e strategie educative.

L'incontro e il dialogo tra insegnanti/genitori e alunni è una dimensione ineludibile per attuare una corresponsabilità educativa che, attraverso la condivisione di una pluralità di metodi, rinnovi e arricchisca l'educazione delle nuove generazioni.

Riferimenti bibliografici

- Armstrong, F., & Barton, L. (Eds.).(1999). *Disability, Human Rights and Education. Cross-cultural perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Baldacci, M., (2010). Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva. *Education Sciences & Society*, 1, 65-75.
- Bertin, G.M. (1975). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Caldin, R. (2007). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova: Cleup.
- Caldin, R. (2009). La prospettiva inclusiva nella/della scuola. Percorsi di ricerca e nuove questioni, *Studium Educationis*, 3 (299), 85-99.
- Caldin, R. (2012). Perché “tutte e tutti” a scuola? Il diritto all'apprendimento e alla socializzazione. In A. Rasore Quartino & C. Bacicchetti (Eds.), *Il presente incontra il futuro* (pp. 133-160). Belluno: Tiziano.
- Cottini, L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cornoldi, C. (2005). *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio, prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*. Trento: Erickson.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione scolastica*, Rotterdam: Sense Publishers.
- D'Alonzo, L. (2004). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica: metodi e strategie, unita di lavoro guidate, schede di autoformazione: guida base*. Firenze: Giunti.
- Dovigo, F., & Ianes, D. (2008). *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*. Trento: Erickson.
- Fogarolo, F. (Ed.).(2007). *Il computer di sostegno. Ausili informatici a scuola*. Trento: Erickson.
- Guerra, L. (Ed.).(2002). *Educazione e Tecnologie. I nuovi strumenti per la mediazione didattica*. Bergamo: Junior.
- Guerra, L. (Ed.).(2011). *Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica*. Bergamo: Junior.

- Hollenweger, J., & Haskell, S. (2002). *Quality indicators in special needs education. An international perspective*. Lucerna: SZH/SPC Editino.
- Jesu, F. (2004). *Coéduquer. Pour un développement social durable*. Paris: Dunod.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Kagan, S. (2007). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni del Lavoro.
- Meirieu, P. (2002). *I compiti a casa: genitori, figli, insegnanti. A ciascuno il suo ruolo*. Milano: Feltrinelli.
- ONU (2002). *Dichiarazione di Madrid*.
- Pourtois, J.P., Desmet, H. (2009). La trasmissione intergenerazionale non è finita. Perché è importante sostenere le competenze educative dei genitori, *Animazione Sociale*, XXXIX, (237), 14-21.
- Sapucci, G. (2007). Dall'insegnante di sostegno al sostegno diffuso. *L'integrazione scolastica e sociale*, 6(5), 434-437.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: interdependent integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- UNESCO - Section for Special Needs Education (2000). *Inclusive Education and Education for All. A challenge and a vision*. Paris: Unesco.
- Verillon, A., & Belmont, B. (2003). *Quelles pratiques éducatives pour tous*. Paris: CTNERHI e INRP.
- Vygotskij, L.S. (1971). *Psicologia e Pedagogia*. Roma: Editori Riuniti.
- Winzer, M., & Mazurek, K. (2000). *Special education in the 21st century. Issues of inclusion and reform*. Washington: Gallaudet University Press.
- Zappaterra, T. (2010). *Special needs a scuola*. Pisa: ETS.