

Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva

Co-teaching: a practice to improve inclusive education

ELISABETTA GHEDIN • DEBORA AQUARIO • DIEGO DI MASI*

Questo articolo esplora la pratica del co-insegnamento. Gli interrogativi di partenza a cui si è cercato di dare una risposta sono i seguenti: "Il Co-insegnamento è una pratica che trova spazio nella realtà scolastica odierna?", "Come funziona?", "Cosa significa collaborare in termini di progettazione, insegnamento e valutazione?", "Quali opportunità offre agli insegnanti?", "Quali ostacoli trova alla sua realizzazione e come possono essere superati al fine di implementare tale pratica?". Il co-teaching viene approfondito a partire dall'analisi della letteratura internazionale e in particolare in relazione alle tre dimensioni che lo compongono: la co-progettazione, il co-insegnamento, la co-valutazione, nel tentativo di offrire un modello integrato di pratica didattica accessibile a tutti gli attori coinvolti nei processi di insegnamento e apprendimento.

In the present paper the co-teaching practice as a way to promote differentiated instruction involving and enabling all children to access and succeed in the general education classroom and curriculum is explored. The questions are the following: Is co-teaching a practice that could find a place in the actual educational system? How does it work? What does collaboration mean in terms of planning, teaching and assessing? Which are the opportunities offered to the teachers? Which are the obstacles for its implementation and how can be overwhelmed? The paper focuses on the proposal of a model of co-teaching (in its 3 dimensions: co-planning, co-teaching and co-assessing) as a teaching practice for all the actors involved in the teaching and learning process in an inclusive education perspective.

Parole chiave: co-insegnamento, educazione inclusiva, insegnante curricolare, insegnante di sostegno, co-progettazione, co-valutazione, collaborazione tra insegnanti.

Key words: co-teaching, inclusive education, general teacher, special education teacher, co-planning, co-assessing, teachers' collaboration

* L'introduzione e i §§ 1, e 3 sono stati scritti da Elisabetta Ghedin; il § 2 da Diego Di Masi; il § 4 da Debora Aquario. Il modello e le conclusioni sono frutto di una riflessione comune tra tutti e tre gli autori.

Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva¹

Introduzione

Il focus di questo articolo è la proposta di un modello di co-insegnamento per l'educazione inclusiva, inteso come pratica condivisa di progettazione, insegnamento e valutazione tra insegnanti che lavorano insieme con un gruppo eterogeneo di studenti che apprendono insieme e ottengono importanti traguardi di apprendimento (Ghedin, 2009). Il presente lavoro nasce dalla riflessione intorno ad alcune questioni come: "Il co-insegnamento è una pratica che trova spazio nella realtà scolastica odierna?", "Come funziona?", "Cosa significa collaborare in termini di progettazione, insegnamento e valutazione?", "Quali opportunità offre agli insegnanti?", "Quali ostacoli trova alla sua realizzazione e come possono essere superati al fine di implementare tale pratica?".

L'attuale linea sostenuta da molti sistemi di istruzione europei infatti, va nella direzione di promuovere un approccio collaborativo tra gli altri insegnanti della classe e l'insegnante di sostegno il quale non solo ha la funzione di sostegno individualizzato per gli studenti con disabilità, ma esercita un ruolo proattivo nel migliorare la capacità delle scuole di superare le barriere all'apprendimento e alla partecipazione (Forlin, 2001). La riflessione che qui proponiamo intende promuovere un modello di co-teaching per l'educazione inclusiva (fig. 1), inteso come pratica educativa e didattica articolata in tre dimensioni riferite alla progettazione, all'insegnamento e alla valutazione in cui l'aspetto comune è la collaborazione tra docenti e tra docenti e studenti intesa come *relazione* genuina di partecipazione che può divenire modello per tutti coloro che sono coinvolti nel processo di inclusione (classe, scuola, famiglie, comunità).

In questa ottica

"si tratta di assumere la relazione come insieme di interazioni tra individuo ed individui, fra individuo e contesti e tra questi e contesti più allargati: ciò significa che le attività educative, e non solo, possono essere interpretate non come atti singoli, isolati, ma azioni che sono connesse ad altre. Diventa qui di fondamentale importanza assumere il concetto di "ecologia" quale luogo di scambi e di relazioni, interrogandosi sulle possibilità che le istituzioni e i contesti offrono per la loro costruzione" (Medeghini & Fornasa, 2011, 18).

La relazione viene concepita come qualcosa che connette, e fa sì che si considerino nei pensieri, negli atteggiamenti e negli atti educativi, oltre all'intenzionalità, alla consapevolezza e ai significati di chi intende promuovere l'azione, anche quelli delle persone alle quali l'azione si rivolge, provocando una reciproca influenza tra le parti. Ecco allora che la dinamicità dell'insieme (contesti come classe, scuola, gruppo...) si attiva a partire dalle diversità delle

singole componenti e dallo stesso insieme. La circolarità delle interazioni rende l'insieme modificabile nella sua struttura di relazioni e apre la strada alla possibilità del cambiamento (Medeghini & Fornasa, 2011).



Fig. 1: Un modello di co-teaching per l'educazione inclusiva

1. Educazione inclusiva e co-insegnamento

Attualmente il principio dell'inclusione rappresenta una priorità in molte Agende dei Sistemi educativi e ha portato all'introduzione di numerose riforme sul piano educativo. Clifton (2004, 77) ha affermato infatti che "l'inclusione, e quindi la partecipazione, nel sistema educativo, non significa solo promuovere e favorire opportunità di accesso all'educazione per tutti", ma comporta uno spostamento di credenze e principi che sono sostenuti da nozioni come l'empowerment, l'emancipazione e l'equità, tutti compresi nel più ampio termine inclusione e ha a che vedere con le culture, le pratiche e le politiche inclusive, un processo che rende le società inclusive (Rodney, 2003, Booth & Aiscow, 2002, 2006; UNICEF, 2013). Dal momento che l'inclusione fa riferimento ad una comunità più ampia ricca di diversità culturali e linguistiche, anche nel contesto scolastico gli educatori hanno il dovere di evidenziare la complessità dell'inclusione e di incoraggiare lo sviluppo di un "ethos inclusivo" accompagnato da un curriculum flessibile e dalla capacità di gestione della classe (Armstrong & Moore 2004).

L'educazione inclusiva comprende il miglioramento dei processi e degli ambienti per promuovere l'apprendimento considerando da un lato, gli studenti nel loro contesto educativo, e dall'altro il sistema per supportare l'intera esperienza di apprendimento (Ainscow e Miles, 2008). Come Slee (2011) ha affermato, "le culture inclusive della scuola richiedono cambiamenti radicali nel pensiero educativo rispetto ai bambini, ai curricula, alla pedagogia e all'organizzazione scolastica" (p. 110). Lo stesso afferma Canevaro quando scrive: "Un'edu-

cazione inclusiva permette alla scuola regolare di riempirsi di qualità: una scuola dove tutti i bambini sono benvenuti, dove possono imparare con i propri tempi, e soprattutto possono partecipare, una scuola dove i bambini riescono a comprendere le diversità e che queste sono un arricchimento” (Canevaro, 2007, 12). In questo modo allora le diversità e le differenze diventano così normali da non essere fattori di minaccia, ma di crescita di un sistema (Santi & Ghedin, 2012, 102). Non è sufficiente dunque che i nostri sistemi siano semplicemente “sensibili” alle diversità, dal momento che spesso rispondono alle differenze in modo da creare una gerarchia di valore tra i bambini all’interno e tra le scuole, in base al successo scolastico, alle varie forme di disabilità, al credo religioso, e alla classe sociale di appartenenza (Davis & Florian, 2004; Kershner, 2007). Come afferma Michael Oliver, “insegnare è insegnare, indipendentemente dalla gamma e dalle necessità degli alunni, e un prerequisito essenziale per l’inclusione, nel nuovo senso della parola, è l’acquisizione di responsabilità da parte di tutti gli insegnanti a lavorare con tutti i bambini, che abbiano o meno bisogni educativi speciali. Solo quando gli insegnanti si assumeranno tale responsabilità allora l’inclusione potrà essere realmente raggiunta” (2011, 33). Un esempio di questo è il “pensiero inclusivo” (Rytivaara, 2012a, 182) nell’ambito del quale si ritiene che le difficoltà che un bambino incontra siano causate dall’ambiente di apprendimento e non dalle caratteristiche del bambino stesso. Quindi, pensare inclusivamente significa riflettere sul fatto che l’ambiente di apprendimento possa facilitare od ostacolare la crescita e l’apprendimento del bambino (ICF, OMS 2002, 2007). Alla luce di quanto illustrato, il co-teaching tra un insegnante curricolare e di sostegno per assicurare una migliore educazione rivolta a tutti gli studenti, può essere considerato un esempio di azioni volte ad intraprendere un percorso inclusivo (Rytivaara, 2012b; Ghedin, 2009, 142; D’Alonzo, 2011).

In particolare nel corso degli ultimi anni si è assistito ad un aumento di interesse nei confronti di questa pratica (Conderman, Bresnahan, & Pedersen 2008; Nevin, Villa, & Thousand, 2009; Villa, Thousand & Nevin, 2004). La ragione risiede nella promessa di essere uno dei pilastri dell’educazione inclusiva (UNESCO, 1994). La *European Agency for Development in Special Needs Education* (EADSNE) (2003) definisce il *co-operative teaching* come uno dei cinque approcci educativi che sembrano essere efficaci nell’educazione inclusiva (Saloviita e Takala, 2010). Nella pratica, sempre più gli insegnanti curricolari si trovano a far fronte alla diversità nelle loro classi e alla necessità di sviluppare nuovi approcci all’insegnamento, per supportarli nel loro duplice ruolo: quello di insegnare e quello di creare un positivo ambiente di apprendimento.

La pratica del co-insegnamento, sviluppata da Cook & Friend (1995) per offrire supporto agli studenti in situazione di disabilità in contesti educativi generali va proprio in questa direzione. Il co-teaching si configura come pratica in cui due o più insegnanti, uno curricolare e uno di sostegno, *co-progettano* (*co-planning*), *co-insegnano* (*co-instructing*) e *co-valutano* (*co-assessing*) per un gruppo eterogeneo di studenti all’interno della medesima aula, nella stessa realtà scolastica, con differenti approcci (Friend & Cook, 2007; Murawski, 2003, 10).

Studenti, insegnanti e la stessa scuola possono beneficiare in modo diverso del co-teaching condiviso tra tutti gli interlocutori e sostenuto da uno sviluppo professionale continuo e da una Dirigenza che condivide i principi alla base del modello. Di seguito sono elencati i possibili benefici per gli studenti, gli insegnanti e le scuole

Gli studenti possono fruire dei seguenti benefici	Gli insegnanti possono fruire dei seguenti benefici	La scuola può fruire dei seguenti benefici
<ul style="list-style-type: none"> - opportunità di arricchimento - flessibilità didattica in classe - accesso a una varietà di strategie didattiche supportato da due insegnanti altamente qualificati - un sistema di supporto per gli insegnanti che affronta le esigenze degli studenti - opportunità di interazione tra pari - “accomodamenti ragionevoli” (convenzione ONU, 2006), metodi compensativi/dispensativi condivisi per tutti gli studenti - riduzione dell’esclusione per gli studenti con disabilità - esposizione a modelli sociali positivi di insegnamento 	<ul style="list-style-type: none"> - responsabilità condivisa, che alleggerisce il carico di lavoro di entrambi gli insegnanti - proprietà combinate degli ambienti educativi e didattici - maggiore collaborazione nello sviluppo della lezione e nella consegna dell’insegnamento - obiettivi comuni - minore isolamento degli insegnanti - maggiore efficacia docente - responsabilità condivisa per il successo scolastico 	<ul style="list-style-type: none"> - istituzione di una cultura scolastica basata sulla collaborazione - istituzione di un sistema di supporto per tutti gli insegnanti - diminuzione rapporto studenti/insegnante (2:25)

Tab. 1: Benefici del co-teaching per studenti, insegnanti e scuola

Fonte: adattamento da Shumway et al. 2011. *Co-teaching Handbook. Utah Guidelines*, p. 2

Sulla base del modello di co-teaching individuato (fig. 1) e rifacendoci alle tre dimensioni fondamentali nel co-teaching che ritroviamo nella definizione proposta da Murawski (2003): il co-planning (co-progettazione), il co-instructing (co-insegnamento¹) e il co-assessing (co-valutazione), l’obiettivo che ci proponiamo è quello di approfondire ciascuna di queste tre dimensioni, per proporre un modello integrato di pratica didattica accessibile a tutti gli attori coinvolti nei processi di insegnamento e apprendimento. La riflessione su questo modello viene articolata non solo a partire dal dibattito internazionale sviluppatosi negli ultimi anni nel mondo anglosassone (IDEA, 2004; DDA, 1995; SEN Code of Practice, DfEE, 1994; 2001²) che si focalizza sulla presenza di un secondo insegnante nelle classi in cui è incluso uno studente con disabilità, ma anche rispetto al contesto italiano. Medeghini et al. (2013) sostengono che “l’esperienza scolastica nel suo incontro con la diversità, ha per diversi anni rappresentato un esempio avanzato di un modello integrativo a livello internazionale: ne sono esempio il superamento delle scuole speciali, l’integrazione degli alunni con disabilità, la ricerca di un’organizzazione scolastica adeguata con il supporto di risorse e dell’insegnante specializzato, pratiche didattiche in grado di restituire agli alunni con disabilità un ruolo all’interno della classe” (p. 13). Tuttavia, come riportano alcune recenti ricerche (Medeghini, 2005, Associazione TreeLLLe, Fondazione Agnelli e Caritas Italiana, 2011; Canevaro et al., 2011; Palumbo e Tremoloso, 2011) tale esperienza ha perso progressivamente il carattere innovativo originale e le possibilità di un cambiamento sostanziale della scuola. Il tentativo di riflessione sul modello di co-teaching qui avviato nasce quindi dall’offerta di una risposta a questi esiti e allo sfondo che li ispira, con l’intento di sottolineare che la proposta di didattica inclusiva che si realizza con il co-teaching potrebbe contribuire a promuovere la valorizzazione delle differenze e un ambiente di apprendimento flessibile e creativo. Il modello di

1 Si è deciso di indicare con il termine co-teaching il modello complesso di interazione tra co-planning, co-instructing, co-assessing, mentre quando si parla della pratica didattica in senso stretto in aula tra due docenti con tutta la classe si è deciso di utilizzare il termine co-insegnamento, visto che nella lingua italiana co-teaching e co-instructing possono essere tradotti nello stesso modo.

2 Individuals with Disabilities Educational Act (2004), PL. 108-446; Disability and Discrimination Act (1995).

co-teaching individuato, infatti, può essere considerato come promotore di uno stile di insegnamento, un atteggiamento di tipo collaborativo, in cui entrambi gli insegnanti condividono l'ambiente classe e lavorano insieme a tutti gli studenti. In una prospettiva sistemica, l'opportunità offerta dal co-teaching di fare esperienza di collaborazione, equità, valorizzazione delle differenze, rispetto per gli altri, sollecita gli attori direttamente coinvolti (studenti e docenti oltre che la scuola tutta) a promuovere questi atteggiamenti nella comunità più ampia verso la diffusione di culture inclusive (Booth & Ainscow, 2002).

2. Il co-planning

Nell'implementazione del co-teaching (Cook & Friend, 1995), si riconosce alla progettazione, o meglio alla progettazione collaborativa, un ruolo fondamentale per la riuscita dell'intervento. Un modello di apprendimento/insegnamento caratterizzato dalla collaborazione tra docenti è tale sin dalle fasi iniziali e per questa ragione la progettazione è da considerare come momento essenziale dell'intero processo. Mettere in luce la dimensione collaborativa della progettazione significa promuovere la partecipazione dei protagonisti, ma anche costruire un ambiente di condivisione che permetta di affrontare situazioni problematiche condividendo le conoscenze e le competenze rilevanti, spesso distribuite tra i diversi professionisti coinvolti (Arias et al., 2000).

Walther-Thomas e Bryant (1996) hanno individuato nella progettazione collaborativa una componente essenziale del co-teaching perché consente agli insegnanti di definire ruoli e responsabilità durante la gestione della lezione, di costruire un linguaggio comune attraverso un lavoro di condivisione dei significati, di creare un ambiente favorevole per il co-teaching e di facilitare l'attenta considerazione delle esigenze individuali e di gruppo per garantire benefici a ciascun bambino all'interno del contesto classe. La progettazione collaborativa, inoltre, consente agli insegnanti di stabilire obiettivi, strumenti, modalità, approcci di lavoro e i ruoli di ciascun soggetto coinvolto in tale pratica (Walther-Thomas, 1997) e diventa tanto più efficace quanto più la pianificazione delle attività in classe, oltre ad essere condivisa tra gli insegnanti e gli studenti, riesce a essere assunta dalla scuola e dall'intera comunità di riferimento.

In letteratura la progettazione in generale, e la co-progettazione in particolare, si articola dunque su tre livelli: livello comunità, livello scuola, livello classe (Walther-Thomas, Bryant e Land, 1996). I primi due livelli hanno la funzione di creare, il primo un contesto politico-culturale proficuo per lo sviluppo e l'implementazione di pratiche di insegnamento ispirate al co-teaching; il secondo, invece, è funzionale per predisporre i dispositivi organizzativi ed amministrativi di una scuola necessari al co-teaching.

Nel primo livello, esosistema (Bronfenbrenner, 1979), gli attori sono i rappresentanti politici, i funzionari pubblici, i le famiglie, i quali, in una prospettiva di medio e lungo termine, coordinano le iniziative, facilitano le comunicazioni e assicurano alle scuole di ricevere il necessario supporto economico e culturale (Fullan, 1993), oltre che contribuire a creare un ambiente culturale e valoriale di carattere inclusivo.

Co-progettare nel mesosistema, invece, significa disegnare strategie organizzative di medio-breve termine che vedano il coinvolgimento dei dirigenti scolastici, personale amministrativo, docenti curricolari, insegnanti di sostegno, personale ATA. Secondo Walther-Thomas, Bryant e Land (1996), co-progettare un percorso di co-teaching efficace a livello scuola richiede: un'adesione volontaria di professionisti capaci e competenti; una pre-

parazione specifica e del tempo per il lavoro di progettazione e di incontro con genitori, studenti e altri professionisti; classi eterogenee e una valutazione appropriata e coerente con il modello del co-teaching.

Per quanto riguarda, invece, il terzo livello della progettazione, il livello classe, quest'ultimo si continua ad articolare nel mesosistema del modello ecologico dello sviluppo di Bronfenbrenner, quando si sottolinea la collaborazione tra docenti, mentre entra nel microsistema quando la co-progettazione si apre anche agli studenti, che potrebbe rappresentare a sua volta un quarto livello di collaborazione.

In questo lavoro ci focalizzeremo in particolare sul funzionamento della co-progettazione a livello classe, sottolineando in particolare la collaborazione tra docenti (mesosistema).

Co-progettare in classe

In un contesto di educazione inclusiva il primo passo è la costruzione di un partenariato tra insegnante curriculare e insegnante di sostegno. Poiché la relazione tra i due insegnanti è orientata a un partenariato di tipo partecipativo (Bastiani, 1987), in cui entrambi condividono responsabilità e obiettivi, Walter-Thomas, Bryant e Land (1996), suggeriscono di dedicare ampio spazio alla conoscenza reciproca. Obiettivo di questa conoscenza preliminare è condividere le proprie visioni e filosofie educative, le proprie aspettative, i metodi e le tecniche di insegnamento, così come condividere gli strumenti di lavoro, in modo tale da accrescere la consapevolezza delle proprie e altrui caratteristiche professionali (in termini di punti di forza e debolezza), al fine di costruire una relazione autentica basata sul rispetto e la fiducia reciproca.

In questa fase preliminare, così come in quelle successive, uno strumento di lavoro essenziale è senza dubbio il dialogo. In questa prospettiva risulta particolarmente interessante il lavoro di Walton e Krabbe (1995) i quali definiscono sette tipologie di dialogo che si distinguono per le caratteristiche iniziali e gli obiettivi dei partecipanti e del dialogo stesso.

Tipo di dialogo	Situazione iniziale	Obiettivi dei partecipanti	Obiettivo del dialogo
<i>Persuasione</i>	Opinioni in conflitto	Persuadere l'altro	Risolvere o chiarire la questione
<i>Ricerca</i>	Bisogno di avere una prova	Verificare le prove	Confermare o rifiutare l'ipotesi
<i>Scoperta</i>	Necessità di trovare una spiegazione dei fatti	Trovare e difendere un'ipotesi sostenibile	Scegliere la migliore ipotesi da provare
<i>Negoziazione</i>	Interessi in conflitto	Ottenere ciò che si desidera	Accordo
<i>Raccolta di informazioni</i>	Mancanza di informazioni	Necessità di avere o dare informazioni	Scambio di informazioni
<i>Deliberazione</i>	Dilemma o problema pratico	Coordinare obiettivi e azioni	Decisione che permetta l'azione
<i>Eristico</i>	Conflitto personale	Colpire verbalmente l'avversario	Rivelare le basi profonde del conflitto

Tab. 2: Tipologie di dialogo (Walton & Krabbe, 1995)

Gli insegnanti, nel loro lavoro di co-progettazione si troveranno a dialogare l'uno con l'altro attraversando una o più tipologie di dialogo all'interno anche dello stesso incontro. Sarà dunque compito degli insegnanti riconoscere o scegliere quale tipologia di dialogo è più coerente con gli obiettivi della fase progettuale che stanno realizzando e muoversi, per

esempio, da un dialogo persuasivo orientato alla discussione critica per risolvere un conflitto di opinioni attraverso argomenti razionali, oppure, se necessario, avviare un dialogo di ricerca, orientato a cercare prove finalizzate a stabilire o rifiutare un'ipotesi avanzata da uno o più insegnanti (Rytivaara & Kershner, 2012).

Tuttavia per quanto si possano presentare situazioni in cui sarà necessario arrivare a negoziare un compromesso tra le diverse posizioni, in modo tale da definire un accordo sul quale costruire le successive azioni, l'orizzonte dentro il quale si muove la progettazione collaborativa è senza dubbio quello dialogico in cui l'obiettivo non è trovare una sintesi tra opinioni diverse, quanto promuovere un dialogo che permetta di prendere coscienza delle proprie e altrui opinioni e facilitare una maggiore comprensione dei punti di vista divergenti (Bachtin, 1981).

Per quanto riguarda i contenuti, Walter-Thomas (1995) identifica tre questioni principali che dovrebbero esser discussi in ogni sessione di co-progettazione:

1. gli obiettivi,
2. i bisogni/aspirazioni degli studenti,
3. le tecniche di insegnamento.

Rispetto agli obiettivi, questi sono definiti dai curricula formali (Chevallard, 1985) che vengono stabiliti dal Ministero e dalla scuola (obiettivi di apprendimento). Nel co-teaching, gli insegnanti costruiscono link tra gli obiettivi e i percorsi individualizzati degli studenti, adattando o differenziando così i percorsi e le strategie alle reali situazioni (Tomlinson, 2003) e alle risorse dei contesti. Per quanto riguarda invece il secondo punto, nella co-progettazione, centrali sono i diversi bisogni, aspirazioni e abilità degli allievi che trovano risposte e stimoli sia nella complementarietà dei ruoli e delle competenze professionali che incarnano l'insegnante curricolare e l'insegnante di sostegno, che nel coinvolgimento diretto degli studenti nelle fasi di progettazione (quarto livello di collaborazione-microsistema). La terza e ultima questione sarà invece affrontata nel paragrafo successivo.

La co-progettazione è dunque un'attività "dialogica", orientata alla comprensione autentica attraverso la valorizzazione della pluralità di voci (Wertsch, 1991), "situata" nel senso che è un'attività che dipende dal contesto in cui si realizza (Brown, Collins & Duguid, 1989) "distribuita" in quanto è il risultato della collaborazione di diversi professionisti (Salomon, 1997), e infine "relazionale" (Medeghini & Fornasa, 2011). Per spiegare quest'ultima dimensione della co-progettazione ci riferiamo all'ultimo lavoro di Van Es, il quale spiega il successo di Shakespeare con la sua decisione di entrare nella compagnia *Chamberlain's Men*. Secondo Van Es (2013) questa scelta portò Shakespeare a scrivere le sue opere non solo a partire dalla conoscenza diretta degli attori che avrebbero interpretato i ruoli da lui disegnati, ma valorizzando anche le interazioni degli attori che facevano parte della compagnia, che diventavano così le relazioni dei personaggi messi in scena. I co-insegnanti progettano, come Shakespeare, avendo bene in mente i propri studenti e le loro relazioni, ovvero la "compagnia" che la classe rappresenta.

3. Il co-insegnamento

Esso può essere descritto attraverso quattro caratteristiche: a) la presenza di due insegnanti, generalmente un insegnante curricolare e un insegnante di sostegno; b) le pratiche di insegnamento distribuite tra entrambi gli insegnanti attivamente coinvolti e impegnati in tutti

gli aspetti dell'istruzione; c) la presenza di un gruppo eterogeneo di studenti; d) una classe singola dove gli studenti con disabilità apprendono insieme ai loro compagni.

L'articolazione di queste caratteristiche si manifesta in diversi modelli di co-insegnamento (i.e., *leading and assisting*, *station teaching*, *parallel teaching*, *alternative teaching*, and *team teaching*) che sono stati sviluppati a partire dalle caratteristiche e dai bisogni degli studenti, dai contenuti delle discipline, e dagli obiettivi di apprendimento (Dieker & Murawski, 2003). Il co-insegnamento solleva questioni circa le visioni differenti che gli insegnanti possono avere sugli aspetti che riguardano la gestione della classe (Villa, Thousand, & Nevin, 2004). Quando gli insegnanti decidono di lavorare insieme, come avviene nella pratica del co-insegnamento, si crea un nuovo ambiente per favorire l'apprendimento dei bambini, come ad esempio particolari forme di organizzazione dei gruppi e di *team teaching* (Rytivaara, 2012b). Questo comporta che gli studenti stessi imparano a diventare più collaborativi tra di loro e con gli insegnanti in quanto fanno esperienza del modello collaborativo e cooperativo dei loro insegnanti quando co-insegnano (Thousand & Santamaria, 2004). Inoltre esiste anche un nuovo significativo micro-sistema formato da insegnanti che collaborano tra loro, e questo significa valorizzare le loro continue conversazioni, la relazione e la pratica pedagogica all'interno e al di fuori della classe. Diviene allora necessario porre attenzione agli aspetti dialogici del processo professionale di apprendimento che incorpora l'intera partnership di insegnamento come pure l'attività di *team-teaching* che è visibile in classe. Il co-insegnamento costituisce, almeno potenzialmente, una relazione genuina di apprendimento tra pari, in cui la comunicazione passa tra differenti contesti dentro e fuori dalla classe (Rytivaara & Kershner, 2012). Friend and Cook (2007) distinguono sei approcci al co-insegnamento che servono come guida per identificare i metodi di insegnamento nel co-insegnamento: 1) uno insegna e l'altro osserva (*One Teaching/One Observing*), 2) uno insegna, l'altro si sposta (nella classe) (*One Teaching/One Drifting*), 3) insegnamento alternato (*Alternative Teaching*), 4) insegnamento in parallelo (*Parallel Teaching*), 5) insegnamento "a tappe" (*Station Teaching*), 6) insegnamento in team (*Team Teaching*). Nel primo modo un insegnante ha la responsabilità principale della classe, mentre l'altro insegnante raccoglie i dati di osservazione specifica sugli studenti o sull'insegnante (che fa lezione). La chiave di questa strategia è quello di focalizzare l'osservazione - in cui l'insegnante che osserva sta considerando comportamenti specifici di entrambi. Il secondo modo è forse quello più comunemente osservato nelle classi, dove una persona ha la principale responsabilità dell'insegnamento mentre l'altra circola nella stanza fornendo assistenza agli studenti se necessario monitorando i comportamenti, o fornendo suggerimenti riguardo alle consegne assegnate. Quando lo studente necessita di attenzione specializzata e individualizzata o personalizzata, l'insegnamento alternato è un altro approccio che può essere utilizzato. In questo approccio un insegnante ha la responsabilità dell'insegnamento per la maggior parte del gruppo mentre l'altro lavora con un piccolo gruppo di studenti. Il risultato di apprendimento è lo stesso per tutti gli studenti ma la strada per arrivarci è diversa. Questa strategia facilita una efficace "differenziazione" delle istruzioni. L'insegnamento parallelo si verifica quando gli insegnanti dividono la classe e insegnano la stessa cosa simultaneamente. Questo metodo di solito viene messo in pratica per facilitare una maggiore interazione tra lo studente e l'insegnante dal momento che riduce il rapporto studente/insegnante. Nell'approccio dell'insegnamento "a tappe" gli insegnanti si dividono il contenuto delle lezioni e gli studenti. Per esempio, un insegnante può insegnare il contenuto a un gruppo e successivamente ripetere l'istruzione ad un altro, o anche ad un terzo gruppo di studenti se necessario. Infine, esiste l'insegnamento in team, forse l'approccio più difficile, che dipende dall'abilità degli insegnanti di fornire istruzione contemporaneamente. Se ben pianificato, il

team che insegna insieme, espone un flusso invisibile di istruzione con alcuna divisione pre-stabilita di autorità. Entrambi gli insegnanti sono coinvolti attivamente nella lezione. Dal punto di vista degli studenti, non c'è nessun leader ben definito – dal momento che entrambi gli insegnanti condividono l'azione didattica, sono liberi di intervenire in ogni momento, e disponibili ad assistere gli studenti e rispondere alle loro domande. Questo approccio è fortemente dipendente dagli stili di insegnamento, dalle filosofie di apprendimento, dalle abilità interpersonali, e dalle esperienze condivise.

Ci preme adesso sottolineare cosa non è il co-insegnamento. Shumway et al. (2011) hanno messo in evidenza alcuni aspetti che non sono caratteristici del co-insegnamento come la presenza di un insegnante che si occupa di tutta la progettazione didattica; in realtà il co-insegnamento prevede una responsabilità condivisa che riguarda la pianificazione, l'attività didattica e la gestione della classe. Il co-insegnamento non si concretizza nella presenza di una classe "più piccola" dentro una "classe più ampia" e nemmeno in un'azione didattica offerta a un gruppo omogeneo di studenti. Elaine Neugebauer e Paula Schmitt (2013) sostengono che il co-insegnamento non debba essere confuso con quelli che le autrici definiscono come il "consultation model" e l'"in-class support model". Quello che le autrici definiscono "consultation model" si riferisce alla situazione in cui l'insegnante di sostegno offre suggerimenti e aiuti attraverso adattamenti e modificazioni senza però fornire un supporto diretto agli studenti. Rispetto all'"in-class support model", l'insegnante di sostegno si occupa dell'apprendimento degli studenti che hanno difficoltà di apprendimento o comportamentali. Al contrario il co-insegnamento si realizza attraverso l'azione condivisa di professionisti esperti per garantire il successo di tutti gli studenti, per rispondere ai bisogni /desideri di tutti gli studenti e per essere responsabili di tutti gli studenti. Per poter realizzare un co-insegnamento di successo è necessario promuovere la formazione da parte dei docenti coinvolti, dal momento che esso richiede un set aggiuntivo di abilità e capacità che sono raramente utilizzate nell'insegnamento tradizionale (Ploessl et al., 2010). Il co-insegnamento richiede un impegno non solo nel lavorare all'interno di un partnership in cui entrambi gli insegnanti hanno lo stesso ruolo, ma anche nello sviluppare nuove competenze in aree quali la creazione di attività didattica condivisa, la comunicazione frequente ed efficace tra insegnanti e la valorizzazione delle differenze in modo da arricchire la relazione collaborativa (Gately & Gately, 2001; Friend et al., 2010; Gurg & Uzuner, 2011; Murray, 2004).

La pratica del co-insegnamento richiede di modificare l'ambiente di apprendimento e lo stile di insegnamento, attraverso un modo diverso di fornire le consegne e gestire le attività. In questo caso allora ci si potrebbe chiedere se in un ambiente di apprendimento in cui si attua il co-insegnamento non si debbano anche modificare le modalità di valutazione correlate indagando modalità alternative a quelle tradizionali. Di seguito prenderemo dunque in considerazione la co-valutazione.

4. La co-valutazione

In base alla prospettiva sopra accennata, ci si chiede ora cosa significa lavorare in base ai principi del co-teaching in termini di *assessment*. In altre parole, cosa accade quando il co-insegnamento diventa co-valutazione? Cosa significa co-valutare? L'obiettivo specifico è quello di proporre un modello innovativo di co-valutazione fruibile in un contesto di co-insegnamento con una duplice valenza: da un lato promuovere un modo efficace per co-

valutare l'apprendimento degli studenti e dall'altro stimolare negli insegnanti l'attivazione di pratiche collaborative e riflessive. Un modello di co-valutazione attraversato dunque da due dimensioni, *collaborativa* e *riflessiva*, entrambe declinabili sul versante dei docenti, su quello degli studenti, e su quello di interazione docenti/studenti.

Se consideriamo il piano della valutazione collaborativa tra studenti, e tra docenti e studenti, gli studi sulla valutazione dell'apprendimento degli studenti e, nello specifico, sulle diverse forme e tipologie di procedure valutative, suggeriscono che le procedure che fanno uso dei principi della collaborazione e dell'autovalutazione sono quelle in grado di produrre effetti positivi non solo in termini di *outcomes*, quindi di risultati scolastici, ma sono le strategie che permettono anche di far emergere abilità che hanno a che fare con la dimensione relazionale e riflessiva, e che possono generare conoscenze e capacità di apprendere oltre le mura scolastiche (Hargreaves, 2007; Harris, & Brown, 2013). Tali ricerche dimostrano che nelle classi in cui gli studenti sono coinvolti in pratiche di *co-*, *peer-* e *self-* *assessment*, si assiste ad uno sviluppo delle capacità metacognitive degli stessi studenti (Kim, 2009), ad un miglioramento delle loro capacità sociali e comunicative (Topping, 2013), nonché ad un'assunzione di responsabilità rispetto al processo di apprendimento e di valutazione e ad una migliore comprensione e una maggiore familiarità con i criteri valutativi (Andrade & Valcheva, 2009; Black & William, 1998; Price et al., 2007; Munns & Woodward, 2006; Topping, 2003, 2013). Queste pratiche valutative (*peer-*, *self-*, *co-assessment*) possono essere dunque viste come validi strumenti per promuovere lo sviluppo di capacità personali, professionali e interpersonali utili agli studenti nei loro futuri percorsi di studio e di vita, in virtù della forte dimensione collaborativa e riflessiva che le caratterizza e che le rende veri e propri "strumenti per l'apprendimento" e "modi per promuovere la crescita di persone dotate di capacità riflessive" (Sluijsmans et al., 1998). Sebbene dunque la co-valutazione includa anche i processi valutativi messi in atto tramite la collaborazione tra docenti e studenti, e studenti tra di loro, tuttavia, in questa sede, ci si soffermerà sul significato della collaborazione tra docenti nei processi valutativi e in parallelo dell'attivazione di percorsi riflessivi e autovalutativi negli stessi insegnanti.

Nello specifico, rispetto alla pratica della co-valutazione, la letteratura ne offre una definizione che mette in luce proprio il suo aspetto *collaborativo* in modo speculare rispetto al co-insegnamento. Conderman & Hedin (2012) intendono la co-valutazione come il mezzo tramite il quale i docenti che praticano il co-insegnamento possono essere attivamente coinvolti nella discussione e nella condivisione delle loro concezioni e delle corrispondenti pratiche riguardanti la valutazione. Se, per quanto concerne la pratica del co-teaching, si è assistito negli ultimi anni ad un incremento di studi e ricerche volti a sperimentarne l'efficacia e l'impatto su diversi aspetti (come precedentemente e ampiamente presentato), non è stato indagato l'aspetto, se pur fondamentale, della co-valutazione dell'apprendimento degli studenti, che deve necessariamente procedere di pari passo rispetto al co-insegnamento. Co-insegnare significa anche co-valutare, condividere le scelte e le responsabilità, discutere attivamente delle pratiche e dunque delle opportunità che si intende fornire agli studenti in termini di procedure valutative. Così come nel co-planning il primo passo è rappresentato dalla condivisione delle proprie visioni e filosofie educative rispetto alla progettazione dell'istruzione, nella co-valutazione l'obiettivo diventa quello della condivisione delle filosofie valutative sottostanti alle scelte dei metodi e delle procedure. La prima domanda che i docenti che co-valutano dovrebbero porsi, discutendone insieme, riguarda la concezione della valutazione che guida le decisioni in ambito valutativo.

In questa prospettiva possono essere letti i risultati di un progetto promosso e realizzato nel 2005 dalla *European Agency for Development in Special Needs Education*, con l'intento di

esaminare le politiche e le prassi riguardanti la valutazione scolastica di ventitre Paesi europei, cercando di far emergere gli aspetti che contribuiscono al miglioramento della didattica e dell'apprendimento. L'idea di valutazione che sostiene l'intero progetto è quella che, a partire dalla radice della parola stessa, associa il senso del valutare a quello di *valorizzare*, e considera tale processo un mezzo per promuovere la partecipazione e l'apprendimento di tutti, e per fornire indicazioni che servano a migliorare la didattica. Per queste ragioni viene definita valutazione *inclusiva*. L'analisi comparativa realizzata dall'Agenzia ha prodotto una serie di principi che stabiliscono dei punti fermi da cui partire per promuovere una valutazione inclusiva nelle scuole (ARG, 2008). In questa sede, sembra importante focalizzare l'attenzione in particolare su tre aspetti emersi nella ricerca, che risultano significativi all'interno di un modello di co-teaching. In primo luogo, i risultati del progetto suggeriscono la necessità di adottare molteplici fonti di informazione nel momento in cui si valuta l'apprendimento: ciò significa che adottare più strumenti e metodi, ciascuno dei quali fornirà informazioni diverse sul progresso dello studente, rappresenta un valore aggiunto perché permette di compiere delle scelte in base a dati provenienti da fonti differenti. Un secondo aspetto riguarda l'adeguatezza e l'importanza di un approccio partecipato alla valutazione, in cui non solo gli studenti diventano parte attiva del processo, ma insieme a loro, anche i genitori, i compagni di classe e gli altri potenziali attori del contesto. Infine, e in continuità con questo secondo aspetto appena descritto, un ulteriore elemento rilevante ai fini del modello di co-insegnamento che in questa sede si intende promuovere, è costituito dai principi chiave su cui deve basarsi la valutazione inclusiva: la partecipazione e la collaborazione tra docenti. Il lavoro condiviso sembra dunque essere la premessa per un insegnamento e una valutazione degli apprendimenti che tengano conto di tutti gli studenti presenti nel contesto classe.

I tre principi emersi come capisaldi di una valutazione inclusiva (la multidimensionalità, l'approccio partecipato alla valutazione e la collaborazione tra insegnanti) possono essere considerati come elementi guida nella realizzazione di un modello di co-valutazione in un contesto di co-insegnamento. La condivisione e la discussione intorno a questi principi diviene il primo passo per i docenti che co-insegnano e che si impegnano a valutare *per* l'apprendimento dei loro studenti. In particolare, la dimensione della co-gestione della valutazione (sia tra insegnanti sia tra insegnanti e studenti) assume particolare importanza nell'ottica di una valutazione continua in cui si lavora insieme per delineare criteri e sviluppare strumenti che possano testimoniare la crescita che avviene nel tempo. Sono questi i modi in cui tutti gli studenti possono beneficiare di pratiche valutative realizzate tramite la partecipazione di tutti e finalizzate all'acquisizione di una maggiore consapevolezza dei punti di forza e dei punti critici, riuscendo ad avere anche un senso più chiaro del proprio percorso (Tomlinson, 2003; King et al., 2001).

In quest'ottica, occorre a questo punto sottolineare il significato profondo della collaborazione tra docenti collegandolo alla dimensione riflessiva insita nel processo co-valutativo. Collaborare diventa un'opportunità di riflessione su di sé nel momento in cui ciascun attore impegnato nel processo collaborativo mette in campo le sue capacità critiche e autovalutative per riflettere sulle proprie concezioni e pratiche e per discuterle con l'altro, mettendole in comune. Appare a questo punto chiaro come la co-valutazione sia strettamente collegata all'autovalutazione dell'operato dell'insegnante. Ciò implica che la co-valutazione non venga considerata solo in relazione con la valutazione dell'apprendimento concepita e realizzata dai due insegnanti che co-insegnano, ma anche come mezzo per riflettere sul proprio insegnamento, sulle metodologie e sulle pratiche didattiche. In un contesto in cui due docenti collaborano attivamente durante tutto il percorso di insegnamento condividendo idee e

scelte operative, la condivisione stessa assume le caratteristiche di una riflessione su tutto ciò che avviene configurandosi come una *reflection-in-action*, citata da Schön (1987) per indicare quella forma di riflessione che avviene mentre il comportamento è in corso di svolgimento, in cui pensiero e azione non sono separati ma in interazione e in continuo avvicinarsi. Se riflettere aiuta a divenire consapevoli delle teorie implicite che guidano le nostre azioni, questo crea maggiori possibilità per l'azione, in quanto l'analisi riflessiva porta a scoprire le diverse strade possibili e mette l'individuo nelle condizioni di poter scegliere (Schön, 1987). Numerosi sono gli esempi applicativi delle concettualizzazioni di Schön nell'ambito dell'insegnamento, che sottolineano l'importanza della riflessione nel corso della pratica didattica (Moon, 1999; Day, 1999; Korthagen & Vasalos, 2005).

Sulla base di tutte queste suggestioni provenienti dalla letteratura, la *Checklist for purposeful co-assessment* elaborata da Conderman e Hedin (2012) potrebbe costituire un valido supporto per i docenti impegnati in un percorso di co-insegnamento e al tempo stesso fornire dati interessanti sugli aspetti della collaborazione e della riflessione in un contesto di co-insegnamento e co-valutazione.

Lo strumento può essere utilizzato alla stregua di una traccia di riflessione per i docenti che co-insegnano, configurandosi come una sorta di *narrative dossier*, in cui le domande presenti hanno la funzione principale di accompagnare i docenti fin dall'inizio della formazione del team di co-insegnamento, stimolandoli a riflettere e a rispondere a diversi aspetti riguardanti la condivisione dell'impegno e delle responsabilità valutative.

La riflessione è scandita secondo domande che fanno riferimento a quattro tempi cruciali: prima che il "co-teaching team" inizi a lavorare, prima che l'insegnamento abbia inizio, durante il co-insegnamento e dopo il co-insegnamento. Prima di iniziare il lavoro vero e proprio, è importante che i docenti discutano delle loro concezioni rispetto alla valutazione, dei loro punti di forza e dei bisogni riguardo alle pratiche valutative. In questa stessa fase, le domande dovrebbero dunque focalizzarsi sulle scelte rispetto alla condivisione delle responsabilità valutative, e i modi e tempi di coinvolgimento di ciascun docente durante il co-insegnamento. In una seconda fase, prima che l'insegnamento abbia inizio, i docenti sono sollecitati ad interrogarsi in primo luogo sulla necessità di raccogliere dati rilevanti sulle conoscenze e capacità già possedute dagli studenti, e di creare un sistema per monitorare i risultati degli allievi; inoltre, è importante anche fermarsi a riflettere sulla programmazione di attività di valutazione in grado di attivare le conoscenze pregresse. Durante il co-insegnamento, la riflessione dovrebbe soffermarsi su aspetti che riguardano nello specifico le pratiche e le procedure concrete di valutazione dell'apprendimento (ad esempio ci si dovrebbe chiedere se sono state programmate opportunità per gli studenti di dimostrare la comprensione attraverso un coinvolgimento attivo nelle diverse attività) e di rilevamento dei dati. Infine, per promuovere una valutazione su quanto già avvenuto, sono previste domande anche per la fase successiva al co-insegnamento, riguardanti la coerenza delle pratiche valutative utilizzate con gli obiettivi di apprendimento, con gli obiettivi delle singole lezioni e con le caratteristiche degli allievi, nonché la molteplicità di strumenti utilizzati per valutare l'apprendimento.

Rispondendo a tali domande, ciascun docente è incoraggiato a pensare alle proprie concezioni e abitudini in termini di prassi valutative, e a confrontarsi con l'altro docente per arricchire il proprio e altrui bagaglio di esperienze. A conclusione del percorso, i docenti potranno beneficiare e avere a disposizione un dossier che raccoglie non solo le loro impressioni e opinioni ma anche i cambiamenti nelle concezioni e nelle pratiche avvenuti durante il percorso, e le corrispondenti azioni intraprese in termini di procedure concrete.

Conclusioni

Il co-insegnamento offre la possibilità di riflettere sul significato della collaborazione come dimensione fondamentale per la creazione di un ambiente in cui la partecipazione e l'attività diventano componenti essenziali per lo sviluppo armonico dell'individuo (Santi, 2004, 2006; ICF, 2002, 2007). Come sottolinea Sennett (2012), le società moderne sembrano indebolire la dimensione collaborativa. Tra i fattori che hanno prodotto questo progressivo indebolimento, il sociologo statunitense sottolinea le diseguaglianze economiche, che generano una sempre maggiore distanza sociale; le trasformazioni del mondo del lavoro, che indeboliscono le relazioni tra i lavoratori e i legami con le relative organizzazioni, e l'omologazione culturale che riduce le differenze. Questi fattori di natura materiale, istituzionale e culturale sembrano diventare così un ostacolo alla collaborazione. Ritroviamo le stesse difficoltà anche nella scuola, dove la situazione precaria degli insegnanti non favorisce le condizioni per relazioni di carattere collaborativo, ma a fronte di queste difficoltà, la letteratura scientifica insiste da una parte sull'importanza della collaborazione per lo sviluppo cognitivo del bambino (Gopnik, 2010; Bruner, 1990), dall'altra sulla necessità dello sviluppo di abilità sociali e collaborative per il buon funzionamento delle società complesse (Sennett, 2012). Dunque promuovere pratiche collaborative dovrebbe essere un mandato educativo in termini generali, e lo è ancora di più quando ci occupiamo di educazione inclusiva dove il lavoro collaborativo diventa centrale per promuovere il processo verso l'inclusione (Todd, 2011).

Come viene visualizzato nel modello proposto la collaborazione rappresenta una dimensione importante del co-insegnamento (*co-planning*, *co-instructing*, *co-assessing*) per la *co*-costruzione di ulteriore conoscenza come pure è utile come repertorio condiviso di memorie attuali e conoscenza condivisa (Rytivaara, 2012a). Quindi in un contesto collaborativo, gli insegnanti dovrebbero poter accedere a maggiori risorse in termini di conoscenze e capacità di quante ne avrebbero se lavorassero da soli (Huffman et al, 2002; Puchner & Taylor, 2006)³.

Keefe e Moore (2004) hanno concluso che se questa dimensione collaborativa viene meno e la corrispondente suddivisione dei ruoli e delle responsabilità reciproche non avviene, il *co-teaching* si riduce alla figura dell'insegnante curricolare come insegnante che dispensa le consegne e gestisce l'attività mentre l'insegnante di sostegno svolge un'azione di monitoraggio e aiuto. Questi ostacoli possono essere superati attraverso alcuni fattori individuabili nelle caratteristiche personali e professionali dei docenti, oltreché nel sistema scolastico per quanto riguarda il *turn-over* degli insegnanti di sostegno. Simona D'Alessio (2011) infatti mette in guardia il lettore su un possibile rischio che si corre nel contesto italiano rispetto al ruolo dell'insegnante di sostegno che da punto di forza per promuovere il processo di inclusione potrebbe diventare un ostacolo se questa figura docente diventa il fulcro attorno al quale si misura il successo, o l'insuccesso dell'inclusione scolastica, e nei casi peggiori, quando si trasforma in un'appendice o una protesi dell'alunno con disabilità⁴. L'insegnante di sostegno infatti, è assegnato alla classe (L. 104/92) in cui è incluso un bambino con disabilità o bisogni educativi speciali e partecipa all'implementazione dei curricula per tutti gli studenti,

3 Cit. in M.T. Gray, 2001, *Co-teaching in Inclusive Classrooms: The Impact of Collaboration*, Bibliobazaar, p. 10.

4 Il dibattito nazionale sulla figura dell'insegnante di sostegno necessiterebbe di una trattazione più approfondita. Per questa ragione si rimanda ai seguenti autori: Ianes, 2004; Gelati, 2004; Pavone, 2010; Canevaro, 2007; Favorini, 2009.

in accordo con l'insegnante curricolare. Tutto questo fa del contesto italiano in teoria un contesto ideale per l'implementazione del co-teaching. Per questo motivo risulta importante promuovere la formazione degli insegnanti verso l'acquisizione di strumenti che orientino allo sviluppo di culture e pratiche inclusive (in cui può essere contemplato il modello del co-teaching). Quanto affermato risulta coerente anche con le indicazioni ministeriali che definiscono "Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno" (decreto 30 settembre 2011). Nell'Allegato A (articolo 2) che delinea il "Profilo del docente specializzato", viene indicata come competenza fondamentale "la co-ideazione, il co-monitoraggio e la co-conduzione di progetti innovativi finalizzati a promuovere il processo di integrazione all'interno del contesto classe", in linea con il *Profile of inclusive teachers* (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012) in cui si identificano tra i *core values* la collaborazione la partnership e il *team work* come elementi fondanti della professionalità del docente inclusivo. Nello specifico il co-teaching è indicato come *crucial skill* da sviluppare all'interno di team di insegnamento capaci di rispondere in modo flessibile ai diversi bisogni/desideri/aspirazioni del gruppo classe.

Un riferimento particolare va ai possibili sviluppi futuri della ricerca che dovrebbero andare nella direzione prima di tutto di indagare i significati che assume tale pratica non solo per gli insegnanti ma anche per gli altri attori coinvolti nella pratica dell'insegnamento e cioè i bambini e anche i dirigenti scolastici che svolgono un ruolo importante nella trasmissione di valori inclusivi nella struttura scolastica in cui operano. Un ulteriore aspetto che dovrebbe essere preso in considerazione riguarda il confronto tra i risultati di apprendimento degli studenti che usufruiscono di pratiche di co-teaching rispetto a studenti invece che fruiscono di metodi tradizionali di insegnamento anche per indagare come tale attività didattica differisca da altre più tradizionali. In questa prospettiva, una linea di ricerca interessante potrebbe essere finalizzata ad esplorare il co-teaching in un contesto di istruzione differenziata, cui corrisponde una altrettanto differenziata valutazione (Tomlinson & McTighe, 2006; Chapman e& King, 2012). Potrebbe essere rilevante, inoltre, analizzare il co-teaching in relazione alle diverse discipline e alle specifiche caratteristiche di apprendimento degli studenti: occorre infatti una significativa base di ricerca che stabilisca l'efficacia o meno dei diversi approcci del co-insegnamento in rapporto alle discipline, ai problemi, difficoltà, disturbi o potenzialità degli alunni e alle variabili che possono influenzare tale pratica.

Riferimenti bibliografici

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive. *Prospects*, 38, 15-34.
- Andrade, H. & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory and Practice*, 28(1), 12-19.
- Arias, E., Eden, H., Fischer, G., Gorman, A. & Scharff, E. (2000). Transcending the Individual Human Mind - Creating Shared Understanding through Collaborative Design. *Transactions on Computer-Human Interaction*, 7(1), 84-113.
- Armstrong, F. & Moore, M. (2004). *Action research for inclusive education*. London: Routledge.
- Assessment Reform Group (2008). *La valutazione nelle classi comuni. Temi chiave per la politica educativa e la prassi attuativa*, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Associazione TreeLLLe, Fondazione Agnelli e Caritas Italiana (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Austin, V. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255.

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* by M. M. Bakhtin (ed.) M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Bastiani, J. (1987). *Parents and Teachers: Perspectives on Home-School Relations*. Windsor: NFER-NELSON Publishing.
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 21, 5-31.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. London: Kogan Page.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard: Harvard University Press.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning* (trad. it. *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992).
- Canevaro, A. (ed.) (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D., Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Chapman, C. & King, R. (2012). *Differentiated assessment strategies: One tool doesn't fit all*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Clifton, M. (2004). We like to talk and we like someone to listen. In F. Armstrong, M. Moore (eds.): *Action research for inclusive education* (pp. 77-91). London: Routledge.
- Conderman, G., Bresnahan, V., & Pedersen, T. (2008). *Purposeful co-teaching: Real cases and effective strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Conderman, G., & Hedin, L., (2012). Purposeful Assessment Practices for Co-Teaching, *Teaching Exceptional children*, 44 (4), 18-27.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of Integrazione scolastica*. Sense Publishers.
- D'Alonzo, L. (2011). *La gestione della classe. Modelli di ricerca e implicazioni per la pratica*. Brescia: La Scuola.
- Danforth, S., & Smith, T.J. (2005). *Engaging troubling students: A constructivist approach*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Davis, P., & Florian, L. (2004). *Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: A scoping study* N. 516. London: Department for Education and Skills.
- Day, C. (1999). Professional development and reflective practice: Purposes, processes and partnerships, *Pedagogy, Culture & Society* 7(2), 221-233.
- Dieker, L. A., & Murawski, W.W. (2003). Coteaching at the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success. *The High School Journal*, 86, 1-13.
- Dyson, A., Howes, A. & Roberts, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students*. Inclusive Education Review Group for the EPPI Centre.
- Favorini, A.M. (2009) (ed.). *Pedagogia speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva*. Milano: Franco Angeli.
- Fondazione G. Agnelli, Associazione Trelle, Caritas Italiana (2011). *Rapporto Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245.
- Friend, M. & Bursuck, W.D. (2009). *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers* (5th ed.), Columbus, OH: Merrill.

- Friend, M., & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D.A., Shamberger, C. (2010). Coteaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents, *Educational Leadership*, 50, 6.
- Gately, S., & Gately, F. (2001). Understanding co-teaching components. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 40-47.
- Gelati, M. (2004). *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*. Roma: Carocci.
- Ghedin, E. (2009). *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*. Napoli: Liguori.
- Ghedin, E., Caserotti, C. (2012). *Does Co-Teaching Work? Views on Co-teaching practice in inclusive Classrooms* (pp. 53-54). In Biennial Meeting EARLI SIG 15 Special Educational Needs. 29th - 30th of August 2012 Utrecht University The Netherlands.
- Gopnik, A. (2010). *Il bambino filosofo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Graff, N. (2009). Classroom talk: Co-constructing a 'difficult student'. *Educational Research*, 51(4), 439-454.
- Gray, M.T., (2001). *Co-teaching in Inclusive Classrooms: The Impact of Collaboration*. Bibliobazaar.
- Gurg, H., & Uzuner, Y. (2011). A Phenomenological Analysis of the Views on Co-teaching Applications in the Inclusion Classroom. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(1), 311-331.
- Hargreaves, E. (2007). The validity of collaborative assessment for learning, *Assessment in Education*, 14(2), 1-14.
- Harris, L. R., Brown, G.T.L. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education*, 36, 101-111.
- Ianes, D. (2004). La formazione dell'insegnante di sostegno, *Studium Educationis*, 3, 589-598.
- Jordan, A., Schwartz, E., McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms, *Teaching and Teacher Education*, 25, 535-542.
- Keefe, E. B., & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American Secondary Education*, 32(3), 77-88.
- Kershner, R. (2007). What do teachers need to know about meeting special educational needs? In L. Florian (Ed.), *The Sage handbook of special education* (pp. 486-498) London: Sage.
- Kim, M. (2009). The impact of an elaborated assesses role in peer assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 105-114.
- King, M. B., Schroeder, J., Chawaszczewski, D. (2001). *Authentic assessment and student performance in inclusive schools*, Research Institute on Secondary Education Reform (RISER) for Youth with Disabilities. Madison: University of Wisconsin-Madison.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth, *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71.
- Lodato, G.W., & Blednick, J. (2011). *Teaching in Tandem: Effective Co-Teaching in the inclusive classroom*. Alexandria, VA: Ascd.
- McMillan, J.H. (Ed.) (2013). *Sage Handbook of research on classroom assessment*. Los Angeles: Sage.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A.D., Vadalà, G., Valtellina, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusion scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Medeghini, R., & Fornasa, W. (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educative e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano: FrancoAngeli.
- Moon, J. (1999). *Reflection in learning and professional development*. London: Kogan Page.
- Munns, G. & Woodward, H. (2006). Student engagement and student self-assessment: the REAL framework, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 13(2), 193-213.
- Murawski, W.W. (2003). *Co-teaching in the inclusive classroom: Working together to help all your students find success (grades 6-12)*. Medina, WA: Institute for Educational Development.

- Murray, C. (2004). Clarifying Collaborative roles in urban high schools: General educators perspectives. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 44-51.
- Neugebauer, E., Schmitt, P. (2013). *Co-Teaching Connections: Critical Information for School Leaders*. [http://www.iu5.org/sites/SpecialEducation/20122013%20Special%20Education%20Staff%20Meetings/April/Co_Teaching\[1\].pdf](http://www.iu5.org/sites/SpecialEducation/20122013%20Special%20Education%20Staff%20Meetings/April/Co_Teaching[1].pdf), ultimo accesso 29/09/2013.
- Nevin, A., Villa, R., & Thousand, J. (2009). *A Guide to Co-Teaching with Paraeducators Practical Tips for K-12 Educators*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Oliver, M. (2011). Educazione per tutti? Una prospettiva su una società inclusiva. In Medeghini e Fornasa (Eds.) *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- OMS (2002). *International Classification of Functioning*. Geneve: WHO.
- OMS (2007). *International Classification of Functioning. Children and Youth*. Geneve: WHO.
- Palumbo, C. & Tremoloso, N. (eds.) (2011). Un'indagine sugli insegnanti italiani: Valori costituzionali e comportamenti professionali. *Insegnare: Dossier, 1*. Roma: Ciid.
- Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori.
- Ploessl, D. M., Rock, M. L., Schoenfeld, N., Blanks, B. (2010). Practical techniques to enhance co-teaching interactions, *Intervention in School and Clinic*, 45(3), 158-168.
- Price, M., O'Donovan, B. & Rust, C. (2007). Putting a social-constructivist assessment *Educating the reflective practitioner* process model into practice: building the feedback loop into the assessment process through peer review. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(2), 143-152.
- Rodney, P. (2003). The psychological aspect of visual impairment as a central understanding in the development of inclusion. *British Journal of visual Impairment*, 21(1), 19-24.
- Rytivaara, A. (2012a). Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research*, 53, 182-191.
- Rytivaara, A., & Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, 28, 999-1008.
- Rytivaara, A. (2012b). 'We Don't Question Whether We Can Do This': teacher identity in two co-teachers' narratives. *European Educational Research Journal*, 11(2), 302-313.
- Salomon, G. (1997). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: University Press.
- Saloviita, T., Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389-396.
- Santi, M. (2004). Didattica e cultura dell'integrazione. Dalle definizioni ai significati. *Studium Educationis*, 3, 687-697.
- Santi, M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Santi, M. & Ghedin, E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V - numero speciale - 2012, 99-111.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shumway, L., Gallo, G., Dickson, S., Gibb, J. (2011). *Co-teaching Handbook*. Utah Guidelines.
- Segers, M., Dochy, F., Cascallar, E. (Eds.) (2003). *Optimising new modes of assessment: In search of quality and standards*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Sennett, R. (2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*. Milano: Feltrinelli.
- Slee, R. (2011). *Irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.
- Sluijsmans, D., Dochy, F. & Moerkerke, G. (1998). Creating a learning environment by using self, peer and co-assessment. *Learning Environments Research*, 1(3), 293-319.
- Thomas, G., & Vaughan, M. (2004). *Inclusive education: Readings and reflections*. Maidenhead: Open University Press.
- Thousand, J. S. & Santamaria, L. J. (2004). Collaboration, Co-teaching, and Differentiated Instruction: A Process-Oriented Approach to Whole Schooling, *International Journal of Whole Schooling*, 1(1), 13-27.

- Todd, L. (2011). Improving inter-professional collaborations: multi-agency working for children's wellbeing, *International Journal of Research and Method in Education*, 34 (1), 111-113.
- Tomlinson, C.A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom. Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C., & McTighe, J. (2006). *Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Topping, K.J. (2003). Self and peer assessment in school and university: reliability, validity and utility. In M. Segers, F. Dochy & E. Cascallar (Eds.), *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp 55-87). Dordrecht NL.: Springer.
- Topping, K.J. (2013). Peers as a source of formative assessment. In J.H. McMillan (Ed.), *Sage Handbook of research on classroom assessment* (pp. 395-412). Los Angeles: Sage.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement Framework for Action*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2013). *La condizione dell'infanzia nel mondo 2013. Bambini e disabilità*. Roma: UNICEF.
- Van Es, B. (2013). *Shakespeare in Company*. Oxford: Oxford Univeristy Press.
- Varisco, B. (2000). *Metodi e pratiche della valutazione*. Milano: Guerini.
- Vehmas, S. (2010). Special needs: A philosophical analysis, *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 87-96.
- Villa, R.A., Thousand, J.S. & Nevin, A.I. (2004). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Walther-Thomas, C. S. (1995). Inclusion and teaming: Including all students in the mainstream. In T. Dickinson & T. Erb (Eds.). *Teaming in Middle Schools*. Columbus, OH: National & Middle Schools Association.
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395-407.
- Walter-Thomas, C., Bryant, M., & Land, S. (1996). Planning for Effective Co-Teaching. *Remedial and Special Education*, 17(4), 255-264
- Walton, D.N. & Krabbe, E.C.W. (1995). *Commitment in dialogue. Basic concepts of interpersonal reasoning*. Albany: State University of New York Press.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.