
Ripensare l'Innovazione
Rethinking the Innovation





Formare all'inclusione: una valutazione dell'utilizzo della videoanalisi come strumento riflessivo per i futuri insegnanti di sostegno

Inclusive education training: evaluating video-analysis as a reflective tool for pre-service support teachers

Fabio Dovigo

Università degli Studi di Bergamo
dovigo@unibg.it

ABSTRACT

The role of support teachers is currently facing a major innovation process due to the shift from integration to inclusion in educational contexts. Within this process, developing pre-service support teachers' abilities and skills through effective training courses is paramount. Research on this topic emphasizes the significance of beliefs and attitudes of pre-service support teachers towards inclusive education as key factors in the management of their future educational practices. Pre-service support teachers tend to agree with the principles of inclusive education, but are rather skeptical about the implementation of such a principles into real educational practices. Besides verifying the correctness of such a picture, the paper highlights how the video analysis of simulated lessons on inclusive subjects performed by pre-service support teachers can promote a positive change in trainees' beliefs and attitudes, as it especially enables the development of a reflective stance more open to the implementation of inclusive principles in everyday educational practices.

La figura dell'insegnante di sostegno si trova oggi a confrontarsi con un profondo processo di rinnovamento legato in particolare al passaggio dalla nozione di integrazione a quella di inclusione. All'interno di tale processo gioca un ruolo determinante la formazione dei futuri insegnanti attraverso corsi di specializzazione al sostegno. Le indagini sull'argomento evidenziano come le convinzioni e gli atteggiamenti degli specializzandi nei confronti dell'educazione inclusiva abbiano un peso determinante nell'orientare la loro successiva azione in quanto docenti. In particolare è emerso che gli specializzandi tendono generalmente a essere d'accordo rispetto ai principi dell'educazione inclusiva, ma sono invece assai meno convinti per ciò che riguarda la loro traducibilità nella pratica didattica. Oltre a verificare la correttezza di tale quadro, la presente ricerca mette in luce come la videoanalisi di simulazioni di lezioni a sfondo inclusivo realizzate da alcuni corsisti può contribuire a un cambiamento positivo delle convinzioni degli specializzandi, in particolare attraverso l'acquisizione di un atteggiamento riflessivo più favorevole alla traduzione dei principi dell'inclusione all'interno della propria didattica quotidiana.

KEYWORDS

Inclusion, Support Teachers, Video-Analysis, Attitudes, Beliefs, Reflexivity. Inclusione, Insegnanti di Sostegno, Videoanalisi, Atteggiamenti, Convinzioni, Riflessività.

1. Lo sfondo della ricerca

Nel corso degli ultimi anni abbiamo assistito nel nostro Paese a una trasformazione significativa della figura dell'insegnante di sostegno, in particolare per quanto riguarda le competenze professionali coinvolte nell'attività di supporto agli alunni. Il passaggio da una concezione tradizionale del sostegno basata sull'integrazione degli studenti con disabilità a una prospettiva inclusiva che vede potenzialmente tutti gli alunni come destinatari di possibili interventi di supporto ha reso necessaria infatti una revisione profonda del ruolo e della funzione educativa dell'insegnante di sostegno, dando così avvio a un processo di rivalutazione di tale figura rispetto alla posizione ancillare che a scuola viene spesso tacitamente attribuita a coloro che si occupano dei "meno dotati". In questo percorso evolutivo si è inserito, a livello nazionale, la realizzazione dei corsi di specializzazione per le attività di sostegno, riattivati dopo un'interruzione di una decina di anni rispetto alle ultime iniziative indirizzate ai partecipanti delle SIS. I corsi hanno dunque rappresentato in questo senso un primo importante banco di prova rispetto alla definizione dell'insegnante "inclusivo" e alla progettazione di attività formative adeguate al nuovo ruolo che si sta attualmente profilando. Il tema della formazione dei docenti secondo un'ottica inclusiva è peraltro da tempo al centro, in Italia e all'estero, di un ampio dibattito volto a mettere in luce i fattori cruciali in grado di assicurare la preparazione ottimale dei docenti che si specializzano nel sostegno (Agenzia Europea, 2012; Allan, 2011; Avramidis et al., 2000; Canevaro et al., 2011; Florian, 2013; Forlin, 2012; Ianes, 2014). In particolare, da più parti è stato sottolineato che nell'orientamento rispetto alla loro attività come docenti le convinzioni e gli atteggiamenti che i futuri insegnanti hanno nei confronti delle tematiche dell'inclusione risultano avere un peso non meno rilevante delle conoscenze e delle abilità che essi acquisiscono attraverso le attività di formazione a loro rivolte (Hemmings, Woodcock, S. (2011; Killoran, Woronko, Zaretsky, 2014; Lambe, Bones, 2006; Sze, 2009; Taylor, Ringlaben, 2012). Ad esempio molti specializzandi, come hanno evidenziato Sharma, Forlin e Loreman (2008), ritengono che l'inclusione non possa applicarsi ad alunni con gravi disabilità; analogamente, coloro che frequentano i corsi per la scuola d'infanzia e primaria risultano generalmente più disponibili a sviluppare attività inclusive rispetto ai colleghi delle scuole secondarie. Gli atteggiamenti non solo giocano un ruolo fondamentale rispetto alle attese dei docenti nei confronti della loro attività futura, ma spesso risultano poco permeabili o modificabili da parte della tradizionale attività di formazione, e rimangono dunque "incapsulati" (Engström, 1995; Lambe, Bones, 2006). Ai fini di una comprensione più adeguata di tale fenomeno, recentemente sono state sviluppate una serie di interessanti indagini riguardo all'uso del video quale strumento di formazione che rende possibile agli aspiranti insegnanti di svolgere un'analisi approfondita rispetto al modo in cui impostano la loro attività in classe, consentendo loro di sviluppare una maggiore consapevolezza rispetto alle proprie competenze professionali (Santagata, Angelici 2010; Sherin, van Es, 2009; Stockero 2008; van Es, 2010). Tali ricerche mostrano, tra l'altro, che dare ai futuri insegnanti la possibilità di analizzare dei video in cui alcuni di essi sono stati ripresi mentre simulano una lezione permette loro di elaborare una riflessione particolarmente significativa ai fini dell'acquisizione di un orientamento riflessivo rispetto al proprio approccio alla didattica all'interno delle classi (Blomberg et al., 2013a, 2013b; Koc, 2011; Seidel et al., 2013; Wang, 2103).

A partire da tale scenario teorico la presente ricerca ha pertanto inteso indagare:

- quali sono gli atteggiamenti dei futuri docenti rispetto all'educazione inclusiva, in particolare andando a verificare se tali atteggiamenti sono variati tra l'inizio e la fine del corso di specializzazione;
- se l'analisi di video in cui alcuni specializzandi simulano attività didattiche a sfondo inclusivo consente ai corsisti di sviluppare una maggiore riflessività rispetto al proprio approccio a questo tipo di didattica;
- in che misura tale analisi è in grado di produrre a sua volta un effetto di positivo "scongelo" degli atteggiamenti e convinzioni riguardanti l'attuabilità effettiva degli interventi di educazione inclusiva a scuola.

2. Metodologia

La ricerca è stata realizzata nell'ambito del corso di specializzazione per le attività di sostegno svoltosi presso l'Università di Bergamo nel 2014, e ha interessato gli specializzandi per la scuola d'infanzia (n=55), primaria (n=49), secondaria di primo (n=32) e secondo grado (n=79), per un totale di 215 partecipanti.

Per sondare gli atteggiamenti e le convinzioni dei corsisti nei riguardi dell'educazione inclusiva è stato utilizzato il questionario sviluppato a tale scopo da Beacham e Rouse in funzione dell'*Inclusive Practice Project* condotto presso l'Università of Aberdeen (Beacham, Rouse, 2012). Il questionario è stato tradotto e validato in fase di pre-test con un gruppo di insegnanti di sostegno già in servizio nei diversi ordini di scuola, al fine di verificarne la piena comprensibilità. Un item (f) è stato lievemente modificato per adattarlo al contesto italiano, in cui gli alunni con difficoltà non vengono inviati in classi speciali, ma sono frequentemente portati fuori dalla propria classe per svolgere le attività di sostegno. Inoltre è stata inserita una parte qualitativa aggiungendo la possibilità di inserire un commento scritto al termine della compilazione. Il questionario è stato quindi somministrato agli specializzandi nella fase iniziale del corso.

All'interno del corso erano previste due diverse fasi di lavoro inerenti l'educazione inclusiva: nella prima è stata svolta un'attività comune ai corsisti di tutti gli ordini di scuola e intesa a fornire un'introduzione rispetto alle tematiche fondamentali dell'inclusione, mentre nella fase successiva il tema specifico della didattica inclusiva è stato approfondito in modo separato dal gruppo di specializzandi della scuola d'infanzia/primaria e quello della scuola secondaria (primo e secondo grado). In particolare con quest'ultimo gruppo i ricercatori hanno realizzato una serie di otto incontri in cui alcuni specializzandi venivano ripresi mentre simulavano a turno la conduzione di attività didattiche a sfondo inclusivo all'interno di una classe e, successivamente, il video della lezione veniva analizzato e commentato insieme a tutti i corsisti. Le osservazioni e considerazioni emerse sono state trascritte attraverso il software di videoanalisi ELAN® (Brugman, Russel, 2004; Wittenburg et al., 2006).

A conclusione del corso, il questionario è stato quindi nuovamente sottoposto a tutti gli specializzandi, così da verificare possibili modifiche rispetto alle risposte iniziali in merito agli atteggiamenti e alle convinzioni dei corsisti rispetto la tema dell'educazione inclusiva. I risultati dei questionari sono stati analizzati attraverso l'uso del test Mann-Whitney, mettendo a confronto sia i dati del primo e del secondo questionario, che le variabili interne ai vari gruppi nei due questionari (età, genere, ordine di scuola, partecipazione o meno all'attività di videoanalisi).

3. Risultati

3.1. Il questionario iniziale

Dal punto di vista demografico (tabella 1), i partecipanti al corso erano per la maggior parte di genere femminile, con una presenza maschile concentrata quasi esclusivamente nella scuola secondaria di II grado. La larga maggioranza dei corsisti (oltre il 70%) era nella fascia d'età dei trent'anni. Sul piano numerico, il gruppo aggregato dell'infanzia e primaria e quello delle scuole secondarie erano pressoché equivalenti, sebbene gli specializzandi del sottogruppo del II grado fossero più del doppio rispetto a quelli del I grado. Oltre l'80% degli specializzandi ha dichiarato di aver deciso di diventare insegnante prima dei 25 anni, un dato che sembra indicare una preferenza per l'insegnamento come scelta elettiva e non come "ripiego" rispetto ad altre opzioni professionali. Il restante 20% era concentrato in particolare tra i corsisti della scuola d'infanzia e quelli della secondaria di II grado. Solo uno specializzando infine ha dichiarato di avere una disabilità certificata, mentre ben otto (un numero significativo considerato che si trattava di un corso per il sostegno) hanno affermato di avere una difficoltà di apprendimento.

La tabella 2 mostra le risposte alle affermazioni contenute nel questionario. Come si può notare, vi è un grado di adesione molto ampio, comune a tutti gli ordini di scuola, rispetto alle affermazioni che riguardano l'educazione inclusiva intesa come diritto degli alunni (*items* a, b, g, l, m, o). Meno uniformi appaiono i punti di vista rispetto alle asserzioni concernenti la traduzione di tali principi nella pratica scolastica, in particolare riguardo alla valutazione degli alunni (c), il ruolo del genere (d), la formazione dei gruppi (e), la motivazione degli alunni (j), le origini delle difficoltà da essi incontrate (k), e il tempo che occorre dedicare agli alunni in difficoltà (n). Se escludiamo la questione sul genere – i cui risultati potrebbero essere stati influenzati dalla forte presenza maschile all'interno del gruppo del II grado – per quanto attiene gli altri *items* emerge in particolare come molti insegnanti si mostrino scarsamente propensi all'adozione di un approccio inclusivo nella didattica quotidiana: ad esempio ritengono che sia opportuno lavorare per gruppi omogenei, che l'alunno con difficoltà abbia migliori opportunità di imparare al di fuori della classe, oppure che il tempo da dedicare agli alunni "difficili" sia eccessivo rispetto al lavoro previsto per una lezione. Questo atteggiamento risulta più marcato nel gruppo degli specializzandi della scuola superiore rispetto a quelli dell'infanzia/primaria, come evidenzia il test Mann-Whitney ($U = 4812.5$, $P = 0.005$). Inoltre, nei corsisti maschi la distanza tra le affermazioni di principio sull'inclusione e le convinzioni rispetto alla loro effettiva realizzazione nella pratica appare più netta rispetto a quella mostrata dalla componente femminile del corso ($U = 3622.5$, $P = 0.025$).

3.2. La videoanalisi

Successivamente al primo questionario e allo svolgimento del corso d'introduzione all'educazione inclusiva con tutti gli specializzandi, i corsisti delle scuole superiori di I e II grado hanno approfondito il tema della didattica inclusiva attraverso delle simulazioni di lezioni preparate da alcuni dei partecipanti e videoregistrate. Le simulazioni prevedevano la realizzazione sia di lezioni frontali rivolte al gruppo classe (che potevano comprendere anche brevi esercitazioni in piccolo gruppo), sia di attività di recupero rivolte al sostegno di alunni che

evidenziavano lacune o difficoltà rispetto all'apprendimento (svolte sia con interventi di gruppo che individuali).

I video sono stati successivamente analizzati insieme agli specializzandi al fine di mettere in luce gli elementi positivi sviluppati nel corso della simulazione, specialmente riguardo agli interventi volti a facilitare la partecipazione e la comprensione da parte degli alunni in difficoltà. Al tempo stesso sono state identificate le eventuali criticità emerse durante lo svolgimento delle simulazioni rispetto alla loro efficacia sul piano didattico. L'analisi, anche attraverso l'uso di Elan[®], ha reso possibile evidenziare alcuni passaggi specifici che caratterizzano l'organizzazione dell'insegnamento/apprendimento secondo un approccio inclusivo (immagine 1). Tali passaggi sono stati successivamente codificati insieme ai corsisti sotto forma di *do's & don'ts* della didattica inclusiva (tabella 3). In particolare sono stati segnalati:

- il ritmo e la varietà di proposte attraverso cui viene organizzata l'interazione con la classe, i gruppi e i singoli alunni (vs. una gestione troppo lineare e monocorde della lezione);
- il governo oculato del tempo a disposizione, così da rendere possibile l'alternanza di attività di spiegazione, approfondimento, verifica e sostegno (vs. uno sbilanciamento abituale della lezione su una sola di tali funzioni);
- la promozione dell'attività di supporto cooperativo tra alunni con competenze e livelli diversi (vs. la formazione di gruppi di livello simile);
- l'abilità nel fornire esempi accessibili e stimolanti per coinvolgere i diversi alunni (vs. la propensione a offrire esempi troppo astratti o ripetitivi);
- l'importanza di articolare insieme all'alunno i suoi percorsi logici attraverso il ragionamento congiunto (vs. la tendenza ad assumere precocemente che abbia dei deficit cognitivi);
- la necessità di premiare le singole – per quanto piccole – acquisizioni (vs. l'orientamento a focalizzarsi su ciò che ancora manca rispetto a una prestazione ottimale);
- l'introduzione di quesiti che consentano un'esplorazione di problemi aperti e realmente sfidanti per gli alunni (vs. la proposta di questioni poco stimolanti o chiuse a priori);
- l'uso di domande del tipo IRF (*Initiation/Response/Follow-up*) atte a stimolare la discussione e il pensiero divergente (vs. domande del tipo IRE (*Initiation/Response/Evaluation*) che tendono a rafforzare il pensiero convergente);
- la capacità di utilizzare la valutazione autentica e di valorizzare l'errore come spunto per approfondire la riflessione (vs. la tendenza a formulare giudizi e penalizzare l'errore).

È importante in ogni caso notare come lo scopo dichiarato della videoanalisi non fosse la produzione di una sorta di prontuario della didattica inclusiva, quanto lo sviluppo da parte degli specializzandi di un'attitudine riflessiva nei confronti dell'organizzazione della propria didattica, attraverso cui elaborare un bilancio personale rispetto al proprio stile di conduzione delle lezioni, in particolare per quanto riguarda i punti di forza e di debolezza posseduti da ciascuno e le possibili aree di miglioramento e consolidamento professionale (Baecher, Connor, 2010; Miller, Zhou, 2007).

3.3. Il questionario conclusivo

Al termine del lavoro di videoanalisi condotto con gli specializzandi delle scuole superiori, abbiamo somministrato nuovamente a tutti i corsisti il questionario che era stato già proposto all'inizio del percorso di formazione.

I dati raccolti (tabella 4) evidenziano che i risultati relativi all'area delle affermazioni di principio rispetto al diritto all'educazione inclusiva (*items* a, b, g, l, m, o) si mantengono sostanzialmente invariati in tutti gli ordini di scuola. Viceversa, alcuni degli *items* riguardanti la possibilità di sviluppare l'approccio inclusivo sul piano della didattica mostrano delle variazioni significative. In particolare:

- l'*item* c ("È possibile valutare le potenzialità degli alunni") a confronto con il questionario iniziale registra un aumento di coloro che non sono d'accordo o sono in dubbio rispetto a tale affermazione, evidenziando in tal modo come la dimensione della valutazione si sia positivamente problematizzata durante la frequenza del corso. È utile riportare a tale proposito il commento scritto da un corsista riguardo al punto in esame: «Non tutte le potenzialità possono essere "valutate", alcune vanno "esplorate", "scoperte", ma ciò è possibile solo se gli insegnanti si relazionano all'allievo senza avere dei pregiudizi, lasciando spazio alla "liminarietà" dell'allievo e offrendo situazioni reali in cui il discente, trovandosi di fronte a un problema, cerchi le strategie migliori per risolverlo». Il maggiore scostamento rispetto al primo questionario ha avuto luogo tra gli specializzandi della scuola secondaria, che inizialmente risultavano avere un atteggiamento molto più aproblematico nei confronti della valutazione (molti di essi nel primo questionario avevano chiosato a margine l'*item* aggiungendo "dare un voto");
- l'atteggiamento rispetto al lavoro per gruppi di livello (*item* e, "A scuola i gruppi vanno formati sulla base delle capacità analoghe degli alunni") è rimasto invariato per gli insegnanti d'infanzia/primaria le cui preferenze denotano la presenza di punti di vista diversi rispetto all'argomento. Vi è comunque una certa propensione per i gruppi multilivello, che a un'analisi successiva è risultata riflettere le convinzioni degli specializzandi della scuola d'infanzia più che quelli della primaria ($U = 5364.5$, $P = 0.025$). Viceversa nel gruppo di corsisti delle scuole secondarie è avvenuta una modifica rilevante rispetto a tale tema, che indica come la preferenza iniziale per la formazione di gruppi sulla base di capacità simili sia stata evidentemente oggetto di riflessione critica durante il corso, all'interno del quale la positività del lavoro in gruppi misti per livello è stata più volte sottolineata (anche durante le sessioni di analisi video). All'interno del raggruppamento delle superiori, sono soprattutto gli insegnanti più giovani (coorte 25-34) ad aver determinato questo cambiamento di opinione rispetto all'organizzazione del lavoro di gruppo ($U = 4871.5$, $P = 0.025$);
- l'*item* f, che riguarda un tema particolarmente cruciale sul piano dell'inclusione ("Alcuni alunni hanno migliori opportunità di apprendimento se lavorano al di fuori della classe") mostra a sua volta delle interessanti modifiche intervenute tra la compilazione del primo e secondo questionario. Il gruppo dei corsisti di scuola d'infanzia/primaria appariva infatti sin dall'inizio poco propenso a inviare gli alunni fuori dalla classe e solo il 26% (composto quasi esclusivamente di specializzandi della primaria) si dichiarava d'accordo con tale strategia. Il secondo questionario evidenzia pertanto che, sebbene il numero dei disaccordi non sia mutato da un questionario con l'altro, un buon numero di corsisti della primaria ha iniziato ad assumere un atteggiamento più

cauto nei confronti dell'invio degli alunni con difficoltà al di fuori dell'aula. I corsisti delle scuole secondarie a loro volta mostrano un cambiamento di prospettiva ancor più marcato tra il primo e il secondo questionario. Se infatti il numero di coloro che appaiono indecisi rispetto all'opportunità di utilizzare tale approccio rimane sostanzialmente invariato tra le due rilevazioni, per una percentuale significativa (+5%) l'atteggiamento dei corsisti risulta mutato nella direzione del non utilizzo di tale tipo di prassi (ossia a favore della permanenza degli alunni con difficoltà nella classe). Sotto questo aspetto l'analisi dei risultati indica che sono in particolari i corsisti maschi della scuola secondaria di II grado a fare la differenza rispetto al mutamento di convinzioni che si è verificato all'interno del corso ($U = 4011.0, P = 0.025$);

- infine l'item n ("Insegnare agli alunni che incontrano difficoltà nell'apprendimento assorbe un tempo eccessivo all'interno di una lezione") risulta anch'esso soggetto a un significativo cambiamento di prospettiva, importante dal punto di vista dell'educazione inclusiva in quanto riguarda la convinzione diffusa che il sostegno agli alunni in difficoltà possa finire col distogliere l'insegnante dalla sua attività principale, intesa generalmente come "andare avanti con il programma". Per quanto riguarda gli specializzandi dell'infanzia/primaria, il cambiamento più significativo dal primo al secondo questionario si registra tra gli indecisi, il cui numero nel questionario finale diminuisce a favore di coloro che si dichiarano in disaccordo con l'idea che il sostegno agli alunni in difficoltà determini una forte perdita di tempo all'interno della lezione. Da notare come anche in questo caso sono soprattutto i corsisti della primaria a mantenere nel tempo un atteggiamento che considera il sostegno un'attività eccessivamente *time consuming* ($U = 5382.5, P = 0.025$). Sul versante degli specializzandi delle superiori si registra invece un cambiamento di opinioni molto significativo avvenuto durante la frequenza del corso, che riguarda sia quanti si dichiaravano convinti della sua onerosità in termini di tempo che coloro che avevano una posizione incerta a tale riguardo. Tuttavia, nonostante molti corsisti abbiano maturato una maggiore apertura rispetto alla possibilità di armonizzare sul piano temporale l'attività di sostegno con lo svolgimento delle lezioni, risulta evidente che per la maggior parte di essi questo nodo appare particolarmente difficile da sciogliere: oltre il 70% continua a pensare che conciliare il sostegno con le attività normalmente previste all'interno della classe sia effettivamente difficile, e tale convinzione appare diffusa in modo trasversale rispetto all'età, al genere e all'ordine di scuola. Nel questionario conclusivo un corsista ha offerto un interessante commento a tale proposito: «Anche se i programmi non ci sono più, rimangono però le richieste riguardo ai "livelli minimi di apprendimento", i test dell'Invalsi, per non parlare della pressione dei colleghi e delle famiglie. Nonostante il corso mi abbia dato molti strumenti, come sia possibile far convivere tutto questo con il diritto (sacrosanto) al sostegno non mi è ancora molto chiaro».

Conclusioni

Prendendo le mosse da un ampio corpus di studi che attesta il ruolo fondamentale svolto da convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti nel consentire lo sviluppo di un'efficace attività di inclusione a scuola, la presente indagine ha inteso verificare non solo la presenza di tali convinzioni e atteggiamenti tra i docenti partecipanti a un corso di specializzazione per le attività di sostegno, ma anche la loro possibile

trasformazione a seguito della partecipazione alle attività del corso, con particolare attenzione a coloro che hanno preso parte alla proposta di videoanalisi condotta all'interno del percorso di formazione medesimo. Come sottolineano infatti diversi ricercatori (Allan, 2010; Florian, Rouse, 2009), i futuri insegnanti appaiono condividere in modo tendenzialmente unanime le assunzioni di principio relative al diritto degli alunni a un'educazione inclusiva e ad attività di sostegno supportate dal contributo di insegnanti specializzati. Tuttavia, al momento del passaggio dalle dichiarazioni di principio alla loro traduzione in pratiche educative da realizzare all'interno della scuola, le convinzioni degli insegnanti tendono a differenziarsi in modo rilevante, al punto che emergono atteggiamenti spesso contraddittori rispetto a ciò che va inteso come didattica inclusiva (Thomas, Loxley, 2007). La nostra indagine ha confermato che tale discrepanza – omogeneità sui principi, disomogeneità rispetto alle pratiche – era presente anche all'interno del corso di specializzazione analizzato, e si è quindi focalizzata sulle dimensioni che hanno fatto registrare un cambiamento delle opinioni degli specializzandi durante la frequenza del corso. Mentre l'atteggiamento verso i diritti è risultato costante nel tempo, altre dimensioni più direttamente attinenti la pratica educativa, come la valutazione e l'organizzazione della didattica, hanno evidenziato delle interessanti variazioni. In particolare abbiamo messo in rilievo come la valutazione delle potenzialità degli alunni, la formazione dei gruppi per livelli, il lavoro di sostegno svolto fuori/dentro la classe, e il tempo stimato necessario per svolgere gli interventi di supporto si siano modificati tra l'inizio e la fine del corso di formazione, generalmente nella direzione di una positiva problematicizzazione delle convinzioni iniziali dei corsisti rispetto alla valenza inclusiva delle proprie scelte didattiche. In particolare abbiamo osservato come questo processo di rielaborazione si è sviluppato in modo più marcato nei corsisti che hanno preso parte all'attività di videoanalisi di lezioni simulate svolta nella seconda parte del corso. Come abbiamo notato, esiste un crescente consenso in letteratura rispetto all'utilizzo di tale approccio quale strumento atto a favorire quelle caratteristiche di riflessività che, a partire da Schön (1993), sono ritenute parte indispensabile del bagaglio di competenze proprio dei professionisti che operano nel contesto scolastico (Farrell, 2012; Mezirow, 2003; Michellini, 2013). Molti degli elementi emersi dalla videoanalisi come tratti caratterizzanti in senso fortemente inclusivo l'intervento didattico in classe (valutazione autentica, gruppi plurilivello, ritmo e varietà delle proposte, organizzazione dei tempi) risultano inoltre correlati nei questionari agli items più direttamente afferenti la dimensione delle pratiche educative inclusive, rispetto ai quali si sono registrate variazioni significative tra l'inizio e la fine del corso. Pur tenendo in considerazione la molteplicità di fattori che hanno indubbiamente concorso a modificare il punto di vista degli specializzandi nell'arco della loro esperienza formativa – lezioni, laboratori, tirocini, letture, esami – è possibile dunque ipotizzare che l'utilizzo della videoanalisi abbia contribuito in modo significativo a orientare tale cambiamento in funzione di uno "scongelo" positivo degli atteggiamenti e convinzioni dei corsisti, e in particolare in direzione dell'acquisizione di un atteggiamento riflessivo più favorevole alla traduzione dei principi inclusivi all'interno della propria didattica quotidiana. Perché questa lettura possa trovare nuove conferme è necessario che l'approccio della videoanalisi come strumento di formazione dei futuri insegnanti di sostegno trovi ulteriori spazi di confronto, in particolare grazie alla diffusione di analoghi percorsi di sperimentazione dedicati alla formazione alla didattica inclusiva sia in Italia che all'estero.

Riferimenti bibliografici

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012) *Profilo dei Docenti Inclusivi*, Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Allan, J. (2010) "Questions of inclusion in Scotland and Europe", *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), pp. 199-208.
- Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000) "Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school", *Teaching and Teacher Education* 16(3), 277-293.
- Baecher, L., Connor, D. (2010). "What do you see?" Using video analysis of classroom practice in a preparation program for teachers of students with learning disabilities", *Insights on Learning Disabilities*, 7(2), 5-18.
- Beacham, N.A., Rouse, M. (2012). "Student Teachers' Attitudes and Beliefs about Inclusion and Inclusive Practice", *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol 12, no. 1, pp. 3-11.
- Blomberg, G., Renkl, A., Sherin, M.G., Borko, H., & Seidel, T. (2013a) "Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education", *Journal of Educational Research Online*.
- Blomberg, G., Sherin, M.G., Renkl, A., Glogger, I., Seidel, T. (2013b) "Understanding Video as a Tool for Teacher Education: Investigating Instructional Strategies Integrating Video to Promote Reflection", *Instructional Science*, 41(3), 443-463.
- Brugman, H., Russel, A. (2004), "Annotating Multimedia/ Multi-modal resources with ELAN", *Proceedings of LREC 2004*, Fourth International Conference on Language Resources and Evaluation.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., Ianes, D., Caldin, R. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson.
- Engström, Y. (1995) "Non scholae sed vitae discimus: come superare l'incapsulamento scolastico" in Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano: LED
- Farrell, T.S.C. (2012). Reflecting on reflective practice: (re)visiting Dewey and Schon. *TESOL Journal*, 3, 7-16
- Florian, L. (2013), "Preparing teachers to work with everybody: A curricular approach to the reform of teacher education", *FORUM: for promoting 31-19 comprehensive education*, 55(1), 95-102.
- Florian, L., Rouse, M. (2009) 'The inclusive practice project in Scotland: teacher education for inclusion.' *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), pp. 594-601.
- Forlin, C. (ed.) (2012)., *Future Directions for Inclusive Teacher Education: An International Perspective*. Oxon, UK: Routledge.
- Ianes, D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Trento: Erickson.
- Hemmings, B., Woodcock, S. (2011). "Preservice teachers' views of inclusive education: A content analysis". *Australasian Journal of Special Education*, 35 (2), 103-116.
- Killoran, I., Woronko, D., Zaretsky, H. (2014), "Exploring preservice teachers' attitudes towards inclusion", *International Journal of Inclusive Education*, 18, 4.
- Koc, M. (2011), "Let's make a movie: Investigating pre-service teachers' reflections on using video-recorded role playing cases in Turkey", *Teaching and Teacher Education*, 27, 95-106.
- Mezirow, J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Raffaello Cortina
- Michellini, M. C. (2013), *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*, Milano, Franco Angeli.
- Miller, K. F., Zhou, X. (2007), "Learning from classroom video: What makes it compelling and what makes it hard" in R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 321-334). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ross, J. (2011), "Traces of self: online reflective practices and performances in higher education", *Teaching in Higher Education*, 16(1), 113-126.
- Santagata, R., Angelici, G. (2010) "Studying the impact of the lesson analysis framework on pre-service teachers' ability to reflect on videos of classroom teaching", *Journal of*

- Teacher Education*, 61, 339–349. Seidel, T., Blomberg, G., Renkl, A. (2013) "Instructional strategies for using video in teacher education", *Teaching and Teacher Education*, 34(0), 56-65.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. (2008) "Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities", *Disability & Society*, 23 (7), pp. 773–85.
- Schon, D. A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica*, Bari, Dedalo.
- Sherin, M. G., van Es, E. (2009) "Effects of video club participation on teachers' professional vision", *Journal of Teacher Education*, 60, 20–37.
- Stocker, S. L. (2008). "Using a video-based curriculum to develop a reflective stance in prospective mathematics teachers", *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, 373–394.
- Sze, S. (2009). A literature review: Pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. *Education*, 130, 53-56.
- Taylor, R. W., Ringlaben, R. P. (2012), "Impacting Pre-service Teachers' Attitudes toward Inclusion", *Higher Education Studies*, 2(3).
- Thomas, G., Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion* (2nd ed.). Maidenhead: McGraw–Hill/Open University Press.
- van Es, E. (2010) "Viewer Discussion Is Advised: Video Clubs Focus Teacher Discussion on Student Learning", *Journal of Staff Development*, v31 n1 p54-58 Feb 2010 trad. it. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, Numero 2, Volume 14, anno 2014, pp. 98-103.
- Wang, X. (2013). A Potential Approach to Support Pre-Service Teachers' Professional Learning: The Video Analysis of the Authentic Classroom. *US-China Education Review B*, 3(3), 149-161.
- Wittenburg, P., Brugman, H., Russel, A., Klassmann, A., Sloetjes, H. (2006), "ELAN: a Professional Framework for Multimodality Research", *Proceedings of LREC 2006*, Fifth International Conference on Language Resources and Evaluation.

Allegati

Genere	M	F				
	22.3%	77.7%				
Età	25-29	30-34	34-39	40-45	45-49	50+
	3.7%	32.9%	41.7%	14.8%	6.5%	0.4%
Ordine di scuola in cui si specializzano	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado		
	25.6%	22.8%	14.9%	36.7%		
Età in cui hanno deciso di diventare insegnanti	15 o meno	16-20	21-25	26-35	36-45	46+
	18.2%	29.7%	34.5%	11.6%	5.8%	
Dichiara di avere una disabilità	Sì	No				
	0.9%	99.1%				
Dichiara di avere una difficoltà di apprendimento	Sì	No				
	3.7%	96.3%				

Tabella 1 - Composizione dei corsisti

	Scuola d'infanzia e primaria (%)			Scuola secondaria I e II grado (%)		
	A	A/D	D	A	A/D	D
a. Tutti gli alunni possono imparare	98,8	1,2	0	97,3	2,7	0
b. Gli alunni possono imparare gli uni dagli altri	97,4	2,6	0	96,3	3,7	0
c. È possibile valutare le potenzialità degli alunni	81,2	14,7	4,1	87,2	10,9	1,9
d. Le alunne vanno meglio a scuola perché sono più intelligenti dei maschi	5,1	15,6	79,3	3,9	13,2	82,9
e. A scuola i gruppi vanno formati sulla base delle analoghe capacità degli alunni	31,9	30,8	37,3	37,7	42,1	20,2
f. Alcuni alunni hanno migliori opportunità di apprendimento se lavorano al di fuori della classe	26,3	38,1	35,6	34,8	35	30,2
g. La scuola può aiutare a costruire una società inclusiva	98,4	1	0,6	98,9	1,1	0
h. Gli insegnanti dovrebbero essere responsabili per l'apprendimento di tutti gli alunni che fanno parte della/e classe/i in cui insegnano	97,9	1,6	0,5	96	2,2	1,8
i. Gli alunni che hanno particolari necessità rispetto all'apprendimento dovrebbero avere insegnanti specializzati	97,2	2,8	0	97,5	2	0,5
j. In quanto docente, il mio lavoro è essenzialmente insegnare agli alunni che vogliono imparare	27,5	48,3	24,2	36,4	44,1	29,5
k. Le difficoltà che gli alunni incontrano a scuola hanno le loro origini nelle condizioni familiari	21,5	54,2	24,3	22,2	62,6	15,2
l. La scuola dovrebbe dare un'istruzione a tutti gli alunni senza distinzioni di provenienza	95,2	3,8	1	94,1	4,8	1,1
m. L'educazione è un diritto di cui tutti gli alunni dovrebbero usufruire	100	0	0	100	0	0
n. Insegnare agli alunni che incontrano difficoltà nell'apprendimento assorbe un tempo eccessivo all'interno di una lezione	28,9	50,3	20,8	39,6	43,8	16,6
o. La scuola può "fare la differenza" per la vita degli alunni	94,4	5,1	0,5	95,6	4,4	0

Sono d'accordo A/D=Né d'accordo né in disaccordo D=Non sono d'accordo

Tabella 2 - Risposte dei corsisti al questionario iniziale

Do's	Don'ts
Ritmo e la varietà di proposte nell'interazione con la classe, i gruppi e i singoli alunni	Gestione lineare e monocorde della lezione
Governo del tempo a disposizione, alternando attività di spiegazione, approfondimento, verifica e sostegno	Sbilanciamento della lezione su una sola attività (spiegazione, approfondimento, verifica e sostegno)
Promozione dell'attività cooperativa in gruppi plurilivello	Formazione di gruppi monolivello
Fornire esempi accessibili e stimolanti per coinvolgere i diversi alunni	Offrire esempi troppo astratti o ripetitivi
Articolare insieme all'alunno i suoi percorsi logici attraverso il ragionamento congiunto	Assumere precocemente che l'alunno abbia un deficit cognitivo
Premiare le singole - per quanto piccole - acquisizioni degli alunni	focalizzarsi su ciò che ancora manca rispetto a una prestazione ottimale
Porre quesiti che consentano un'esplorazione di problemi aperti e realmente sfidanti per gli alunni	Porre questioni poco stimolanti o chiuse a priori
Usare domande del tipo IRF per stimolare la discussione e il pensiero divergente	Usare domande del tipo IRE che tendono a rafforzare il pensiero convergente
Utilizzare la valutazione autentica e valorizzare l'errore come molla per la riflessione	Formulare giudizi e penalizzare l'errore

Tabella 3 - I "do's and don'ts" della didattica inclusiva

	Scuola d'infanzia e primaria (%)			Scuola secondaria I e II grado (%)		
		A/D	D	A	A/D	D
a. Tutti gli alunni possono imparare	98,5	1,5	0	96,4	3,6	0
b. Gli alunni possono imparare gli uni dagli altri	98,2	1,8	0	96,5	3,5	0
c. È possibile valutare le potenzialità degli alunni	79	14,4	6,6	79,3	12,5	8,2
d. Le alunne vanno meglio a scuola perché sono più intelligenti dei maschi	4,9	15,9	79,2	3,3	13,1	83,4
e. A scuola i gruppi vanno formati sulla base delle capacità analoghe degli alunni	31,2	31,2	37,6	28,3	36,5	35,2
f. Alcuni alunni hanno migliori opportunità di apprendimento se lavorano al di fuori della classe	22,6	41,4	36	28,7	36,1	35,2
g. La scuola può aiutare a costruire una società inclusiva	98,5	1,5	0	98,3	1,7	0
h. Gli insegnanti dovrebbero essere responsabili per l'apprendimento di tutti gli alunni che fanno parte della/e classe/i in cui insegnano	98,2	1,8	0	97,9	1,6	0,5
i. Gli alunni che hanno particolari necessità rispetto all'apprendimento dovrebbero avere insegnanti specializzati	99,5	0,5	0	99	0,5	0,5
j. In quanto docente, il mio lavoro è essenzialmente insegnare agli alunni che vogliono imparare	29,2	40,2	30,6	35,2	36,3	28,5
k. Le difficoltà che gli alunni incontrano a scuola hanno le loro origini nelle condizioni familiari	19,7	54,1	26,2	22,2	62	15,8
l. La scuola dovrebbe dare un'istruzione a tutti gli alunni senza distinzioni di provenienza	95,8	3,9	0,5	94,4	4,4	1,2
m. L'educazione è un diritto di cui tutti gli alunni dovrebbero usufruire	100	0	0	100	0	0
n. Insegnare agli alunni che incontrano difficoltà nell'apprendimento assorbe un tempo eccessivo all'interno di una lezione	29,2	46,2	24,6	31,5	46,3	22,2
o. La scuola può "fare la differenza" per la vita degli alunni	93,8	5,7	0,5	96,1	3,9	0
<i>A= Sono d'accordo A/D=Né d'accordo né in disaccordo D=Non sono d'accordo</i>						

Tabella 4 - Risposte dei corsisti al questionario conclusivo



Immagine 1 - Esempio di analisi con Elan©