

Ricerca
Inquiry



Il profilo delle competenze nella percezione dei curricula formativi delle professionalità educative di supporto. Una prospettiva comparata tra Italia e Malta

Perceived competencies of Learning Support educators: A comparative Study between Malta and Italy

Barbara Baschiera

University of Malta - barbara.baschiera@um.edu.mt

Elena Tanti Burlò

University of Malta - elena.tanti-burlo@um.edu.mt

Colin Calleja

University of Malta - colin.calleja@um.edu.mt

Liberato Camilleri

University of Malta - liberato.camilleri@um.edu.mt

Fiorino Tessaro

Università Ca' Foscari, Venezia - tessaro@unive.it

ABSTRACT

This paper is a comparative study between Malta and Italy on the competences of Learning Support Assistants (LSAs) and Support Teachers (Insegnanti di Sostegno) in their respective role of supporting learners with a disability, learning difficulties and/or learners with migrant background.

The study analysed the data using previously established competencies, identified as Relational, Organizational and Specific (Baschiera, 2014; Tessaro, 2014).

The analysis showed that there are some major differences between Maltese LSAs and Italian Support Educators and concludes with a number of recommendations for changes in the approaches used to prepare learning support educators. On the relational level, Italian teachers seem to be more interested in classroom dynamics, while the Maltese LSAs value their relationship with the auxiliary staff and external support professionals. Italian support teachers, on the organizational competencies tend to have a more strategic function while for the Maltese educators the focus is more technical. In regard to Specific competencies both groups insist on the need for more specific and intensive professional formation.

In questo lavoro si esaminano le competenze caratterizzanti le professionalità educative di supporto (BES) analizzando i risultati in una ricerca comparata tra Italia e Malta.

Le competenze esaminate riguardano tre assi: a) relazionale, b) organizzativo e c) distintivo (che caratterizzano la specializzazione del supporto). Le diversità dei curricula formativi nei due Paesi (Terziario per l'Italia e secondario per Malta) incidono nel modo di condurre e sviluppare le attività educative e formative. Gli Italiani, sul piano relazionale, sembrano più attenti alle dinamiche nei confronti della classe, i Maltesi alle reti con il personale ausiliario e con l'esterno. Gli Italiani, sul piano organizzativo, si attribuiscono una funzione più strategica, i Maltesi più tecnica. Per quanto riguarda le competenze distintive, entrambi i gruppi evidenziano la necessità di una maggiore formazione.

KEYWORDS

Learning Support Assistants (LSAs), Support teachers, competencies, inclusion, special educational needs (SEN).

Insegnanti di Sostegno, Assistenti di supporto all'apprendimento, competenze, inclusione, BES.

- * **Gli autori hanno svolto l'attività di ricerca e di stesura dell'articolo in forma coordinata e condivisa. A Barbara Baschiera, coordinatrice della ricerca in ambito maltese, vanno attribuiti i paragrafi 1 - 2.0 - 2.1 - 4 - 7 - 8. A Elena Tanti Burlò, Colin Calleja e Liberato Camilleri vanno collettivamente attribuiti i paragrafi 3 - 5 - 6 e le appendici 1 e 2. A Fiorino Tessaro, coordinatore della ricerca in ambito italiano, vanno attribuiti i paragrafi 2.2 - 2.3 - 2.4 - 2.5.**

1. Introduzione

La ricerca TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), condotta nel 2013 dall'OCSE su un campione di scuole secondarie di primo grado afferenti a 34 Paesi, delinea un profilo degli insegnanti, della loro attività professionale, degli ambienti e delle condizioni in cui si svolgono i processi formativi di livello internazionale.

I risultati, emersi dalla voce diretta di dirigenti e docenti in merito alle proprie convinzioni pedagogiche, pratiche didattiche e formazione (iniziale e in servizio), hanno permesso di sviluppare indicatori utili ad orientare le policy educative internazionali per lo sviluppo di una professione insegnante di elevata qualità.

Entrando nel merito delle competenze proprie dell'attività didattica, in linea con quanto affermato a livello internazionale, le esigenze degli insegnanti italiani riguardano una maggiore formazione sull'insegnamento a studenti con bisogni educativi speciali, con comportamenti difficili, sulle metodologie didattiche attive e sullo sviluppo di competenze nelle TIC.

Quanto questa immagine rifletta la vera condizione della professione docente nel Paese, rimane da verificare. In ogni caso questi risultati non possono essere ignorati da chi intende comprendere a fondo e agire efficacemente sulle dinamiche del sistema educativo italiano.

Malta non compare tra i 34 Paesi partecipanti alla rilevazione Talis, ciononostante l'external Audit Report del 2014 *Education for all. Special Needs and Inclusive Education in Malta*, curato dell'European Agency for Special Needs and Inclusive Education, getta alcune luci in materia di formazione dei docenti e inclusione scolastica.

Il documento sottolinea la necessità di formare alla *inclusive education* tutti gli stakeholders, i policy makers, i dirigenti scolastici, i docenti e i professionisti dell'educazione; di sviluppare un curriculum flessibile e soprattutto di focalizzare l'interesse sulla qualità della formazione degli insegnanti. I dati emersi dall'analisi dei questionari (1184 risposte) indirizzati ai professionisti delle scuole statali, della chiesa e delle scuole indipendenti, evidenziano che la maggior parte dei dirigenti, degli insegnanti curricolari, degli assistenti di supporto all'apprendimento (*Learning Support Assistant*) e dello staff degli asili, si sente solo parzialmente capace di realizzare l'*inclusive education* come risultato della propria formazione iniziale, o dell'*in-service training*. In particolare, meno del 20% degli insegnanti considera che il periodo di tirocinio e di formazione iniziale li abbia messi in grado di rispondere in modo efficace ai diversi bisogni educativi degli alunni e di lavorare in modo collaborativo, soprattutto con le famiglie e gli assistenti di supporto all'apprendimento, cui vengono delegati tutti i compiti relativi ai ragazzi con certificazione.

Il report e la ricerca sembrano indicare un percorso comune: la necessità di rendere i docenti più competenti nell'inclusione scolastica.

2. La ricerca

Come sviluppare percorsi realmente professionalizzanti che, integrando teoria, sperimentazione, osservazione e riflessione sull'esperienza, rispondano concretamente ai bisogni formativi dei docenti?

Nell'attuale panorama istituzionale italiano, di riassetto del sistema scolastico, con la Legge 107/2015, "Buona Scuola", si pone l'accento sulla necessità di potenziare l'inclusione e il diritto allo studio degli alunni con BES attraverso percor-

si individualizzati e personalizzati, anche con il supporto delle associazioni di settore e dei servizi socio-sanitari ed educativi territoriali (art. 2), facendo della scuola un laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di valorizzazione delle potenzialità e degli stili di apprendimento (art.1).

Affinché i docenti siano preparati a svolgere attività di insegnamento, potenziamento, sostegno, coordinamento, collaborazione, progettazione e interazione con famiglie e territorio (art. 2), vengono sostenute la formazione in servizio «obbligatoria, permanente e strutturale» (art.11) e quella iniziale, affidando i diversi momenti e percorsi formativi alle Università, con particolare attenzione alle discipline antropo-psico-pedagogiche e a quelle concernenti le metodologie e le tecnologie didattiche.

Quali sono allora le competenze del docente/educatore inclusivo? Cosa rende un insegnante/educatore competente? Si possono padroneggiare strategie inclusive, senza accogliere veramente? Si può essere insegnanti di qualità, senza essere inclusivi?

È quanto abbiamo chiesto, ai futuri insegnanti curricolari e di sostegno/assistenti di supporto all'apprendimento in due differenti contesti formativi: l'Università Ca' Foscari di Venezia e l'Università di Malta, somministrando un questionario con domande chiuse, a scelta multipla e con scala di apprezzamento, volto ad analizzare le rappresentazioni dei docenti curricolari riguardo la specificità del ruolo e le competenze del docente di sostegno/LSA (Learning Support Assistant)¹, dall'altro, per mettere in luce le aree di competenza dei docenti disciplinari atte ad integrare ed utilizzare consapevolmente gli strumenti epistemologici, pedagogici, didattici e organizzativi, finalizzati alla inclusione degli studenti con BES.

Il questionario mira a cogliere alcuni aspetti chiave della formazione per il supporto educativo, pur sapendo che la scelta di adottare uno strumento di indagine solamente quantitativo non permette una analisi in profondità quanto, piuttosto, una descrizione da parte dei partecipanti, basata su vissuti e su opinioni che non possono essere verificate sul campo dai ricercatori.

2.1. I partecipanti alla ricerca

Nella scuola, intorno agli alunni con bisogni educativi speciali (BES), ruota una pluralità di figure professionali: insegnanti di sostegno e assistenti alla persona, educatori e animatori, operatori sociosanitari e specialisti dei disturbi di apprendimento, mediatori socioculturali e linguistici.

In questo paper verranno analizzati i dati relativi a due tipologie di professionisti: sul versante italiano, i docenti di sostegno precedentemente formati dall'Università Ca' Foscari di Venezia e, su quello maltese, gli assistenti di supporto all'apprendimento (Learning Support Assistant) in formazione iniziale presso l'Università di Malta.

Il campione italiano è composto da 202 insegnanti femmine e 86 maschi; il 75% appartiene alla fascia d'età tra i 31 e i 40 anni; il 58% è assunto a tempo determinato (58%) e il 20% a tempo indeterminato; quasi il 40%, nonostante la formazione, svolge l'attività di docente curricolare.

1 Per comprendere le specificità professionali del LSA, si riporta in appendice il percorso formativo, i compiti e le responsabilità del Learning Support Assistant, caratteristici del contesto maltese.

Il campione maltese è composto da 68 assistenti di supporto all'apprendimento (LSAs) femmine e 11 maschi; il 67% ha meno di 30 anni, il 18% ha un'età compresa tra i 31 – 40. Il 73% dei partecipanti ha un'esperienza lavorativa nel settore che va dai 3 ai 6 anni, il 17% dei quali fatti nella scuola secondaria, l'11% come subject teacher.

La maggior presenza femminile nel campione maltese va in buona parte attribuita all'estensione della professionalità, anche in ambito della scuola dell'infanzia e primaria; mentre il campione italiano è completamente indirizzato alla scuola secondaria.

Il campione maltese presenta un'età più giovane in quanto la formazione è volta a conseguire un Diploma universitario iniziale², mentre la formazione degli insegnanti di sostegno in Italia è successiva al conseguimento della Laurea di secondo livello e all'abilitazione all'insegnamento.

2.2. Le competenze: oggetto di indagine

Il percorso per la definizione di un profilo unitario di competenze per le professionalità educative di supporto è nato durante i corsi di formazione per insegnanti di sostegno³, per educatori professionali e per operatori sociosanitari⁴. I profili formativi in uscita dai corsi sono rappresentati da elenchi di competenze ampi e generici, tanto da non permettere adeguate valutazioni di efficacia dell'offerta formativa né, data la mancanza di specifici indicatori, di monitorare l'*improvement* professionale in servizio.

I numerosi studi⁵ e le approfondite ricerche sulle competenze degli insegnanti di sostegno ci hanno permesso di specificare il profilo delle professionalità educative di supporto intorno a tre dimensioni di competenze: relazionali, organizzative e distintive.

Mediante *focus group* in cui hanno partecipato, da un lato i responsabili e i docenti dei corsi universitari di formazione, dall'altro i tutor di tirocinio e i referenti delle unità scolastiche per la disabilità, sono state analizzate le tre dimensioni di competenze e individuati gli indicatori e i descrittori di professionalità. Successivamente, gli indicatori emersi dai *focus group* sono stati sottoposti ad indagine con questionari rivolti ai docenti di sostegno in formazione iniziale e in formazione in servizio. L'analisi categoriale sui risultati dei questionari ha dato luogo all'articolazione di ciascuna dimensione in tre cluster e ciascun cluster in tre specifiche competenze.

2.3. Le competenze relazionali per i Bes

Le competenze relazionali delle professionalità educative di supporto si rivolgono prioritariamente agli studenti con Bes, ma si estendono a tutte le interazioni

2 In ambito maltese solo il 12% del campione risulta laureato.

3 In Italia i corsi di formazione per l'insegnamento nelle attività di sostegno si svolgono, per la scuola primaria, durante il corso di laurea e, per la scuola secondaria, in corsi di specializzazione post-laurea.

4 Gli educatori-animatori e gli operatori socio-sanitari sono formati sia con percorsi universitari che parauniversitari.

5 Cfr. Baschiera, 2014; Tessaro, 2014.

con le persone interne ed esterne alla scuola. Perciò sono stati individuati tre cluster relazionali: a) verso l'allievo e la classe, b) verso i colleghi docenti, gli educatori e gli operatori, c) verso i soggetti esterni alla scuola, come la famiglia e le strutture riabilitative.

R1- Competenze relazionali verso l'allievo / la classe. Si articolano in:

- R1.1- *Attivare empatia verso la persona con disabilità/disagio.* Riguarda le relazioni primarie con gli studenti con BES.
- R1.2- *Relazionarsi con la classe per dinamiche inclusive.* Riguarda le capacità di promuovere tra gli allievi interazioni formative inclusive.
- R1.3- *Gestire le relazioni di gruppo e interpersonali.* Riguarda la capacità didattica di far lavorare i ragazzi in *cooperative learning* e di governare le problematiche interpersonali.

R2- Competenze relazionali verso i colleghi docenti, gli educatori e gli operatori interni alla scuola. Si articolano in:

- R2.1- *Collaborare con i colleghi per relazioni positive.* È la competenza base per il lavoro professionale di rete.
- R2.2- *Accogliere indicazioni da tutto il personale.* Riguarda il coinvolgimento del personale amministrativo, ausiliario ed educativo per la concertazione di comportamenti e atteggiamenti formativi coerenti.
- R2.3- *Attivare procedure di mediazione nei conflitti.* La presenza dell'allievo con disabilità pone in dubbio le certezze metodologico-didattiche dei docenti, produce dissonanze che solo il professionista d'aiuto può mediare.

R3- Competenze relazionali verso i soggetti esterni alla scuola. Si articolano in:

- R3.1- *Relazionarsi con la famiglia per progetto di vita.* Il professionista educativo di supporto gestisce le delicatissime relazioni con la famiglia dello studente con BES.
- R3.2- *Sviluppare reti di supporto.* Riguarda la capacità di svolgere la regia educativa con tutte le agenzie e strutture che, oltre la scuola, svolgono attività formative e riabilitative.
- R3.3- *Relazionarsi con il territorio (istituzioni, enti, associazioni).* Si riferisce alla capacità di assicurare i collegamenti istituzionali e associativi per il supporto ai Bes nelle politiche amministrative.

2.4 Le competenze organizzative per i Bes

Le nuove didattiche centrate sul coinvolgimento attivo dello studente e sulla sua partecipazione esistenziale e responsabile alla costruzione/formazione di sé, richiede nuove e diverse competenze sul piano dell'organizzazione del lavoro scolastico. I tre cluster organizzativi individuati riguardano: a) le competenze strategiche, b) le competenze progettuali, c) le competenze gestionali.

O1- Competenze strategiche. Si articolano in:

- O1.1- *Coinvolgere il Consiglio di classe per l'inclusione.* L'inclusione presuppone il lavoro sistemico di rete. Il professionista educativo di supporto è tenuto a mobilitare prima di tutto la rete docente del Consiglio di classe.
- O1.2- *Scegliere le strategie curriculari per l'allievo con BES.* I processi inclusivi non si sviluppano soltanto mediante didattiche individualizzate, ma negli innesti delle attività dello studente BES nei percorsi curriculari di tutti.

O1.3- Costruire setting didattici personalizzati. La formazione delle competenze negli studenti, non solo BES, è strettamente collegata agli ambienti reali e alle situazioni autentiche, che assicurano la personalizzazione dell'apprendimento.

O2- Competenze progettuali. Si articolano in:

O2.1- Analizzare contesti, bisogni, potenziali, criticità. Per poter avviare un percorso formativo sono fondamentali le capacità di analisi a largo spettro per mobilitare la competenza diagnostica.

O2.2- Progettare, articolare ed elaborare PEI / PEP. La generazione di idee innovative e la pianificazione articolata dei percorsi per l'allievo con BES deve trovare connessioni agentiche e interattive con il curricolo di classe.

O2.3- Rimodellare e adattare il progetto didattico. Con un soggetto BES è necessario ricalibrare continuamente il progetto didattico ai suoi passi di sviluppo, contingenti e talvolta imprevedibili.

O3- Competenze gestionali. Si articolano in:

O3.1- Implementare in progress l'organizzazione didattica. Non è sufficiente adattare il PEI, è necessario che l'intera organizzazione della classe si riconfiguri in forme inclusive.

O3.2- Valutare e analizzare le pratiche didattiche. La competenza valutativa in chiave inclusiva, non riguarda solo il soggetto, ma l'intero sistema didattico nelle pratiche quotidiane.

O3.3- Documentare le attività didattiche e lo sviluppo formativo. Nelle attività di supporto educativo la registrazione della progressione delle procedure e dell'evoluzione dei processi è fondamentale per il governo dell'azione formativa.

2.5. Le competenze distintive per i BES

Per le professionalità educative di supporto, le competenze distintive definiscono l'apparato tecnico-scientifico indispensabile per occuparsi in modo pertinente degli studenti con BES.

I tre cluster di competenze distintive comprendono a) le competenze epistemologiche, b) le competenze pedagogico-didattiche, c) le competenze specifiche per i BES.

D1- Competenze epistemologiche. Si articolano in:

D1.1- Sperimentare forme di apprendimento innovative. Non è sufficiente la tecnica didattica consolidata. Il docente che opera con i BES deve essere sempre aperto al nuovo, in ottica sperimentale.

D1.2- Operare in atteggiamento e metodologia di ricerca. Ogni insegnante, se non vuole trasformarsi in mero esecutore di tecniche, è tenuto a conservare la forma mentis del ricercatore, che procede per problemi, interrogandosi e procedendo con rigore metodologico.

D1.3- Utilizzare le proprie epistemologie disciplinari con BES. L'epistemologia disciplinare del background formativo del docente è il suo talento cognitivo, che caratterizza e personalizza il suo insegnamento.

D2- Competenze pedagogico-didattiche. Si articolano in:

D2.1- Favorire il transfer d'apprendimento nella vita quotidiana. Gli allievi con difficoltà avviano l'apprendimento solo in situazioni molto personali e vicine al

loro quotidiano. Di qui la necessità di connessioni tra la realtà personale e quella scolastica.

D2.2- Valutare criticamente e giustificare scelte e decisioni. Le competenze valutative riguardano la capacità di ricercare e riconoscere il valore nei soggetti BES, e, nel contempo, di attivare percorsi formativi pertinenti.

D2.3- Utilizzare tecnologie e reti per il supporto educativo. Le reti e le tecnologie formative sono essenziali per lo sviluppo degli alunni BES delle nuove generazioni, e il professionista di supporto educativo deve saperle governare.

D3- Competenze specifiche per i BES. Si articolano in:

D3.1- Diffondere le conoscenze scientifiche relative ai BES. L'evoluzione scientifica, su tutti i versanti, dalla genetica agli studi sociali, dalla psico-pedagogia dell'apprendimento alle neuroscienze, sta procedendo rapidamente. Il professionista di supporto è tenuto non solo ad aggiornarsi, ma anche a diffondere le innovazioni agli utenti, diretti e indiretti.

D3.2- Far rispettare le normative per la disabilità e i BES. Talvolta la legislazione è più avanzata della cultura. L'educatore è tenuto a sostenere dal punto di vista normativo sia il soggetto con BES (e la sua famiglia) sia il sistema formativo di afferenza.

D3.3- Utilizzare appropriati repertori esperti e specialistici. Il supporto del professionista educativo non può limitarsi alla buona volontà, ma deve presentarsi attrezzato con tecniche specialistiche e strumenti innovativi.

3. I risultati della ricerca: il quadro sinottico

La percezione di competenza è stata misurata attraverso la scala di Likert per confrontare i punteggi medi attribuiti dai partecipanti maltesi e italiani. Per trattare i dati è stato utilizzato il test di Mann Whitney (cfr allegato 2).

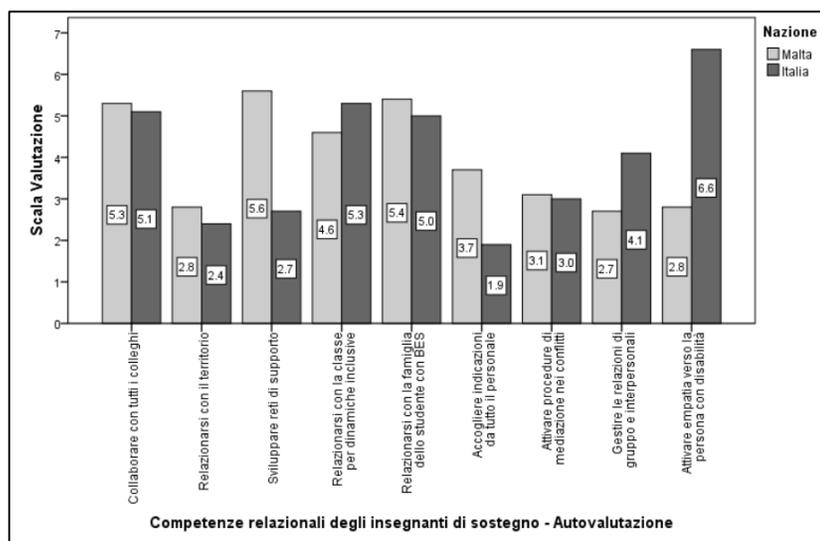
Prima di analizzare le singole componenti, presentiamo il quadro sinottico emerso dalla elaborazione, ricordando che gli item significativi (il cui valore p è inferiore a 0,05) sono su sfondo grigio.

Cluster	Competenze Relazionali per i Bes	Mean Rating Score (Malta)	Mean Rating Score (Italy)	P-value
R1 Competenze verso l'allievo / la classe	R1.1 Attivare empatia verso la persona con disabilità/disagio	2.8	6.6	0.000
	R1.2 Relazionarsi con la classe per dinamiche inclusive	4.6	5.3	0.004
	R1.3 Gestire le relazioni di gruppo e interpersonali	2.7	4.1	0.000
R2 Competenze verso colleghi / operatori	R2.1 Collaborare con i colleghi per relazioni positive	5.3	5.1	0.475
	R2.2 Accogliere indicazioni da tutto il personale	3.7	1.9	0.000
	R2.3 Attivare procedure di mediazione nei conflitti	3.1	3.0	0.743
R3 Competenze verso soggetti esterni	R3.1 Relazionarsi con la famiglia per il progetto di vita	5.4	5.0	0.123
	R3.2 Sviluppare reti di supporto	5.6	2.7	0.000
	R3.3 Relazionarsi con il territorio (istituzioni, enti, associazioni)	2.8	2.4	0.001

Cluster	Competenze Organizzative per i BES	Mean Rating Score (Malta)	Mean Rating Score (Italy)	P-value
O1 Competenze strategiche	O1.1 <i>Condividere con i colleghi progetti e pratiche inclusive</i>	3.7	5.1	0.000
	O1.2 <i>Scegliere le strategie didattiche per l'allievo BES</i>	5.2	5.2	0.952
	O1.3 <i>Costruire setting didattici personalizzati</i>	3.4	4.0	0.002
O2 Competenze progettuali	O2.1 <i>Analizzare contesti, bisogni, potenziali, criticità</i>	5.0	6.1	0.000
	O2.2 <i>Progettare, articolare ed elaborare PEI / PEP</i>	6.6	5.2	0.000
	O2.3 <i>Rimodellare e adattare il progetto didattico</i>	2.7	2.6	0.513
O3 Competenze gestionali	O3.1 <i>Implementare in progress l'organizzazione didattica</i>	3.1	3.0	0.392
	O3.2 <i>Valutare e analizzare le pratiche didattiche</i>	3.1	2.6	0.003
	O3.3 <i>Documentare le attività didattiche e lo sviluppo formativo</i>	3.1	2.2	0.000

Cluster	Competenze Distintive per i Bes	Mean Rating Score (Malta)	Mean Rating Score (Italy)	P-value
D1 Competenze epistemologiche	D1.1 <i>Sperimentare forme di apprendimento innovative</i>	4.5	3.7	0.004
	D1.2 <i>Operare in atteggiamento e metodologia di ricerca</i>	3.1	4.2	0.000
	D1.3 <i>Utilizzare le proprie epistemologie disciplinari con Bes</i>	3.3	3.5	0.372
D2 Competenze pedagogico-didattiche	D2.1 <i>Favorire il transfer d'apprendimento nella vita quotidiana</i>	5.9	6.7	0.003
	D2.2 <i>Valutare criticamente e giustificare scelte e decisioni</i>	4.7	3.1	0.000
	D2.3 <i>Utilizzare tecnologie e reti per il supporto educativo</i>	4.5	4.2	0.258
D3 Competenze specifiche per i Bes	D3.1 <i>Diffondere le conoscenze scientifiche relative ai Bes</i>	2.8	3.0	0.183
	D3.2 <i>Rispettare le normative per la disabilità e i Bes</i>	3.6	3.3	0.194
	D3.3 <i>Utilizzare appropriati repertori esperti e specialistici</i>	3.6	3.5	0.816

4. Le Competenze Relazionali per i BES. Analisi descrittiva



R1 Competenze relazionali verso l'allievo/la classe

Analisi. Gli item *R1.1 Attivare empatia verso la persona con disabilità/disagio* e *R1.3 Gestire le relazioni di gruppo e interpersonali* sono statisticamente significativi. Il campione maltese presenta valori medi rispettivi di 2.8 e 2.7, dall'altro lato il campione italiano presenta valori medi notevolmente superiori, rispettivamente di 6.6 e 4.1. Entrambi hanno un valore *p* di 0.000.

L'item *R1.2 Relazionarsi con la classe per sviluppare dinamiche inclusive* è statisticamente significativo: gli educatori maltesi presentano un punteggio medio di 4.6, mentre gli insegnanti italiani raggiungono 5.3, con un valore *p* di 0.004.

Discussione. Pensare alla scuola come a un contesto (Ligorio, Pontecorvo, 2010), piuttosto che come a un luogo fisico di trasmissione, induce a riflettere sulle dinamiche e sulle relazioni che, inevitabilmente, abitano e condizionano l'intero ambiente scolastico. Gli insegnanti/educatori possono contribuire con i loro atteggiamenti a predisporre un terreno sul quale proliferano comportamenti respingenti ed escludenti nei confronti della diversità o, al contrario, predispongono uno spazio di educazione alle differenze finalizzato a promuovere e diffondere la cultura dell'inclusione delle pluralità esistenziali a scuola. Gli atteggiamenti positivi e sollecitanti degli insegnanti sono i fattori che maggiormente determinano e agevolano i processi inclusivi (Sze, 2009), mentre quelli di chiusura e rinuncia, finiscono con il generare scoraggiamento e sentimenti di rifiuto, di disconferma e di demotivazione (Fiorucci, 2014).

Gli insegnanti di sostegno italiani avvertono fortemente l'urgenza di creare/agevolare incontri significativi e processi dialettici tra gli alunni (*R1.2*), in particolare sviluppando l'empatia (*R1.1*). Robert W. Levenson (1997) ha dimostrato come l'empatia si fondi sulla consapevolezza di sé, cioè sulla capacità di rimanere in contatto con le proprie emozioni. Attivare empatia verso la persona con disabilità/disagio significa percepirne il flusso delle emozioni che non vengono espresse con le parole, ma che si fanno sentire nella comunicazione non verbale, nell'espressione del volto, nelle posizioni del corpo, negli atteggiamenti, nella qualità e nel clima delle relazioni. Secondo i docenti specializzati italiani, l'empatia e l'ascolto valorizzano le risorse e le diversità di ogni persona (personali, di genere, sociali, culturali, etniche, etc.) e costituiscono il requisito fondamentale per mettersi in gioco, per riconoscere i propri limiti e le proprie fragilità.

Il campione italiano valorizza, inoltre, il rapporto educativo come relazione di reciprocità. In un contesto complesso come quello scolastico, la relazione con l'altro può agevolare, o ostacolare lo sviluppo del processo inclusivo. Ecco perché, secondo gli specializzati italiani, risulta fondamentale agire sulle relazioni di gruppo e interpersonali (*R1.3*) di modo che gli alunni rappresentino una risorsa in grado di determinare rapporti solidali e di interazione (Cottini, 2004; Fiorucci, 2014), uno "strumento" didattico al servizio di tutti, una risorsa per veicolare processi di apprendimento significativi, per generare sicurezza e autostima, ingredienti prioritari per la realizzazione di un ambiente educativo inclusivo (*R1.2*) (Canevaro, d'Alonzo, Ianes, Caldin, 2011).

Gli assistenti di supporto all'apprendimento maltesi, non essendo in possesso di un titolo abilitante all'insegnamento, sembrano non ritenere di loro competenza e responsabilità la gestione delle relazioni della classe, né tantomeno l'attivazione di empatia nei confronti dell'allievo in difficoltà; non puntano sull'aspetto della conduzione, del coordinamento del gruppo, piuttosto si sentono coinvolti dal punto di vista personale come veicolo di dinamiche inclusive.

R2 Competenze relazionali verso colleghi / operatori

Analisi. In questo cluster solo una competenza presenta una differenza statisticamente significativa: R2.2 *Accogliere indicazioni da tutto il personale*, con un valore medio di 3.7 per gli educatori maltesi, di 1.9 per quelli italiani; il valore p è di 0.000.

Sia Malta, che l'Italia sembrano attribuire lo stesso valore a R2.1 *Collaborare con i colleghi per relazioni positive* [$x = 5.3$ (Malta) 5.1 (Italia)] e R2.3 *Attivare procedure di mediazione nei conflitti* [$x = 3.1$. (Malta), 3.0 (Italia)].

Discussione. All'interno delle competenze relazionali, la collaborazione con i colleghi per creare relazioni positive (R2.1) è quella più selezionata da entrambi i gruppi. Risulta molto importante evitare il pericolo di relegare il docente di sostegno/LSA ad un ruolo meramente tutoriale svolto al di fuori dell'aula, che priverebbe ancora di più i contesti di vita scolastica di risorse fondamentali, come la collaborazione tra docenti curricolari e di sostegno/LSA, nonché quella tra compagni di classe (lanes, 2014).

Molti insegnanti di sostegno italiani si sentono poco coinvolti nelle decisioni che riguardano il resto della classe e considerati come insegnanti di serie B, a cui viene delegata l'intera gestione dei problemi individuali del soggetto con problemi educativi speciali. È documentato che l'ampia delega all'insegnante di sostegno, contribuirebbe all'isolamento e alla percezione negativa del lavoro di aiuto all'alunno con disabilità (Treille, Caritas e Fondazione Agnelli, 2011).

Anche nella realtà della scuola maltese si tende a fare riferimento al binomio indissolubile tra assistente di supporto all'apprendimento e alunno con certificazione.

In entrambi i contesti si assiste, per differenti ragioni, ad una mobilità esasperata degli insegnanti. In ambito maltese i docenti curricolari, per legge, ruotano di anno in anno, gli assistenti di supporto all'apprendimento ogni due. In ambito italiano tra il 40 e il 50% degli alunni con disabilità cambia l'insegnante di sostegno ogni anno, e in alcuni casi anche più volte durante l'anno (INVALSI, 2006; lanes, 2014) con evidenti conseguenze, sia per l'inclusione scolastica, che per la continuità e l'efficacia didattica.

Il movimento dei *Disability Studies* attacca fortemente una cultura che vede la disabilità come un fatto individuale di natura bio-strutturale, e, come tale, comprensibile soltanto da operatori specificamente formati, ciononostante meccanismi di delega nei confronti di LSA e insegnanti di sostegno rimangono tutt'oggi un dato di fatto in entrambe le realtà.

Includendo nelle attività della classe anche i professionisti di supporto, gli insegnanti curricolari potrebbero più facilmente costruire un clima prosociale positivo, sensibile ai bisogni e all'aiuto degli altri, in modo da tessere la delicata trama e il complesso ordito di un tessuto contestuale collaborativo efficace (Janney, Snell, 1996).

L'aspetto più significativo, è rappresentato dal fatto che il docente specializzato italiano, sembra mal accogliere le indicazioni provenienti dal resto del personale (R2.2), aspetto invece più importante per gli LSA maltesi che, non essendo in possesso di elevati titoli professionali, avvertono una minor distanza di ruolo.

Il ruolo di mediazione dei conflitti (R2.3), per entrambi i gruppi si rivela particolarmente prezioso in quelle situazioni di incomprensione e difficile partnership con qualche operatore dei Servizi sociali o sanitari che può diventare un ostacolo cronico e irrisolto allo sviluppo di iniziative didattiche.

Queste tecniche di mediazione devono fare parte del patrimonio di cono-

scenze dell'insegnante e integrarsi con i saperi d'intervento didattico e di supporto facilitanti.

R3 Competenze relazionali verso soggetti esterni

Analisi. Questo cluster presenta due valori medi significativi: *R3.2 Sviluppare reti di supporto* [Malta valore medio $x = 5.6$; Italia $x = 2.7$.] con un valore P di 0.000 e *R3.3 Relazionarsi con il territorio (istituzioni, enti, associazioni)* [Malta valore medio $x = 2.8$; Italia $x = 2.4$] con un valore P di 0.001. Entrambi i campioni danno approssimativamente lo stesso valore a *R3.1 Relazionarsi con la famiglia per progetto di vita* con un valore medio rispettivo di 5.4 e 5.0 (valore P di 0.123).

Discussione. Entrambi i gruppi ritengono che, come tecnici della mediazione e del supporto pedagogico, insegnante di sostegno e LSA debbano saper svolgere una funzione facilitante nel rapporto tra scuola e famiglia (*R3.1*). Saper creare lo spazio per l'incontro e il dialogo è fondamentale, sia per la co-costruzione del progetto di vita, sia per l'elaborazione del patto educativo e dell'alleanza educativa scuola-famiglia. In un rapporto dialogico progettuale, insegnanti, genitori e attori sociali del territorio possono apprendere reciprocamente in una prospettiva co-evolutiva e co-educativa (Goussot, 2014).

Seppure la relazione con la famiglia sia considerata di primaria importanza, nel contesto italiano fatica ancora a decollare una visione che, affrancandosi dal modello individuale, sia in grado di analizzare gli ostacoli che il contesto organizzativo e sociale pone all'apprendimento e alla partecipazione delle persone con disabilità (Booth, Ainscow, 2002). In una prospettiva più sociale o capacitante, il docente di sostegno dovrebbe rappresentare una essenziale figura di sistema attorno alla quale costituire una rete di supporti formali e informali (*R3.2*), anche con il territorio, necessari ad attivare reciprocità tra specialisti, insegnanti, educatori, genitori e a promuovere reali politiche e prassi educative inclusive (Cottini, 2014). Agire in sinergia con operatori e specialisti, dialogare con l'esterno non sembrano, invece, rappresentare delle competenze fondamentali per i docenti di sostegno italiani.

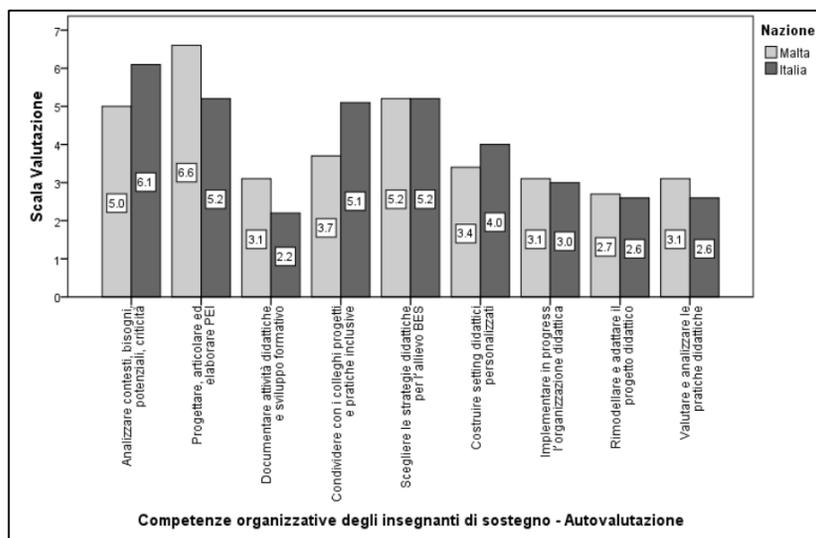
Pensare all'insegnante di sostegno come figura di sistema non significa delegare a lui tutti i compiti connessi alla formazione degli allievi con disabilità, o semplicemente allargare il suo intervento anche agli allievi con altri bisogni educativi speciali. Al contrario, conferirgli la funzione di perno della rete dei sostegni rappresenterebbe un'esaltazione del suo ruolo nella prospettiva contestuale, del coinvolgimento di altre agenzie e delle famiglie (*R3.3*), nel coordinamento e regolazione del progetto di vita e del piano annuale per l'inclusione.

Competenze relazionali: sintesi

Per quanto concerne le competenze relazionali, gli insegnanti di sostegno italiani sembrano dare valore al ruolo di mediatori dell'inclusione e alla loro relazione con gli studenti. Relazione che è considerata come un fattore facilitante nella creazione di una classe inclusiva.

Gli LSA maltesi sembrano dimostrare il bisogno di sviluppare reti di supporto, sia con i professionisti presenti all'interno della scuola (insegnanti, dirigente scolastico), sia con i professionisti presenti fuori dal contesto scolastico (psicologi, logoterapeuta), di mobilitare le risorse del contesto e dell'ambiente per creare situazioni favorevoli all'inclusione degli allievi con disabilità/disagio. Sarebbe interessante comprendere se questa necessità sia avvertita in quanto si sentono meno qualificati, rispetto agli altri professionisti con una formazione universitaria alle spalle, o perché vogliono davvero mettere al centro la persona in difficoltà e il suo sistema di relazioni sociali e culturali.

5. Le Competenze Organizzative per i Bes. Analisi descrittiva



O1 Competenze strategiche

Analisi. In questo cluster le competenze strategiche O1.1 *Coinvolgere il Consiglio di classe per l'inclusione* e O1.3 *Costruire setting didattici personalizzati* risultano altamente significative, con un valore p rispettivo di 0.000 e 0.002. Rispetto al campione maltese, che presenta una media di 3.7 e di 3.4, il campione italiano sembra attribuire un valore maggiore a queste due competenze con un valore medio \bar{x} rispettivamente di 5.1 e 4.0.

Discussione. «Il costruttivismo storico-culturale di Vygotskij (1980) e quello socio-culturale di Bruner (1997) hanno evidenziato le falle di un sistema educativo basato su logiche trasmissive», ribadendo che il sapere è frutto di una co-costruzione partecipata tra formando e formatore. (Fiorucci, 2014, p. 54)

Per i docenti specializzati italiani risulta importantissimo possedere una serie di competenze strategiche volte alla corresponsabilità tra figure professionali coinvolte nel percorso scolastico e alla partecipazione attiva all'interno del contesto didattico (Canevaro et al., 2011). Ritengono, infatti, fondamentale condividere con i colleghi progetti e pratiche inclusive (O1.1), evitando inutili deleghe al solo insegnante di supporto.

Anche gli LSA maltesi avvertono come necessaria la competenza connessa allo scegliere le strategie didattiche per l'allievo con BES (O1.2). Se, da un lato, il valore molto alto ($\bar{x} = 5.2$) espresso da entrambi i gruppi nei confronti di questa competenza indica la consapevolezza della necessità di una didattica costruita *ad hoc*, dall'altro il dato evidenzia una scarsa inclusività della didattica ordinaria, ancora legata a metodologie trasmissive, centrate prevalentemente sull'insegnante, uguali per tutti gli alunni, basate sul libro di testo, individualistiche, costruite su spiegazione-studio-verifica (Castoldi, 2009; Beillerot, Mosconi, 2006; Bazzanella, Buzzi, 2009; Ianes, 2014).

Per costruire setting didattici personalizzati (O1.3) risulta indispensabile saper osservare le potenzialità e non le carenze, le capacità e non le incapacità, le funzionalità e non le disfunzionalità. Fare ciò richiede lo sguardo pedagogico di

un docente/educatore attento al potenziale di apprendimento, alle sue modalità particolari e al suo sviluppo. Sapere osservare il profilo potenziale, le modalità e le strategie che usa l'alunno per rispondere alle sfide e alle difficoltà che incontra è fondamentale per comprendere come intervenire, sia sul piano didattico, che educativo; per sollecitare e orientare i colleghi verso una dimensione dell'agire professionale che si muova sugli assi della progettualità inclusiva, della consapevolezza, della responsabilità e della riflessività.

Ancora una volta la diversa formazione dei docenti di sostegno e degli LSA incide moltissimo sulle risposte date. Gli LSA maltesi, perlopiù diplomandi, sembrano non sentirsi all'altezza di condividere con i docenti progetti e pratiche inclusive, né la costruzione di specifici setting didattici. Invece, specializzandosi più dei docenti di classe su specifiche tipologie di disabilità/disagio, si sentono in grado di scegliere le strategie didattiche più adatte agli allievi con BES.

O2 Competenze progettuali

Analisi. In questo cluster le competenze progettuali *O2.1 Analizzare contesti, bisogni, potenziali, criticità* e *O2.2 Progettare, articolare ed elaborare PEI / PEP* sono altamente significative; entrambe con un valore P di 0.000. È notevole il fatto che entrambe le competenze siano elevate sia a Malta, con il valore medio di $x = 5.0$ e 6.6 , che in Italia con 6.2 e 5.2 .

Discussione. In entrambi i Paesi viene dato valore alla diagnosi formativa (*O2.1*) e alla progettazione (*O2.2*); cui è attribuito un valore medio > 5.0 .

L'elaborazione di un PEI/progetto di vita (*O2.2*) congruente e centrato sulle caratteristiche e i bisogni dei ragazzi con BES, viene forse sentita come una competenza di assoluto rilievo perché, vivendo di fatto un isolamento nella gestione della programmazione, la fase progettuale è considerata di esclusiva pertinenza sia dagli insegnanti di sostegno, che dagli LSA. Come evidenzia la ricerca «*L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: il punto di vista degli insegnanti*», condotta su più di 3200 professionisti del mondo della scuola italiana, per quanto siano vissute come una prassi comune, «*la delega all'insegnante di sostegno e la mancanza di corresponsabilità e di programmazione condivisa tra figure professionali diverse*» rappresentano «*un primo grande indicatore di crisi per un sistema-scuola che voglia essere integrato*» (Canevaro et al., 2011, p. 66). Realizzando programmazioni unitarie, sarebbero invece messe in campo tutte le competenze utili a redigere una progettazione didattica inclusiva, a partire da obiettivi formativi validi per tutti, solo successivamente suddivisibili in obiettivi specifici, anche differenziati. Verrebbero favorite e sviluppate attività collaborative, finalizzate alla presa in carico globale delle esigenze dei ragazzi con più difficoltà, volte a promuovere il potenziale di sviluppo formativo degli allievi all'interno di un contesto di classe collaborativo.

Sarebbe anche essenziale che tra docenti curricolari e di sostegno/LSA venissero promossi modelli di insegnamento e apprendimento flessibili all'adeguamento e allo scambio, esigenza questa che appare davvero poco sentita in entrambi i Paesi (*O2.3*) che sembrano riluttanti a rimodellare e adattare il progetto didattico (PEI), forse per l'importanza che viene attribuita agli aspetti formali e legali in relazione a tale documentazione.

O3 Competenze gestionali

Analisi. Di nuovo la ricerca mostra due differenze significative tra i due gruppi: *O3.2 Valutare e analizzare le pratiche didattiche* e *O3.3 Documentare le attivi-*

tà didattiche e lo sviluppo formativo. O3.1 Implementare in progress l'organizzazione didattica non è statisticamente significativo.

Si deve prendere in considerazione il fatto che tutti e tre i valori medi sono più bassi della media; come se la necessità di progettare di meno e riprogettare di più non fosse compresa.

Discussione. Gli LSA maltesi presentano un punteggio statisticamente più alto nelle competenze gestionali, anche se si deve notare che il punteggio medio è piuttosto basso con $x = 3.1$.

Sembra che la scuola venga ancora vissuta con un atteggiamento pedagogico scarsamente volto a suggerire soluzioni operative strategiche, in grado di integrare in progress l'azione didattica (O3.1).

Si deve notare che gli insegnanti di sostegno italiani tendono a tralasciare la documentazione relativa alle proprie attività didattiche e pedagogiche (O3.2). Eppure essa rappresenta l'occasione per una revisione del proprio operato, per riflettere sulle scelte didattiche effettuate, sul loro senso ed efficacia; uno strumento per auto-valutarsi, per operare con maggiore consapevolezza.

La lettura delle attività documentate dai colleghi induce, poi, insegnante ed educatore a ricostruire il percorso elaborato dal docente che ha diffuso la documentazione, a comprendere le strategie messe in atto e a trarne spunto per nuove progettazioni.

La documentazione sostiene ed orienta l'azione didattica ed educativa, ma rappresenta anche un potente strumento per comunicare e condividere il percorso didattico-educativo con le famiglie, una potenziale leva per incrementare la collaborazione tra professionisti della rete.

Nonostante l'esercizio della valutazione costituisca motivo di continua regolazione dell'attività formativa e si raccordi funzionalmente e dinamicamente con l'attività di programmazione, i docenti specializzati italiani non amano valutare ed analizzare le proprie pratiche didattiche. La tradizione idealistica della scuola italiana sembra ancora molto presente nelle teorie e nelle prassi scolastiche, piuttosto restie a forme di autoanalisi e di condivisione valutativa.

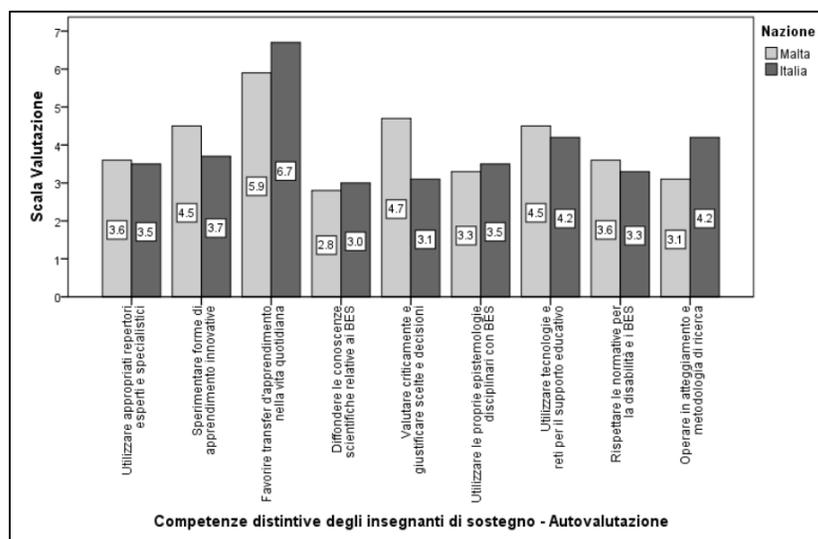
Competenze organizzative: sintesi

In questa categoria, che si focalizza sulle competenze organizzative, gli insegnanti italiani sembrano dare più valore alle competenze strategiche, volte alla condivisione con i colleghi e alla partecipazione attiva all'interno del contesto didattico.

Entrambi i gruppi danno ampio spazio alla analisi dei bisogni e alla progettazione speciale.

Gli LSA maltesi presentano un punteggio statisticamente più alto nelle competenze gestionali, dimostrandosi più abituati a documentare e giustificare le scelte operative adottate.

6. Le Competenze Distintive per i BES. Analisi descrittiva



D1 Competenze epistemologiche

Analisi. Le competenze D1.1 *Sperimentare forme di apprendimento innovative* e D1.2 *Operare in atteggiamento e metodologia di ricerca* sono statisticamente significative con un valore medio rispettivo di 0.004 e 0.000. Il campione maltese ha un punteggio più alto in D1.1 *Sperimentare forme di apprendimento innovative* ($x = 4.5$), mentre l'italiano in D1.2 *Operare in atteggiamento e metodologia di ricerca* ($x = 4.2$).

Entrambi i gruppi danno pari importanza a D1.3 *Utilizzare le proprie epistemologie disciplinari con BES*, con un valore medio di 3.3 (Malta) e 3.5 (Italia).

Discussione. Il punto qualificante del ruolo e del sapere dell'assistente di supporto all'apprendimento (LSA), secondo il campione maltese, sta nella parola chiave sperimentazione: egli si trova a collegare il particolare dei bisogni speciali dell'alunno con disabilità con l'aspetto globale del processo di sviluppo e delle pratiche inclusive. Come tecnico di pratiche innovative (D1.1), egli deve essere competente nel favorire lo sviluppo delle potenzialità dell'alunno con disabilità, il suo vivere l'esperienza educativa in termini dialoganti con i compagni (Goussot, 2014).

Attraverso il sapere specialistico le professionalità del sostegno possono acquisire conoscenze nuove sulle varie tipologie di deficit, sulle metodologie favorevoli allo sviluppo degli apprendimenti dei soggetti con disabilità complesse, nella prospettiva di garantire l'eguaglianza delle opportunità nei contesti formativi e l'inclusione.

Le metodologie didattiche frontali restano le più diffuse nei contesti d'aula e, assieme alle altre metodologie centrate sul docente come erogatore e gestore in prima persona di contenuti, caratterizzano le situazioni di maggiore esclusione (Canevaro et al., 2011). I docenti di sostegno/LSA dovrebbero promuovere situazioni di apprendimento contraddistinte da una maggiore interdipendenza nei processi di apprendimento tra pari, mediante metodologie di tipo cooperativo.

Per favorire l'accesso di tutti gli alunni e, in particolare, di quelli con bisogni speciali all'istruzione, l'insegnante specializzato italiano, avverte la necessità di arricchire le proprie metodologie di osservazione pedagogica e di ricerca azione in classe (D1.2), di disegnare e realizzare situazioni di apprendimento, integrando contesti, ruoli e sguardi disciplinari diversi. Una maggiore attenzione per gli aspetti qualitativi della ricerca come condizione per apprendere ed operare, anche sul piano formativo, a partire dalle esperienze, dai vissuti, dall'apprendimento riflessivo.

Attraverso le proprie epistemologie disciplinari (D1.3), saperi in costruzione permanente che passano tramite la capacità di pensare la propria esperienza educativa e didattica, i docenti di sostegno possono costruire contesti e situazioni favorevoli allo sviluppo delle potenzialità di tutti gli alunni, passando da una epistemologia classificatoria e certificativa, ad una evolutiva e dinamica dei processi di sviluppo umano.

D2 Competenze pedagogico-didattiche

Analisi. Le competenze D2.1 Favorire il transfer d'apprendimento nella vita quotidiana e D2.2 Valutare criticamente e giustificare scelte e decisioni sono statisticamente significative; il campione maltese ha un punteggio più alto nella competenza D2.2 Valutare criticamente e giustificare scelte e decisioni ($x = 4.7$), a fronte del $x = 3.1$ del campione italiano.

Il campione italiano presenta un punteggio più elevato in D2.1 Favorire il transfer d'apprendimento nella vita quotidiana ($x = 6.7$), Malta $x = 5.9$.

Vale la pena sottolineare che i due campioni danno alto valore alla competenza D2.1 Favorire il transfer d'apprendimento nella vita quotidiana con entrambi i valori medi entro la regione 6.0.

Entrambi i Paesi apprezzano l'uso delle tecnologie (D2.3 Utilizzare tecnologie e reti per il supporto educativo) $x = 4.5$ (Malta); 4.2 (Italia).

Discussione. Tra le competenze distintive per i BES, gli insegnanti di sostegno e gli assistenti di supporto all'apprendimento sembrano sottolineare la necessità di una pedagogia dell'empowerment, dell'emancipazione che faccia leva sui processi di autonomia e di autodeterminazione di ciascuno in una prospettiva di comunità e di cittadinanza attiva. Saper favorire transfer d'apprendimento nella vita quotidiana (D2.1) permette agli alunni di rispondere alle sfide della vita, di acquisire senso di autoefficacia e di autonomia sulla propria attività guidata da processi intenzionali e consapevoli. Da oggetto di assistenza, la persona con disabilità/disagio diviene soggetto della propria vita e della propria storia, grazie all'esperienza educativa vissuta in una varietà di ruoli e di contesti. Le connessioni e la possibilità di passare da un'attività e da un contesto all'altro favoriscono lo sviluppo delle capacità metacognitive e la possibilità dell'essere un soggetto in grado, nella relazione con l'altro, di dare significato alla propria esistenza (Gousot, 2014).

L'insegnante specializzato, in collaborazione con l'insegnante disciplinare, tramite l'attività didattica dovrebbe essere in grado di creare dei dispositivi valutativi delle abilità e capacità dell'alunno in contesti e situazioni di vita reali: scuola, famiglia, contesti sociali. L'osservare pedagogicamente per comprendere non è l'osservare per definire, classificare e catalogare: si tratta di cogliere il saper fare e il potenziale dell'alunno con deficit in contesti di relazione reale.

Gli educatori maltesi danno valore alla auto-valutazione delle proprie pratiche (D2.2 Valutare criticamente e giustificare scelte e decisioni), essendo questa una componente chiave della loro formazione come LSA.

La classe dovrebbe davvero proporsi come un laboratorio in cui le teorie pe-

dagogico-didattiche si presentano e si manifestano, dove l'impatto con l'originalità di ogni singolo alunno può far scaturire l'*insight* per nuove scoperte, facendo sì che, proprio in quanto officina, bottega, l'artigianato pedagogico diventi fonte inesauribile e insostituibile di studio e ricerca (D2.3). Entrambi i Paesi apprezzano l'uso delle tecnologie (D2.3 *Utilizzare tecnologie e reti per il supporto educativo*) $x = 4.5$ (Malta); 4.2 (Italia).

D3 Competenze specifiche per i BES

Analisi. Non emergono risultati significativi in questo cluster. Le medie sono piuttosto basse; la media più alta è $x = 3.6$.

Discussione. Le competenze specifiche, che dovrebbero essere le più robuste nelle professionalità volte all'inclusione, sono in realtà ritenute poco importanti da entrambi i gruppi. I docenti di sostegno e gli LSA dovrebbero saper localizzare, situare e mediare le conoscenze scientifiche relative ai BES (D3.1) per rendere più serio l'approccio formativo. Uno score così basso sul piano italiano significa che l'insegnante di sostegno è ancora colui che assiste, e non colui che interviene; sul piano maltese gli LSA, anziché operare in ottica scientifica, agiscono in ottica tecnica.

Sembra che i partecipanti alla ricerca di entrambi i Paesi si sentano poco preparati sulla normativa (D3.2). Gli LSA maltesi, d'altronde, sono al principio del proprio percorso di formazione. L'utilizzare repertori esperti e specialistici (D3.3), sottolinea ancora una volta quanto preferiscano essere "fruitori" dei repertori, piuttosto che esperti in ambito di ricerca e analisi scientifica.

Qualora la risorsa del docente di sostegno, o dell'assistente di supporto all'apprendimento, potesse essere sorretta da una adeguata conoscenza scientifica e normativa, in grado di condurre senza tentennamenti il processo educativo-didattico inclusivo, la presenza di alunni con difficoltà in aula potrebbe essere vissuta con minore apprensione e preoccupazione da tutti i professionisti educativi. Lavorare in compresenza potrebbe permettere di sperimentare forme di apprendimento più inclusive, come l'apprendimento cooperativo, il tutoring, la didattica laboratoriale, per progetti, per problemi reali, l'adattamento e la diversificazione dei materiali di apprendimento, l'uso partecipato e inclusivo delle tecnologie.

Competenze Distintive: sintesi

Ancora una volta, la diversa esperienza e preparazione accademica dei due gruppi, incide notevolmente sui risultati della ricerca: se gli LSA maltesi sono più orientati alla pratica, gli Italiani sembrano avere una forma mentis maggiormente diretta alla ricerca.

Gli insegnanti di sostegno italiani sembrano, inoltre, dare valore all'operare in atteggiamento e metodologia di ricerca poiché ritengono il proprio ruolo alla pari di quello degli insegnanti curricolari.

Gli LSA maltesi, d'altro canto, si considerano un supporto all'insegnante della classe, e perciò valorizzano nuove forme di apprendimento che li possano aiutare in questo ruolo di supporto.

7. Conclusioni

Per quanto la ricerca sia stata condotta su un campione di 367 docenti/educatori, il complesso scenario di riflessioni fin qui emerse, ci pone nella condizione di ripensare ai ruoli e alle responsabilità degli insegnanti curricolari, di sostegno e degli assistenti di supporto all'apprendimento in entrambi i Paesi.

Nel contesto maltese, i modelli di formazione iniziale e in servizio per gli insegnanti curricolari dovrebbero essere disegnati in modo da permettere una più solida acquisizione di conoscenze, attitudini e competenze, volte a rispondere ai diversi bisogni di tutti gli alunni.

Se le ragioni del parziale riconoscimento del ruolo degli LSA, da parte dei docenti curricolari, possono essere attribuite al più basso livello di formazione degli LSA e al conseguente differente livello di responsabilità conferitagli, risulta evidente la necessità di rendere maggiormente competenti questi professionisti in metodologie e didattiche adeguate ad affrontare la complessità dei bisogni degli studenti e a supportare il lavoro degli insegnanti curricolari a scuola (Aiello, Corona, & Sibilio, 2014). Una formazione accademica di più alto livello, richiesta a livello ministeriale, potrebbe assegnare un ruolo di primo piano agli LSA, ripristinando la dignità didattica troppo spesso negata alla professione.

Per quanto concerne il contesto italiano, un modello di piena inclusione richiede che la eterogeneità delle classi (a differenza della realtà maltese, in Italia non esistono né classi speciali, né classi per livello), in cui il numero di studenti con BES è in rapidissimo aumento, sia gestita in prima persona dall'insegnante curricolare, che deve provvedere al pieno accesso all'apprendimento, pianificando percorsi differenziati e personalizzati per tutti gli studenti.

Per aprire la strada ad una maggiore cooperazione, l'insegnante di sostegno dovrebbe assumere una nuova responsabilità: sostenere gli approcci didattici inclusivi dei colleghi, come mediatore (Aiello et al., 2014) e promotore di strategie/metodologie per la condivisione di percorsi educativi, come supporto tecnico disponibile a collaborare, piuttosto che a dispensare consigli dall'alto, come efficace *peer tutor* (Ianes, 2014).

Se vogliamo far fruttare un modello che, a differenza di quello maltese, assegna l'insegnante di sostegno a tutta la classe, dobbiamo essere in grado di fornire a tale docente le competenze necessarie a facilitare processi inclusivi, di supporto sia all'insegnante curricolare, che agli studenti (Devecchi, Dettori, Doveston, Sedgwick, & Jament, 2012). Competenze che lo rendano esperto in metodi e strumenti da utilizzare in co-teaching, che incoraggino la collaborazione tra i professionisti eterogenei per formazione accademica, ma accomunati dall'obiettivo di soddisfare i diversi bisogni formativi di ogni classe. In questa prospettiva, il ruolo dell'insegnante di sostegno verrebbe ad emanciparsi da ruolo di assistenza a qualificato supporto, capace di garantire la qualità dell'insegnamento e il reale inserimento di tutti gli alunni.

Come emerso dai questionari, l'insegnante specialista è chiamato a trasmettere strategie, metodi, materiali, aiutare a costruirli, a adattarli, portare altre esperienze, mediare relazioni difficili, ascoltare i colleghi, confrontarsi con loro per far evolvere le strategie usate (Ianes, 2014). Potrebbe assumere la funzione di osservatore esterno (*critical friend*), monitorando, dando feedback e aiutando la valutazione da parte dell'insegnante curricolare dell'efficacia ed efficienza delle sue strategie educative inclusive.

Le esigenze didattiche derivanti dalle nuove responsabilità da conferire agli insegnanti di sostegno/LSAs richiedono un programma di formazione specifica da attuare a livello universitario, in grado di armonizzare le competenze didattiche generali e specialistiche, con l'esperienza acquisita sul campo.

8. Criticità/ulteriori ricerche

In entrambi i Paesi non è ancora decollata una cultura dell'inclusione condivisa da tutti gli insegnanti, che porti a orientare le politiche e le prassi educative nella direzione di facilitare l'apprendimento e la partecipazione di ognuno (Cottini, 2014). Manca ancora una attiva partecipazione di tutte le organizzazioni e gli attori coinvolti nei processi educativi in linea con la prospettiva di una piena inclusione e con il Profilo dell'insegnante inclusivo suggeriti dall'European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012).

Una buona scuola è quella che sa accettare la sfida che la diversità pone alla didattica, e che, invece di difendersi dalle differenze ne fa l'occasione per 'fare la differenza'.

È una scuola in grado di sostituire il paradigma dell'integrazione degli alunni con disabilità, con quello dell'inclusione di tutti gli alunni. È una scuola che richiede l'intervento di professionalità dialoganti, con profili di competenze di aiuto, educativo e formativo, integrate, interconnesse e interagenti.

Riferimenti bibliografici

- Aiello, Corona, & Sibilio. (2014). A proposal for a feasible evolution of the role of the support teacher in Italy. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11, 2, 21-34.
- Baschiera, B. (2014). Valorizzare il passato: la figura dell'insegnante di sostegno. In Mantovani, D., Balduzzi, I., Tagliaventi, M.T., Tuorto, D., Vannini, I. (a cura di). *La professionalità dell'insegnante: valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 315-321). Roma: Aracne editrice S.r.l.
- Bazzanella, A., Buzzi, C. (eds.) (2009). *Insegnare in Trentino*. Trento: IPRASE.
- Beillierot, J., Mosconi, N. (eds.) (2006). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris: Dunod.
- Booth T., Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (revised edition 2002) CSIE, New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol BS16 1QU, UK (Tr. It. *L'Index per l'inclusione*, Erickson, Trento, 2008).
- Bruner, J. S. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Caldin, R. (2009). La prospettiva inclusiva nella/della scuola. Percorsi di ricerca e nuove questioni. *Studium Educationis*, 3, 85-99.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D., Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11, 2, 10-20.
- D'Alonzo, L., Caldin, R. (a cura di) (2012). *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Napoli: Liguori.
- Devecchi, C., Dettori, F., Doveston, M., Sedgwick, P., Jament, J. (2012). Inclusive classrooms in Italy and England: the role of support teachers and teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 2, 171-184.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *Education for All. Special Needs and Inclusive Education in Malta – External Audit Report*, Odense, Denmark. Retrieved July 30, 2015 from: <https://education.gov.mt/en/Documents/Special%20Needs%20and%20Inclusive%20Education%20in%20Malta%20-%20C2%AD-%20External%20Audit%20Report.pdf>
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved July 25, 2015 from:

- https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Teacher Education for Inclusion across Europe - Challenges and Opportunities*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved July 25, 2015 from: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-EN.pdf
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11, 1, 53-66.
- Goussot, A. (2014). Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11, 2, 55-66.
- lanes, D. (2014). Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11, 2, 35-53.
- INVALSI – Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di istruzione e di Formazione (2006). *La qualità dell'integrazione*. Frascati-Roma.
- Janney, R., Snell, M. E. (1996). Le interazioni con i compagni: strategie per facilitare l'integrazione. *Difficoltà di Apprendimento*, 2, 3, 301-15.
- Levenson, R.W. & Ruef, A.M. (1997). Physiological aspects of emotional knowledge and rapport. In W. Ickes (Ed), *Empathic accuracy*. (44-72). New York: Guilford Press.
- Ligorio, M. B., Pontecorvo, C. (2010). *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*. Roma: Carocci.
- Sze, S. (2009). A literature review: Pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. *Education*, 130, 1, 53-56.
- Tanti Burlo', E. (2007). Parents and professionals working together. Services in Malta. In Carozzino, M. & Ruffinato P. (Eds.), *Towards a new humanism ethics and disability. Proceedings of 3rd International Congress Mediterranean without handicap* (pp. 216 – 231). Roma: Comas Grafica.
- Tanti Burlo', E. (2010). Progress in the general curriculum through Universal Design for Learning. In Azzopardi, A. (2010). *Making sense of inclusive education. Where everyone belongs* (55-67). Saarbrücken: VDM Verlag.
- Tessaro, F. (2011). Formazione alla ricerca attraverso la ricerca nell'Inclusive Education. *Formazione e Insegnamento*, IX(3), 115-121.
- Tessaro, F. (2013). Oltre l'ICF. Il capability approach nei nuovi profili di professionalità docente per i Bisogni Educativi Speciali. *Formazione e Insegnamento*, XI, 2, 2013, 75-86.
- Tessaro, F. (2014). Le rappresentazioni della professionalità docente per i bisogni educativi speciali. Progettare il futuro. In D. Mantovani, L. Balduzzi, M.T. Tagliaventi, D. Tuorto, I. Vannini (eds.), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 321-328). Roma: Aracne.
- Treille, Caritas e Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Vygotskij, L. S. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri.
- <<http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf>>.
- Wang, M., Fitch, P. (2010). Preparing pre-service teachers for effective co-teaching in inclusive classrooms. In Forlin, C. (ed.) (2010). *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. London: Routledge.

Appendice 1

Il percorso formativo e il ruolo del Learning Support Assistant (LSA)

Nel contesto maltese, parte del ruolo dell'Insegnante di sostegno viene assunta dal *Learning Support Assistant (LSA)*, ovvero da un Assistente di supporto all'apprendimento.

Il *background* formativo dell'Assistente di supporto all'apprendimento differisce in modo sostanziale da quello dell'Insegnante di sostegno italiano. Si trat-

ta, infatti, di persone che, avendo conseguito almeno un titolo di livello d'istruzione secondaria superiore (non corrispondente al Diploma italiano), una volta assunte come supporto, sono tenute a seguire un corso di formazione di base di dieci settimane, prima di ottenere il posto di ruolo con bambini accompagnati da certificazione, nelle scuole comuni, o speciali (*resource centres*), tuttora esistenti a Malta.

Un LSA può svolgere un lavoro di supporto a tempo pieno, in rapporto uno ad uno, o a più ragazzi all'interno della stessa classe, o di differenti classi.

Il sistema educativo maltese prevede tre differenti livelli di LSAs:

- *LSA precari*: coloro che non hanno ancora seguito la formazione base di dieci settimane e che sono impiegati a tempo determinato;
- *LSA1*: coloro che hanno terminato il corso di formazione di 10 settimane e che sono regolarmente assunti a tempo indeterminato;
- *LSA2*: coloro che, o hanno ottenuto il certificato di frequenza di un corso di 20 settimane offerto dal Direttorato dell'Educazione o da una Istituzione di formazione superiore, o hanno conseguito il Diploma in Facilitating Inclusive Education, presso l'Università di Malta. Il Diploma ha la durata di due anni part time, richiede la frequenza obbligatoria e costituisce l'equivalente di un primo anno di laurea.

I compiti e le responsabilità di un Assistente di supporto all'apprendimento sono eterogenei:

- Sostenere e collaborare con l'insegnante di classe e altri colleghi. Un LSA dovrebbe lavorare, cioè, sotto la guida dell'insegnante di classe (*Class/Subject Teacher*), fornire assistenza alla formazione di tutti gli alunni della classe, in particolare degli alunni con "bisogni educativi speciali", in modo che il loro diritto di avere un programma individuale curricolare sia assicurato e i loro bisogni di apprendimento vengano soddisfatti. L'entità del sostegno è determinata dal *Statement Moderating Board* (Comitato per la Certificazione).
- Partecipare attivamente alle *MAPs sessions (Making Actions Plans)*, sessioni finalizzate alla progettazione della attività didattiche;
- Sostenere l'insegnante di classe nella preparazione e stesura dell'*Individualized Educational Plan* (Piano Educativo Individualizzato) di ogni studente accompagnato da certificazione;
- Sviluppare ed implementare il Piano Educativo Individualizzato, adattando il programma della lezione e le relative risorse;
- Partecipare alle riunioni per la stesura del Piano Educativo Individualizzato e dell'*Individual Transition Plan* (Piano Individuale di Transizione da un corso di studi all'altro);
- Rivedere il PEI, registrandone lo stato di avanzamento dell'implementazione;
- Dare supporto alla preparazione dei materiali didattici ed essere parte attiva nel processo educativo nella classe, sotto la supervisione del docente curricolare;
- Partecipare ai processi di osservazione, valutazione e documentazione dei risultati e dei comportamenti degli alunni con certificazione, in collaborazione con l'insegnante di classe;
- Curare la documentazione e le informazioni relative agli studenti seguiti, in modo da garantire un processo di transizione fluido tra differenti livelli di istruzione o nei percorsi scuola-lavoro;
- Promuovere e sostenere assieme agli specialisti dell'Inclusione, agli inse-

gnanti, ai genitori, agli studenti, una comunità di apprendimento inclusiva, in cui sia dato valore e rispetto a tutti gli alunni, anche in collaborazione con la *Child Development Assessment Unit (CDAU)*, e le ONG d'ambito terapeutico-educativo;

- Supportare gli studenti durante le attività organizzate al di fuori dell'ambiente scolastico, comprese le esperienze nella comunità, nei luoghi di lavoro, o in altri istituti di istruzione d'ordine superiore.
- Assistere gli alunni certificati nella cura personale ed igienica, nella postura, nella mobilità, nell'accesso ai trasporti.

Per quanto gli insegnanti di classe siano espressamente responsabili della pianificazione, della preparazione e della realizzazione delle lezioni di tutti gli studenti della classe e tenuti a collaborare con gli assistenti di supporto all'apprendimento, è un dato di fatto che molti docenti non si occupino degli alunni con certificazione (Tanti Burlò, 2007).

Gli insegnanti tendono a delegare agli *LSAs* le proprie responsabilità nei confronti degli allievi con difficoltà di apprendimento, in quanto il sistema educativo offre costantemente soluzioni di separazione/segregazione nei confronti di qualsiasi difficoltà.

Tali alunni vengono, spesso, portati fuori dalla classe, accompagnati nelle aule speciali, nei centri di apprendimento e scuole speciali. L'introduzione nelle scuole della figura dell'*Inclusion Coordinator (INCO)* (Coordinatore dell'Inclusione), il cui ruolo è disegnato su quello inglese dello *Special Educational Needs Coordinator (SENCO)*, ha ulteriormente aggravato la situazione, poiché tale professionista collabora prevalentemente con l'assistente di supporto all'apprendimento, senza coinvolgere gli insegnanti di classe (Tanti Burlò 2010).

Appendice 2

When competences were measured on a Likert scale, the **Mann Whitney** test was used to compare mean rating scores provided by Maltese and Italian participants (LSA/teacher) to these competences. The null hypothesis specifies that Maltese and Italian participants have similar views regarding these competences (mean rating scores are comparable) and is accepted if the *p*-value exceeds the 0.05 level of significance. The alternative hypothesis specifies significantly different mean rating scores and is accepted if the *p*-value is less than the 0.05 criterion.

Let n_1 and n_2 be the number of Maltese and Italian participants and let $\sum R_i$ be the sum of ranks. The Mann Whitney *U* score is given by:

$$U = \sum R_i - \frac{n_1(n_1 + 1)}{2}$$

The expected value of the *U* score is:

$$E(U) = \frac{n_1(n_2)}{2}$$

If there are no ties, the variance of the *U* score is:

$$Var(U) = \frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}$$

If there are ties T_i , the revised variance is given by:

$$\text{Var}(U) = \frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12} \left[1 - \frac{1}{(n_1 + n_2) [(n_1 + n_2)^2 - 1]} \sum_i (T_i^3 - T_i) \right]$$

The central limit theorem states that the random variable z (z-score) has an approximate standard Normal distribution where

$$z = \frac{U - E(U)}{\sqrt{\text{var}(U)}}$$

The p -value, which determines whether the null or alternative is true, is the total area under the standard normal distribution beyond the positive and negative values of z .

When competences were selected, the **Difference between two proportions** test was used to compare the proportions of Maltese and Italian participants (LSA/teacher) selecting a competence. The null hypothesis specifies that the proportions of Maltese and Italian participants selecting a competence are comparable and is accepted if the p -value exceeds the 0.05 level of significance. The alternative hypothesis specifies significantly different proportions and is accepted if the p -value is less than the 0.05 criterion.

Let n_1 and n_2 be the number of Maltese and Italian participants and let X_1 and X_2 be the number of Maltese and Italian participants who selected a particular competence. The sample proportions \bar{p}_1 and \bar{p}_2 are given by:

$$\bar{p}_1 = X_1/n_1 \text{ and } \bar{p}_2 = X_2/n_2$$

Let p_1 and p_2 are unknown population proportion of Maltese and Italian participants who selected a particular competence. The expected value of $\bar{p}_1 - \bar{p}_2$ is:

$$E(\bar{p}_1 - \bar{p}_2) = p_1 - p_2$$

The variance of $\bar{p}_1 + \bar{p}_2$ is:

$$\text{Var}(\bar{p}_1 + \bar{p}_2) = p_1(1-p_1) \frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} p_2(1-p_2) \text{ where } \hat{p} = \frac{X_1 + X_2}{n_1 + n_2}$$

The central limit theorem states that the random variable z (z-score) has an approximate standard normal distribution where

$$z = \frac{(\bar{p}_1 - \bar{p}_2) - E(\bar{p}_1 - \bar{p}_2)}{\sqrt{\text{Var}(\bar{p}_1 + \bar{p}_2)}}$$

If the null hypothesis ($p_1 - p_2 = 0$) is true, then $E(\bar{p}_1 - \bar{p}_2) = 0$ and z becomes

$$z = \frac{(\bar{p}_1 - \bar{p}_2)}{\sqrt{\text{Var}(\bar{p}_1 + \bar{p}_2)}}$$

The p -value, which determines whether the null or alternative is true, is the total area under the standard normal distribution beyond the positive and negative values of z .

