

WORKING PAPER N°1/2016

PERCORSO SPERIMENTALE DI ACCOMPAGNAMENTO DEGLI INSEGNANTI NELL'INTEGRAZIONE DI GIOVANI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

REPORT DI RESTITUZIONE
TRENTO, 27 GENNAIO 2016

a cura di Alessandro Monteverdi

Gennaio 2016

IPRASE - Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa

via Tartarotti 7, Palazzo Todeschi - 38068 Rovereto (TN) - C.F. 96023310228
tel. 0461 494500 - fax 0461 499266
iprase@iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it - www.iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Mario G. Dutto
Livia Ferrario
Antonio Schizzerotto
Michael Schratz
Laura Zoller

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE
Prima pubblicazione gennaio 2016

Realizzazione grafica

La Grafica srl - Mori (TN)

Il volume è disponibile all'indirizzo web: www.iprase.tn.it
alla voce *documentazione - catalogo e pubblicazioni*

IPRASE per l'ambiente



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC®
(Forest Stewardship Council ®)



**PERCORSO SPERIMENTALE
DI ACCOMPAGNAMENTO
DEGLI INSEGNANTI
NELL'INTEGRAZIONE
DI GIOVANI CON
BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI**

REPORT DI RESTITUZIONE
a cura di **Alessandro Monteverdi**

Indice

Executive Summarypag. 9

1 – Inquadramento

(inquadramento normativo, nascita e sviluppo, obiettivi e approccio metodologico).....pag. 11

2 – Destinatari, principali protagonisti e dinamiche intervenute

(classi, alunni, insegnanti e dirigenti scolastici coinvolti e loro dinamiche nel corso dei due anni scolastici di sperimentazione).....pag. 17

3 – Formazione e accompagnamento

(sintesi delle caratteristiche dell'attività formativa e di accompagnamento realizzata).....pag. 27

4 – Il Piano di valutazione

(struttura e fasi del piano di valutazione, dei controlli preliminari e del monitoraggio in progress).....pag. 35

5 – I processi didattici e organizzativi attivati

(dimensioni e caratteristiche dell'attività didattica e organizzativa realizzata nelle classi sperimentali; loro esiti con indicazione dei punti di forza e di debolezza).....pag. 41

6 – I risultati finali della sperimentazione

(sintesi dei risultati qualitativi e quantitativi per principali aree e dimensioni valutative, inclusi gli esiti dei processi con indicazione dei punti di forza e di debolezza)pag. 55

7 – Lezioni per la scuola trentina

(suggerimenti e spunti di riflessione per eventuali follow-up o estensioni della sperimentazione a seguito dell'esperienza maturata)pag. 65

Executive summary

Il Percorso sperimentale, avviato nel 2012, si prefiggeva di migliorare l'outcome formativo e inclusivo di alunni con BES, sperimentando un nuovo modello di organizzazione della didattica rivolto a classi della Scuola Primaria (SP) e della Scuola Secondaria di Primo Grado (SSPG) della Provincia Autonoma di Trento (PAT) nell'arco di un biennio scolastico (2013-14 e 2014-15).

Il Progetto si fondava sui seguenti presupposti e linee d'azione: 1) dotare tutti i docenti partecipanti alla sperimentazione di una formazione di base in pedagogia speciale e didattica inclusiva; 2) accompagnare i consigli di classe partecipanti con il supporto di tutor specializzate in didattica inclusiva; 3) corresponsabilizzare e coinvolgere attivamente tutti i docenti delle classi sperimentali nell'attuazione di forme di didattica inclusiva, stimolando e rafforzando l'autonomia e il ruolo progettuale degli istituti scolastici, a cui si chiedeva di farsi promotori di progetti inclusivi innovativi, più efficaci e pervasivi; 4) monitorare e valutare la sperimentazione nelle sue fasi principali, prestando molta attenzione al rigore metodologico, alla sostenibilità del processo e all'efficacia degli esiti valutati con vari strumenti e modalità.

L'approccio metodologico adottato e i vincoli di contesto hanno consentito di includere nella sperimentazione 17 classi del primo ciclo (13 SP e 4 SSPG), espressione di diverse aree socio-territoriali della PAT, a titolo di gruppo sperimentale e altre 16 classi, con caratteristiche simili, come gruppo di controllo. La sperimentazione ha coinvolto più di 340 alunni delle classi sperimentali e circa altrettanti del gruppo di controllo, per un totale di oltre 660 alunni. In tutte le classi coinvolte erano presenti alunni con BES di fascia A e/o B.

Il piano di monitoraggio e valutazione, seppur improntato a un approccio quasi-sperimentale, ha individuato più target e utilizzato metodologie diversificate sia per natura dello strumento di analisi individuato (indagini di clima - on line o cartacee - destinate ai dirigenti scolastici, ai singoli insegnanti o ai consigli di classe, test psicometrici rivolti agli alunni, test di valutazione sugli apprendimenti in italiano e matematica, osservazioni in classe e nella programmazione didattica, interviste di follow-up e focus group con insegnanti) che per la conseguente lettura, analisi e interpretazione dei dati. Si è cercato di intrecciare, integrandoli vicendevolmente, approcci e metodologie quantitative e qualitative, sia per scelta metodologica che per vincoli di natura tecnica ed organizzativa.

Al Progetto, sostenuto e gestito dall'Iprase insieme al Settore Coordinamento BES del Dipartimento della Conoscenza della PAT, hanno collaborato il Centro Studi Erickson e l'Università di Trento - Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, con riferimento in particolare a vari aspetti relativi alla formazione, alla somministrazione dei test e alla raccolta dei dati scaturiti dalle varie rilevazioni, e la Fondazione Giovanni Agnelli in rapporto ad aspetti relativi al metodo, alla ricerca, alla elaborazione dati e alla valutazione degli esiti, del processo e dell'impatto.

Gli esiti della sperimentazione si sono rivelati soddisfacenti:

- *è soprattutto migliorato il clima generato all'interno dei consigli di classe e tra gli alunni e su alcuni aspetti non cognitivi, legati più alla sfera delle competenze trasversali;*

- dalla valutazione di impatto degli aspetti cognitivi (prove di lettura e comprensione in Italiano e test matematici) non si sono notate differenze statisticamente significative di performance tra gli alunni del gruppo trattato rispetto ai piccoli colleghi delle classi del gruppo di controllo;
- alcune differenze, lievi ma statisticamente significative, a vantaggio del gruppo sperimentale si sono notate in termini di abilità non-cognitive;
- si sono osservati miglioramenti nell'approccio allo studio e, in particolare, nell'ambito delle «convinzioni» riferite alla plasmabilità e modificabilità di intelligenze e abilità. Gli alunni del gruppo sperimentale sembrerebbero aver accresciuto la consapevolezza dell'importanza di un adeguato approccio allo studio e del proprio potenziale cognitivo e conseguente autoefficacia, in termini evolutivi e dinamici;
- alcuni ulteriori segnali positivi (sempre in termini comparati rispetto al gruppo di controllo), si sono registrati negli alunni con BES del gruppo sperimentale con riferimento alla loro socializzazione e, in particolare, ai progressi registrati in termini di capacità di adattamento e di adeguamento alle regole sociali.

Anche dalle analisi relative alle dinamiche di gruppo all'interno della classe sono arrivati segnali incoraggianti, e in buona parte riconducibili a un miglioramento di clima tra gli alunni, di cui hanno beneficiato, in particolare, gli alunni con BES del gruppo sperimentale:

- è aumentato il coinvolgimento nei lavori di gruppo degli alunni BES da parte dei compagni delle classi trattate. Questa maggior richiesta di inserimento in lavori di gruppo di compagni con BES da parte degli altri compagni ha contribuito ad attenuare l'isolamento dei primi, soprattutto nelle classi sperimentali;
- la rete sociale positiva nelle classi del gruppo trattato si è quindi infittita maggiormente rispetto al gruppo di controllo, come conseguenza di dinamiche relazionali più vivaci nel primo gruppo e che hanno investito tutti gli alunni, non solo i compagni con BES.

Il miglioramento di clima è anche il principale risultato e il merito maggiormente riconosciuto scaturito dalle analisi qualitative condotte con interviste di follow-up e dai focus group rivolti agli insegnanti delle classi del gruppo trattato. Il miglioramento di clima ha investito: gli insegnanti, i consigli di classe, gli alunni e le relazioni alunni-insegnanti. È emerso chiaramente come maggior collaborazione e sintonia con i colleghi siano stati ingredienti importanti per affrontare e risolvere problemi della classe e per mettersi in gioco e provare strategie inclusive. In tal senso, gli intensi momenti di formazione e l'azione di mediazione e accompagnamento dal parte delle tutor si sono rivelati fondamentali per creare "spirito di squadra" e migliorare le modalità di collaborazione all'interno dei consigli di classe. Il ruolo del tutor è stato infatti riconosciuto come molto importante dagli insegnanti, molti di loro l'hanno considerata la figura cardine della sperimentazione e l'elemento di innovazione che ha permesso la realizzazione dei mutamenti nella classe.

Ma del miglioramento di clima hanno beneficiato in primis gli alunni; secondo quanto riportato nei Report mensili a cura delle tutor, redatti in base a quanto annotato nelle ore di programmazione coi consigli di classe e durante le osservazioni in classe, gli esiti positivi della sperimentazione sarebbero così riassumibili:

- miglioramento del clima di classe con maggior coesione e collaborazione degli alunni; maggior partecipazione e motivazione;
- maggior auto-stima e consapevolezza da parte degli alunni;
- miglioramento nel controllo dei comportamenti e negli apprendimenti;
- crescita dell'interesse e della curiosità;
- crescita nei livelli di autonomia e di capacità di assumere responsabilità.

1 – Inquadramento

1.1 Premessa

Il percorso sperimentale di accompagnamento degli insegnanti nell'integrazione di giovani con Bisogni Educativi Speciali di seguito presentato è stato intrapreso in coerenza con quanto previsto nel Programma Operativo Obiettivo 2 del Fondo Sociale Europeo per la Provincia Autonoma di Trento, relativo al periodo 2007-2013 e, in particolare, con le finalità dell'Asse III "Inclusione sociale", in cui si persegue il rafforzamento della coesione sociale e delle pari opportunità per tutti, soprattutto delle fasce della popolazione più esposte a rischio di esclusione sociale, già a partire dai processi scolastici/formativi.

Il Progetto si inserisce nel quadro normativo della Provincia di Trento (L.P. n. 5/06 ed il regolamento di attuazione), volto a realizzare interventi mirati a "promuovere il pieno esercizio del diritto all'istruzione ed alla formazione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) e per assicurare l'integrazione e l'inclusione di tali studenti nella scuola".

Sulla base di quanto emerge dal *Rapporto 2010 - Valorizzare le qualità del sistema educativo del Trentino*, redatto dal Comitato Provinciale di Valutazione del Sistema Educativo, l'attuazione delle politiche e degli indirizzi relativamente al regolamento BES ha prodotto sinora esiti positivi sui processi di inclusione degli studenti interessati, favorendo la corresponsabilizzazione dei docenti e dei consigli di classe, in una cornice istituzionale che ha saputo operare con percorsi formativi individualizzati nel rispetto dell'equità. Parallelamente, viene però segnalata la necessità di introdurre una progettualità che sappia mobilitare nuove risorse, in grado di favorire l'avvio all'interno della scuola di un sistema capace di rispondere positivamente ai continui mutamenti e cambiamenti culturali, nonché ai crescenti bisogni espressi dall'utenza.

Dato il quadro generale esposto, si è ritenuto opportuno procedere ad una revisione del modello di gestione degli studenti con BES di fascia A (alunni con disabilità certificate) e B (alunni con difficoltà e tipicamente con Disturbi Specifici dell'Apprendimento), al fine di individuare risorse più idonee e forme organizzative innovative e flessibili che potessero migliorare la qualità dei processi di inclusione, sia in termini di efficacia che di efficienza.

Il disegno progettuale in oggetto ha assegnato ai singoli Istituti scolastici un ruolo centrale e catalizzatore delle sinergie attivabili da parte di tutti i soggetti che sul territorio sono chiamati a contribuire alla realizzazione dell'inclusione scolastica e sociale dell'alunno con BES.

A tal fine, si è inteso:

1. rafforzare il ruolo del "Settore di Coordinamento BES del Servizio Istruzione del Dipartimento delle Conoscenza" all'interno del sistema scolastico - formativo provinciale, anche sulla base della promozione, diffusione e impiego di procedure standardizzate per la valutazione della disabilità fondate sul modello ICF dell'OMS che comprendano l'osservazione del funzionamento globale dell'alunno in una prospettiva bio-psico-sociale;
2. intervenire sulla formazione specialistica di un gruppo di insegnanti specializzati che dovrà gestire i casi più complessi di Bisogni Educativi Speciali,

- che richiedano competenze *high skill* in pedagogia speciale e didattica inclusiva;
3. intervenire sulla formazione, in via sperimentale, di una parte del corpo docente delle scuole, degli assistenti educatori e dei facilitatori, affinché in autonomia, ponendo attenzione all'inclusione, possano gestire i casi di ragazzi con Bisogni Educativi Speciali meno gravi, e siano in grado di dialogare con gli insegnanti di cui al punto precedente o la struttura provinciale competente;
 4. intervenire sulla capacità dei singoli istituti scolastici di farsi promotori di progetti inclusivi innovativi volti a superare l'attuale modello di integrazione scolastica, per realizzare un'azione formativa più efficace, flessibile e pervasiva nell'ambito della comunità scolastica e locale.
- Tutto ciò al fine di promuovere un sistema che non sia legato alla sola certificazione, ma che assegni le risorse valorizzando progettualità e pratiche inclusive di sistema.

La sperimentazione ha introdotto nuove progettualità nella scuola allo scopo di mobilitare nuove risorse in grado di favorire l'avvio di un sistema capace di rispondere positivamente ai continui mutamenti e ai crescenti bisogni espressi. La scuola, in quanto comunità educante che accoglie al suo interno molteplici diversità, è infatti l'istituzione principe deputata ad assolvere questa *mission*. La prospettiva adottata è stata quella di saper osservare tutte le diversità, non solo quelle "speciali", al fine di riuscire a lavorare per progetti, delineando percorsi inclusivi e promuovendo negli alunni la costruzione creativa del proprio sapere.

Il Progetto è stato sostenuto e gestito dall'Iprase insieme al Settore Coordinamento BES del Dipartimento della Conoscenza della Provincia Autonoma di Trento (PAT). Hanno inoltre collaborato il Centro Studi Erickson e il Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento, con riferimento in particolare a vari aspetti relativi alla formazione, alla somministrazione dei test di valutazione rivolti agli alunni e alla raccolta dei dati scaturiti da varie rilevazioni di tipo qualitativo. La Fondazione Giovanni Agnelli ha collaborato con riferimento ad aspetti relativi al metodo, alla ricerca, alla elaborazione dati e alla valutazione degli esiti, del processo e dell'impatto.

1.2 Principali obiettivi del Progetto

Il Progetto si è proposto come *obiettivo principale* **il miglioramento dell'outcome formativo e inclusivo di alunni con BES, sperimentando l'efficacia e l'adottabilità di un nuovo modello di organizzazione della didattica**. Rivolto a classi della Scuola Primaria (SP) e della Scuola Secondaria di Primo Grado (SSPG) della PAT, è stato operativo per due anni scolastici (2013-14 e 2014-15), anche se la sua progettazione e organizzazione sono state avviate già nel 2012. Parallelamente, il Progetto ha voluto verificare anche l'outcome formativo degli alunni a sviluppo tipico e in quale misura i cambiamenti indotti dai nuovi criteri organizzativi e didattici adottati nell'ambito della sperimentazione, abbiamo contribuito a rendere il clima di classe più inclusivo e coeso. Un ruolo fondamentale all'interno del Progetto è stato assegnato ai consigli di classe degli istituti scolastici partecipanti alla sperimentazione, ai quali si è richiesto un impegno specifico per realizzare dei piani di inclusione che, ricorrendo a forme organizzative e didattiche innovative, flessibili e partecipate, si prefiggessero di migliorare e favorire i processi di inclusione.

In tale prospettiva ai consigli di classe si è rivolto un invito ad abbandonare le logiche dell'integrazione più tradizionali e conservative (ad es. una rigida assegnazione dell'insegnante di sostegno per l'alunno con BES certificati) per attivarne di nuove: risorse diverse e una migliore capacità di organizzarle e ge-

stirle in una prospettiva didattica più inclusiva per tutti; coinvolgimento dell'intero consiglio di classe nella programmazione e gestione di modalità didattiche focalizzate sull'inclusione; attuazione di progetti interdisciplinari, rafforzamento dell'autonomia degli istituti scolastici e stimolo di una loro capacità progettuale nella promozione e attuazione di processi inclusivi.

1.3 Principali caratteristiche ed elementi fondanti del Progetto

La **formazione** e la **valutazione** della sperimentazione hanno rappresentato due elementi fondanti e caratterizzanti il Progetto; fattori strategici e strumentali per la realizzazione degli obiettivi fissati.

Sul piano della **formazione**, ci si è proposti di:

- dotare tutti gli insegnanti delle classi oggetto della sperimentazione di una **formazione di base in didattica inclusiva e in pedagogia speciale** per poter programmare e svolgere, seppur adeguatamente assistiti da **tutor specialisti**, attività didattica inclusiva con maggior competenza, efficacia e soddisfazione;
- creare un ristretto numero di **insegnanti specialisti** in Bisogni Educativi Speciali, pedagogia speciale e didattica inclusiva appositamente formati in un **Master dedicato**. Queste risorse *high-skill* potranno in futuro essere impiegate a supporto dei consigli di classe con funzione di consulenza e accompagnamento (a beneficio della rete scolastica trentina);
- **corresponsabilizzare e coinvolgere attivamente** tutti i docenti delle classi partecipanti alla sperimentazione nella didattica e nei processi di inclusione, individuando un ruolo maggiormente diffuso e inclusivo dell'azione formativa e inclusiva messa in atto dall'insegnante specializzato nel sostegno (se presente);
- **garantire adeguate forme di accompagnamento** ai consigli di classe coinvolti nella sperimentazione, supportando e monitorando le attività degli insegnanti nella programmazione, organizzazione e realizzazione di attività didattiche finalizzate a realizzare un'inclusione più efficace e pervasiva. Le tutor hanno favorito un nuovo ruolo del consiglio di classe ed accompagnato una riflessione sulla modalità di utilizzo delle risorse BES.

Sul piano della **valutazione** il Progetto si è prefisso di:

- svolgere attività di **monitoraggio** e **valutazione** prima, durante e a conclusione della sperimentazione;
- prestare molta attenzione al **rigore metodologico, alla sostenibilità del processo e all'efficacia degli esiti** valutati con **vari approcci metodologici, strumenti e modalità di analisi**.

1.4 Principali tappe del Progetto

Di seguito si fornisce un resoconto orientativo delle principali fasi del Progetto, scansionate temporalmente e con particolare riferimento a fondamentali momenti formativi e valutativi della sperimentazione (schematizzate anche nel cronoprogramma della successiva figura 1.1).

Dal 4° trimestre 2012 al 3° trimestre 2013: progettazione della sperimentazione, *consensus building*, selezione dei partecipanti, erogazione della formazione intensiva iniziale agli insegnanti delle classi sperimentali.

- Calendarizzazione delle fasi

- Progettazione dei test valutativi
- Progettazione dell'attività formativa
- Mappature degli alunni con BES negli Istituti Comprensivi trentini
- Promozione e informazione sulla sperimentazione
- Contatto e selezione degli Istituti Comprensivi
- Incontri con i dirigenti scolastici e i consigli di classe candidati
- Selezioni per il Master specialistico
- *Summer School* con formazione intensiva residenziale per tutti gli insegnanti delle classi sperimentali, Candriai (TN), 2-6 settembre 2013

Dal 4° trimestre 2013 al 1° trimestre 2014: erogazione della formazione specialistica, inizio della fase applicativa della sperimentazione, partenza della valutazione.

- Master specialistico universitario di II livello "Pianificazione e gestione dei processi inclusivi nella scuola" (gen. 2014- feb. 2015)
- Somministrazione dei questionari per la *Baseline Survey* rivolta a tutti i dirigenti scolastici degli Istituti Comprensivi trentini e a tutti gli insegnanti delle classi partecipanti alla sperimentazione (lug. 2013- set. 2013; ott. 2013- gen. 2014)
- Somministrazione della batteria iniziale di test psicometrici e sugli apprendimenti al gruppo delle classi sperimentali e al gruppo di controllo (nov. 2013- mar. 2014)

Dal 2° trimestre 2014 al 4° trimestre 2014: prima restituzione e somministrazione dei *Questionari aperti a metà percorso*, secondo incontro di formazione per gli insegnanti del gruppo sperimentale.

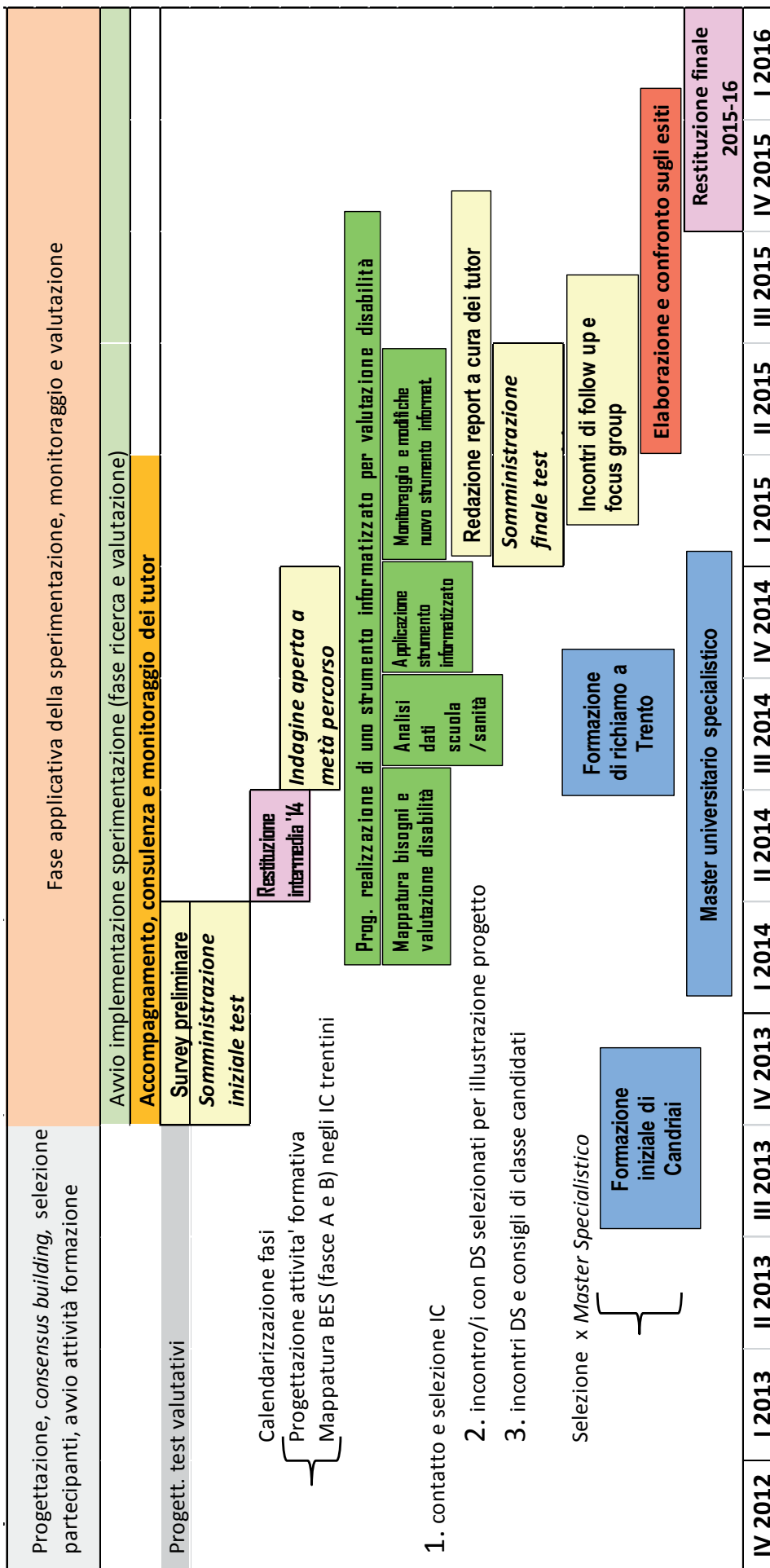
- Restituzioni intermedie ai dirigenti scolastici (12 mag. 2014) e agli insegnanti delle classi sperimentali (3 giu. 2014)
- Indagine di metà percorso per valutare punti di forza/debolezza come rilevati dai dirigenti scolastici e dai consigli di classe del solo gruppo sperimentale (giu.- set. 2014)
- Formazione di richiamo per gli insegnanti delle classi sperimentali (Trento, set. 2014)

Dal 1° trimestre 2015 al 4° trimestre 2015: somministrazione dei test finali, elaborazioni, confronto degli esiti; programmazione della comunicazione degli esiti della sperimentazione.

- Somministrazione della batteria finale di test psicometrici e sugli apprendimenti al gruppo delle classi sperimentali e al gruppo di controllo (gen.- mar. 2015)
- Realizzazione di incontri di follow up sul clima di classe, inclusività percepita e altri temi rilevanti emersi (feb.- mar. 2015)
- *Data entry*, elaborazione dei dati e valutazione della sperimentazione (giu.- lug. 2015)
- Documentazione e reportistica finale sul lavoro svolto con i consigli di classe del gruppo sperimentale a cura delle tutor: diario delle attività didattiche inclusive realizzate; programmazione comune; osservazioni in classe e report sui consigli di classe (giu.- lug. 2015)
- Redazione del "Rapporto di Rendicontazione" (mag.- giu. 2015)
- Confronto sugli esiti dei test e della sperimentazione a cura del team di ricerca e delle istituzioni partecipanti (lug.- nov. 2015)
- Definizione e programmazione della comunicazione sugli esiti della sperimentazione (nov.- dic. 2015)
- Redazione del "Rapporto di Restituzione" (nov. 2015 - gen. 2016)

Dal 1° trimestre 2016: restituzione e comunicazione sugli esiti della sperimentazione e loro pubblicazione.

Fig.1.1 - Percorso sperimentale di accompagnamento degli insegnanti nell'integrazione di giovani con Bisogni Educativi Speciali (Gantt consuntivo)



2 – Destinatari, principali protagonisti e dinamiche intervenute

In base alle risorse disponibili, alle finalità, ai presupposti metodologici, ai vincoli di contesto, il campione della sperimentazione è stato configurato osservando i seguenti criteri quantitativi e qualitativi:

- una ventina di classi degli Istituti Comprensivi della Provincia di Trento, orientativamente 2/3 della Scuola Primaria (classi terze e quarte) e 1/3 della Scuola Secondaria di Primo Grado (classi prime e seconde) come gruppo sperimentale e altrettante con caratteristiche simili (in termini di composizione del gruppo classe ed “estrazione socio-territoriale”), con funzioni di gruppo di controllo;
- presenza nelle classi di alunni con disabilità psico-cognitive non gravissime ed escluse le disabilità motorio-sensoriali, nonché di alunni con Disturbo Specifico dell’Apprendimento (DSA): idealmente, per ogni classe, un alunno di “fascia A” (certif. ai sensi della L. 104/92) e uno/due alunni di “fascia B”, secondo i criteri definitivi adottati dalla Provincia Autonoma di Trento nelle *Linee guida BES 2012 - Attuazione del Regolamento per favorire l’integrazione e l’inclusione degli studenti*;
- scuole partecipanti che fossero espressione di differenti realtà territoriali della Provincia Autonoma di Trento (aree urbane e comunità di valle/montane);
- disponibilità dei dirigenti scolastici e dei consigli di classe a impegnarsi per un biennio di attuazione.

2.1 Le classi partecipanti al Progetto: un quadro introduttivo

Al Progetto hanno aderito **33 classi**: 17 del gruppo sperimentale (13 della SP e 4 della SSPG) e i cui consigli di classe sono stati debitamente formati e accompagnati da tutor specializzate in didattica inclusiva lungo il percorso sperimentale biennale, e 16 altre classi a titolo di gruppo di controllo (12 della SP e 4 della SSPG).

Il numero complessivo di alunni delle classi coinvolte nella sperimentazione nell’arco del biennio del Progetto è rimasto praticamente immutato intorno alle 672 unità (671 nell’a.s. 2013-14, 674 nel successivo)¹, sebbene la quantità di alunni con BES abbia invece registrato un incremento di oltre il 23% tra il primo anno di sperimentazione (2013-14) e il secondo (2014-15), passando da 76 a 94 (con riferimento alle sole fasce “A” o “B”). Di conseguenza, l’incidenza degli alunni con BES sul totale degli alunni coinvolti nel Progetto (aggregando gruppo sperimentale e gruppo di controllo), è cresciuto, passando dall’11% dell’a.s. 2013-14 a quasi il 14% del successivo a.s. 2014-15. Dal lato del cor-

¹ Dati di fonte Dipartimento della Conoscenza-Coordinamento BES, PAT, riferiti al 31 gennaio 2014 e 31 gennaio 2015, periodo “centrale” dell’anno scolastico e in cui si sono somministrati i test.

po docente, la sperimentazione ha coinvolto direttamente circa 120 insegnanti delle classi del gruppo sperimentale, il 75% dei quali ha beneficiato di due importanti momenti formativi: una *Summer School* residenziale di una settimana a Candriai (settembre 2013) e una successiva, più breve, organizzata a Trento (settembre 2014).

Tutti gli insegnanti del gruppo sperimentale hanno potuto beneficiare di un costante servizio di supporto e di consulenza da parte di tutor specializzate in didattica inclusiva appositamente formate nell'ambito della presente sperimentazione. Le tutor hanno accompagnato i consigli di classe lungo tutto l'arco del Progetto, fornendo orientamenti e suggerimenti utili a progettare e attuare modalità didattiche più inclusive, contribuendo sia nella fase di programmazione didattica che in quella di monitoraggio e osservazione delle attività in classe. Il lavoro delle tutor è stato oggetto di una meticolosa e costante documentazione, redatta a cura delle tutor stesse, utile a descrivere dettagliatamente i processi messi in atto dalla sperimentazione, fornendo ulteriori valide chiavi di lettura ed elementi informativi interessanti ad integrare le analisi dell'esperienza realizzata. Il contributo degli insegnanti delle classi del gruppo di controllo si è concretizzato nella collaborazione della gestione delle classi durante i test psicometrici e sugli apprendimenti che sono stati somministrati a tutti gli alunni delle classi del gruppo di controllo oltre che, ovviamente, agli alunni delle classi sperimentali.

Tab. 2.1 - Composizione del gruppo sperimentale e di controllo nell'ambito del Progetto (aa. ss. 2013-14 e 2014-15)

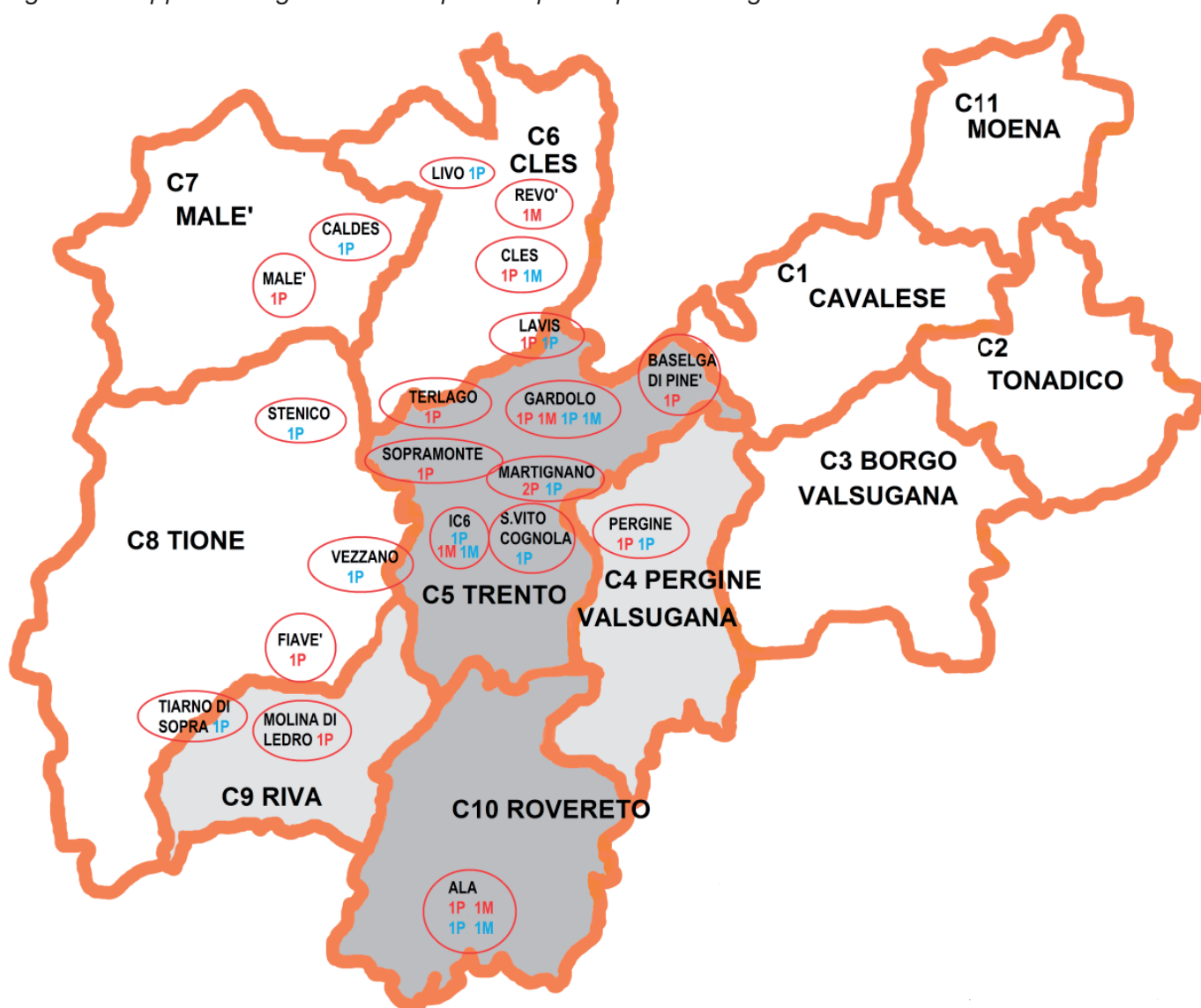
ANNO SCOLASTICO 2013-14									
GR. SPERIMENTALE	Classe/sezione	N.al.31-1-14	BES "A"	BES "B"	GR. CONTROLLO	Classe/sezione	N.al.31-1-14	BES "A"	BES "B"
01SP ALA	3C/4C	23	1	2	01SP ALA	3B/4B	22	2	0
03SP GIU FIAVE'	3/4	12	1	0	03SP GIU STENICO	3/4	11	1	0
04SP PERGINE	4A/5A	13	3	2	04SP PERGINE	4B/ 5B	22	1	1
05SP BAS. PINE'	4/5	17	2	0	c.s	c.s			
07SP CLES	4B/5B	19	1	0	07SP LIVO	4/5	22	1	2
08SP MOLINA	3/4	24	1	1	08SP TIARNO	3/4	27	1	0
09SP SOPRAMONTE	4/ 5	25	1	2	09SP SCHMID	4C/5C	20	2	1
11SP MARTIGNANO	3A/4A	22	1	1	11SP MARTIGNANO	3B/4B	21	1	0
12SP MARTIGNANO	4A/5A	22	1	1	12SP S.VITO	4A/5A	21	1	1
13SP S.ANNA	4B/5B	22	1	2	13SP PIGARELLI	4B/5B	22	2	0
15SP MALE'	3/4	21	2	0	15SP CALDES	3/4	6	1	0
16SP PRESSANO	4A/5A	18	1	1	16SP LAVI GRAZ	4B/5B	25	1	2
17SP TERLAGO	3/4	19	1	0	17SP VEZZANO	3/4	20	2	1
Tot. SP		257	17	12	Tot. SP		239	16	8
02SSPG ALA	2D/3D	23	1	2	02SSPG ALA	2A/3A	22	1	1
06SSPG TN6	2C/3C	20	2	0	06SSPG TN6	2A/3A	20	3	0
10SSPG TN7	2F/3F	22	2	2	10SSPG TN7	2A/3A	23	3	1
14SSPG REVO'	1B/ 2B	22	1	2	14SSPG CLES	1B/ 2B	23	1	1
Tot. SSPG		87	6	6	Tot. SSPG		88	8	3
TOT. SP.+SSPG		344	23	18	TOT. SP.+SSPG		327	24	11

ANNO SCOLASTICO 2014-15

GR. SPERIMENTALE	Classe/ sezione	N.al.31-1-15	BES "A"	BES "B"	GR. CONTROLLO	Classe/ sezione	N.al.31-1-15	BES "A"	BES "B"
01SP ALA	3C/4C	23	2	2	01SP ALA	3B/4B	23	1	0
03SP GIU FLAVE'	3/4	13	1	0	03SP GIU STENICO	3/4	11	1	0
04SP PERGINE	4A/5A	14	3	2	04SP PERGINE	4B/5B	23	2	1
05SP BAS. PINE'	4/5	17	2	1	c.s.	c.s.			
07SP CLES	4B/5B	19	1	0	07SP LIVO	4/5	22	2	2
08SP MOLINA	3/4	24	1	2	08SP TIARNO	3/4	27	1	1
09SP SOPRAMONTE	4/5	25	1	2	09SP SCHMID	4C/5C	21	2	1
11SP MARTIGNANO	3A/4A	22	1	3	11SP MARTIGNANO	3B/4B	19	1	0
12SP MARTIGNANO	4A/5A	22	1	1	12SP S.VITO	4A/5A	21	1	1
13SP S.ANNA	4B/5B	22	0	3	13SP PIGARELLI	4B/5B	23	3	0
15SP MALE'	3/4	21	2	0	15SP CALDES	3/4	5	1	0
16SP PRESSANO	4A/5A	18	1	2	16SP LAMI GRAZ	4B/5B	25	1	5
17SP TERLAGO	3/4	19	1	2	17SP VEZZANO	3/4	20	2	1
Tot. SP		259	17	20	Tot. SP		240	18	12
02SSPG ALA	2D/3D	21	1	1	02SSPG ALA	2A/3A	22	2	2
06SSPG TN6	2C/3C	21	2	1	06SSPG TN6	2A/3A	19	3	0
10SSPG TN7	2F/3F	24	2	2	10SSPG TN7	2A/3A	22	3	1
14SSPG REVOL'	1B/2B	21	1	3	14SSPG CLES	1B/2B	25	2	1
Tot. SSPG		87	6	7	Tot. SSPG		88	10	4
TOT. SP+SSPG		346	23	27	TOT. SP+SSPG		328	28	16

Dalla rappresentazione della mappatura della distribuzione territoriale delle scuole aderenti al Progetto (si veda figura 2.1), è possibile notare come gran parte di queste si trovassero lungo l'asse sud-nord della Provincia che, partendo dal territorio del Comune di Ala, attraversa l'area urbana maggiore di Trento (interessando alcune sue frazioni o località variamente popolate, come ad. es. Gardolo, Martignano o Sopramonte) per spingersi più a nord, coinvolgendo le località di Cles, Revò e Livo in Val di Non. Altre aree urbane di dimensioni intermedie interessate dalla sperimentazione sono state quelle di Riva e di Borgo Valsugana, mentre le restanti istituzioni scolastiche partecipanti risultano ubicate nelle aree corrispondenti alle reti di scuole di Tione e Malé, sul versante occidentale della Provincia.

Fig. 2.1 - Mappatura degli Istituti Comprensivi partecipanti al Progetto



P= primaria/elementare; M=SSPG/media; ■ = gruppo sperimentale; ■ = gruppo di controllo; C= reti di scuole

2.2 Classi sperimentali e classi di controllo: un confronto basato sui dati del Dipartimento della Conoscenza – Coordinamento BES della Provincia Autonoma di Trento

Come già accennato nel paragrafo precedente, a fronte di una relativa stabilità nel numero complessivo di alunni iscritti alle classi, sia in veste di gruppo sperimentale che di gruppo di controllo, si è assistito nel corso dei due anni scolastici di sperimentazione a un incremento di oltre il 23% nel numero di alunni con BES di fascia A o B (v. tab. 2.2).

Tale incremento complessivo è in gran parte da addebitare a un più accentuato aumento (oltre il 48%) di alunni con diagnosi di Disturbi Specifici dell'Apprendimento-DSA (fascia "B"), mentre gli alunni certificati ai sensi della L.104/92 (fascia "A") sono cresciuti "solo" dell'8,5%. In particolare, il maggiore incremento nel numero di alunni con certificazioni di Disturbi Specifici dell'Apprendimento si è verificato nelle classi della Scuola Primaria, sia del gruppo sperimentale che di controllo (+66,7% e +50% rispettivamente). Occorre tuttavia anche osservare come nel gruppo di controllo si sia registrato nell'a.s. 2014-15 un aumento complessivo degli alunni di fascia A del 16,7%, disaggregato in un +12,5% per la SP e un +25% per la SSPG.

Tab. 2.2 - Alunni con BES di fascia A e B nei due anni di sperimentazione (valori assoluti e variazioni percentuali)

	a.s. 2013-14			a.s. 2014-15			Var. 2014-15 su 2013-14		
	N.al.A	N.al. B	N.Al.A+B	N.al. A	N.al. B	N.Al.A+B	Var.% A	Var.% B	Var.% A+B
Gr. Sperimentale									
SP	17	12	29	17	20	37	0	66,7	27,6
SSPG	6	6	12	6	7	13	0	16,7	8,3
SP.+ SSPG	23	18	41	23	27	50	0	50,0	22,0
Gr.Controllo									
SP	16	8	24	18	12	30	12,5	50,0	25,0
SSPG	8	3	11	10	4	14	25,0	33,3	27,3
SP.+ SSPG	24	11	35	28	16	44	16,7	45,5	25,7
Gr.Sper.+Gr.Contr.									
SP	33	20	53	35	32	67	6,1	60,0	26,4
SSPG	14	9	23	16	11	27	14,3	22,2	17,4
SP.+ SSPG	47	29	76	51	43	94	8,5	48,3	23,7

Fonte: Dipartimento della Conoscenza-Coordinamento BES, PAT (dati riferiti al 31 gennaio 2014 e 2015)

Questi incrementi negli alunni con BES sono sia il risultato di nuove diagnosi e certificazioni sia il saldo positivo di un turn-over di ingressi/uscite di alunni di fascia A² e/o B. I saldi di tali flussi tra tutti gli alunni partecipanti alla sperimentazione, suddivisi tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo (alunni con BES e totale alunni, per genere) sono riepilogati nella seguente tabella 2.3.

² All'interno degli alunni con BES di fascia A se ne sono riscontrati 5 registrati come "gravi" sia nel gruppo sperimentale che in quello di controllo, sia nell'anno scolastico 2013-14 che nel 2014-15.

Tab. 2.3 - Saldi dei flussi in uscita e in entrata tra tutti gli alunni partecipanti alla sperimentazione, suddivisi in gruppo sperimentale e di controllo, SP e SSPG (alunni con BES e totale alunni, per genere)

VARIAZIONI ASSOLUTE (2014/2015 SU 2013/2014)																
Gruppo Sperimentale	Nuove certificazioni ¹		Variaz. alunni certif. ²		Variazioni tot.alunni ³				Gruppo Controllo	Nuove certificazioni ¹		Variaz. alunni certif. ²		Variazioni tot.alunni ³		
	A	B	A	B	F	M	F+M			A	B	A	B	F	M	F+M
SP	0	8	0	0	-2	4	2		SP	2	4	1	0	-2	3	1
SSPG	0	2	0	-1	2	-2	0		SSPG	0	1	2	0	1	-1	0
Totale variazioni	0	10	0	-1	0	2	2		Totale variazioni	2	5	3	0	-1	2	1

Fonte: Dipartimento della Conoscenza-Coordinamento BES, PAT (dati riferiti al 31 gennaio 2014 e 2015)

1 Variazioni di stato BES tra a.s. 2013-14 e a.s. 2014-15 in alunni presenti nella stessa classe in entrambi gli anni scolastici

2 Variazioni (in entrata + o uscita -) di alunni con BES (fascia A o B) presenti solo in un anno scolastico

3 Variazioni (in entrata + o uscita -) di alunni per classe tra a.s. 2013-14 e a.s. 2014-15

Nella prima colonna, “Nuove certificazioni”, sono riportate esclusivamente le variazioni di certificazione (di fascia A e B) di alunni che nel primo anno sperimentale (a.s. 2013-14) risultavano non-BES. Come si osserva, nel gruppo sperimentale il totale degli studenti di fascia A è rimasto immutato (saldo eguale a zero) mentre si è registrato un incremento di dieci studenti di fascia B, 8 dei quali nella SP e 2 nella SSPG. Passando al gruppo di controllo, si nota come nell’anno 2014-15, due studenti della Primaria (già presenti nelle stesse classi nell’a.s. 2013-14) abbiano ottenuto una certificazione di fascia A; inoltre si registrano altri 5 studenti ai quali viene riconosciuta la certificazione di fascia B. Nella seconda colonna, “Variazioni alunni certificati”, sono invece riportati i saldi relativi agli alunni di fascia A o B che hanno lasciato la classe dopo il primo anno di sperimentazione (a.s. 2013-14), e hanno quindi abbandonato la sperimentazione, o che, al contrario, si sono aggiunti nel secondo anno del percorso sperimentale (a.s. 2014-15). In entrambi i casi si tratta di soggetti che al massimo hanno partecipato a una sola somministrazione dei test e che, pertanto, avendo seguito solo metà del periodo di sperimentazione, non sono stati inclusi nel gruppo di riferimento utilizzato per la valutazione di impatto, i cui esiti verranno descritti nelle pagine seguenti. Il saldo (negativo o positivo) di questo flusso in entrata/uscita di alunni di fascia A o B ha investito un numero di soggetti inferiore rispetto alle “Nuove certificazioni” già descritte: nel gruppo sperimentale ha interessato solo 3 soggetti (1 in entrata e 2 in uscita, da cui un saldo di -1) e altrettanti nel gruppo di controllo, seppur tutti in entrata, da cui un saldo di +3.

Infine, nella colonna “Variazioni tot. alunni”, a destra nella tabella 2.3, si ha un quadro riassuntivo dei saldi dei movimenti in entrata e uscita per tutti gli studenti complessivamente iscritti (dati riferiti sempre al 31 gennaio 2014 e 2015). I saldi di questi flussi hanno comportato una variazione di +2 unità nel gruppo sperimentale e di +1 unità nel gruppo di controllo.

Il turn-over complessivo degli alunni iscritti³ alle classi partecipanti al Progetto ha invece interessato 36 alunni (16 del gruppo sperimentale e 20 del gruppo di controllo), su un totale di circa 672 alunni iscritti (in media sui due anni), pari a un’incidenza del 5,3%.

³ Per turn-over complessivo degli alunni iscritti intendiamo le variazioni intervenute nella composizione delle classi a seguito del flusso in entrata e in uscita di alunni che hanno partecipato a un solo anno scolastico di sperimentazione.

2.3 Insegnanti e dirigenti scolastici: un confronto tra gruppo sperimentale e di controllo

Per valutare quanto i due gruppi (sperimentale e di controllo) fossero formati da realtà paragonabili, ovverosia da scuole e docenti con caratteristiche simili e con un approccio analogo alle pratiche di inclusione, e per avere un quadro di riferimento iniziale e precedente alla sperimentazione, si sono somministrate due indagini di “clima” tramite questionari on line. Tali indagini sono state proposte sia ai dirigenti scolastici che agli insegnanti del gruppo sperimentale nell'estate 2013; in un periodo, quindi, precedente l'attività di formazione e di successivo accompagnamento da parte delle tutor specialiste. Nell'autunno 2013 gli stessi questionari sono stati somministrati anche ai dirigenti scolastici e agli insegnanti del gruppo di controllo. Più precisamente, la prima survey, estesa a tutti dirigenti scolastici degli Istituti Comprensivi (IC) della PAT, si prefiggeva di capire se i partecipanti alla sperimentazione presentassero un profilo analogo a quello dei colleghi degli istituti non partecipanti. La seconda indagine, destinata ai docenti (di sostegno e su posto normale) del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo, era finalizzata a controllare se i membri dei consigli di classe partecipanti presentassero delle caratteristiche (e quali) peculiari e in grado di influenzare positivamente l'adesione alla sperimentazione, e in che misura si differenziassero dai docenti non partecipanti (“autoselezione”). I questionari della prima survey sono stati compilati dall'84% dei dirigenti scolastici (46 su 55 istituti pubblici, non essendo stati conteggiati gli istituti paritari) e dalla totalità di quelli partecipanti alla sperimentazione (sia in quanto gruppo sperimentale che di controllo).

Dagli esiti di tale indagine è emerso come *nessuna delle caratteristiche rilevate dei profili socio-demografici dei dirigenti scolastici abbia contribuito a spiegare la partecipazione alla sperimentazione*. Dunque, *i dirigenti scolastici delle scuole partecipanti alla sperimentazione si sono rivelati adeguatamente rappresentativi del complesso dei dirigenti scolastici degli Istituti Comprensivi della Provincia Autonoma di Trento*. Similarmente, sempre da questa prima survey, si è notato come *le scuole partecipanti non si distinguessero significativamente da quelle non partecipanti con riferimento alle politiche di integrazione adottate o alle priorità dichiarate nei POF*. *Anche la dotazione di aule/laboratori di sostegno non è risultata associata alla partecipazione alla sperimentazione*. *In conclusione, da questa prima survey di clima, sottoposta a tutti i dirigenti scolastici degli IC della PAT, è risultato come le scuole trentine partecipanti al Progetto non fossero difformi dalle altre in termini di caratteristiche dei dirigenti scolastici, e di modelli, dotazione infrastrutturale e pratiche di integrazione adottate*. Nella seconda survey, rivolta agli insegnanti delle classi del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo, il tasso di risposta degli insegnanti per il primo gruppo è stato del 75% (circa 90 insegnanti su un totale di 120) e del 45% (circa 50 insegnanti su 115) per il secondo. Dagli esiti di questa indagine preliminare è emerso come *le caratteristiche demografiche, di formazione e di carriera dei docenti non fossero correlate alla partecipazione alla sperimentazione*. Con riferimento a tutte le altre variabili rilevate dall'indagine, ***i docenti del gruppo sperimentale non presentavano opinioni dissimili da quelli del gruppo di controllo, se non per il fatto che si dichiaravano più gratificati dal proprio lavoro con i BES***. D'altronde, anche questa notizia giunge tutt'altra che inattesa, dal momento che i dirigenti scolastici, nel processo decisionale di selezione delle classi da inserire nella sperimentazione, è ragionevole che si siano orientati e abbiano designato a partecipare i consigli di classe con più alta motivazione intrinseca.

2.4 Insegnanti e dirigenti scolastici del gruppo sperimentale: dimensioni del turn-over

Nel corso dei due anni scolastici di sperimentazione sono stati coinvolti circa 235 insegnanti, 120 dei quali impegnati nelle classi del gruppo sperimentale. Così come accaduto per gli studenti, nel corso dei due anni di sperimentazione si è assistito anche a un certo turn-over degli insegnanti. Seppur non sia stato possibile garantire la presenza di tutti gli insegnanti del gruppo sperimentale sui due anni scolastici di sperimentazione, la quota di quelli che hanno partecipato ad entrambi gli anni ha superato l'80% del totale corpo docente presente a fine sperimentazione. Gli insegnanti delle classi sperimentali che non sono stati riconfermati nel secondo anno di sperimentazione sono stati 15 per la SP e 6 per la SSPG. Per la SP si è trattato di 9 insegnanti a tempo determinato (discipline di insegnamento: religione, tedesco, inglese, musica, immagine), 1 insegnante che è andata in pensione, 3 insegnanti a tempo indeterminato (tedesco, storia e materie opzionali), 2 insegnanti sostituite per maternità. Per la SSPG si è trattato di 4 insegnanti a tempo determinato (discipline di insegnamento: musica, arte e inglese) e di 2 insegnanti a tempo indeterminato (matematica e sostegno).

Sarebbe stato opportuno che i team di insegnanti - selezionati e formati nell'ambito della sperimentazione - restassero immutati almeno per tutta la durata del biennio di sperimentazione. Tuttavia, l'impossibilità di mantenere tale condizione (che è da considerarsi fisiologica in un sistema di reclutamento del personale insegnante) non ha consentito di garantire alcuni aspetti metodologici relativi alla portata sperimentale della ricerca e di mantenere le sinergie educative e didattiche attivate e attivabili dai consigli di classe del gruppo sperimentale da inizio sperimentazione. Anche se l'insegnante subentrato nella sperimentazione solo a partire dal secondo anno può aver causato e vissuto degli inevitabili "costi" di adattamento (si pensi solo alla formazione intensiva non goduta e all'intesa, tutta da ricostruire, coi colleghi del consiglio di classe), la professionalità e l'impegno che la maggior parte dei nuovi docenti incaricati ha saputo dimostrare, accettando e collaborando con entusiasmo alla realizzazione di una didattica innovativa e partecipata, volta ad aumentare la sua valenza inclusiva, hanno compensato i disagi derivanti dal turn-over, portando "nuova linfa" all'interno del consiglio di classe e movimentando dinamiche consolidate, talvolta statiche.

3 – Formazione e accompagnamento

3.1 *Formazione: principali linee d'azione*

Il disegno progettuale complessivo ha previsto differenti attività formative, funzionali agli obiettivi della sperimentazione, complementari all'attività di ricerca e realizzate attraverso tre principali linee attuative:

Linea 1:

- progettazione e realizzazione di uno strumento informatizzato per la rilevazione dei bisogni e la valutazione della disabilità, tramite procedure standardizzate, fondate sul modello ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute) dell'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità), e che prevedono l'osservazione del funzionamento globale dell'alunno in una prospettiva bio-psico-sociale.

Linea 2:

- attività di formazione, in via sperimentale, dell'intero consiglio di classe delle scuole aderenti alla ricerca, ponendo particolare attenzione allo sviluppo di competenze e metodologie inclusive anche attraverso l'accompagnamento di tutor specializzate;
- corresponsabilizzazione di tutti i docenti delle classi partecipanti alla sperimentazione al fine di rafforzare l'autonomia e il ruolo progettuale degli Istituti per una gestione efficace e pervasiva dell'allocatione delle risorse umane e finanziarie relative ai BES.

Linea 3:

- formazione "Master" specifica rivolta a docenti che nel ruolo di "figure specialistiche" forniscano interventi mirati nei casi più complessi e consulenza a supporto delle reti.

3.2 *Linea 1. Progettazione e realizzazione di uno strumento informatizzato per la rilevazione dei bisogni e la valutazione della disabilità, tramite procedure standardizzate, fondate sul modello ICF*

La Linea 1, che è stata promossa dal Settore Coordinamento BES – PAT con la supervisione scientifica degli esperti del Centro Studi Erickson, ha comportato la partecipazione attiva di alcuni istituti scolastici e formativi (IC Chiese, IC Bassa Anaunia, Liceo Rosmini - Trento, Formazione professionale - Alberghiero, Levico) e di alcuni referenti dell'Azienda Provinciale per i Servizi Sanitari (APSS) di Trento. L'adesione al progetto, avvenuta su base volontaria da parte di tali istituti, ha consentito di verificare l'efficacia di un nuovo strumento osservativo/valutativo informatizzato in contesti applicativi reali. Il nuovo strumento si proponeva di analizzare in maniera più approfondita e completa l'alunno nella sua

globalità, mettendo a disposizione elementi di analisi/riflessione più strutturati e condivisi da scuola e servizi sanitari. Ciò al fine di migliorare la progettazione didattica inclusiva nonché l'allocazione delle risorse umane e finanziarie calibrate sui reali bisogni dell'alunno stesso.

Gli insegnanti coinvolti hanno avuto la possibilità di formarsi all'uso di questo nuovo strumento osservativo su base ICF. Nell'ambito di tale attività formativa si sono previsti momenti di confronto con gli specialisti dell'APSS di riferimento, affrontati con un'ottica multidisciplinare in cui le diverse figure professionali (scolastiche e sanitarie) coinvolte hanno potuto co-costruire e condividere il piano di lavoro educativo in sintonia con i bisogni dei singoli alunni.

La partecipazione alla sperimentazione non ha comportato in alcun modo una modifica della modalità di lavoro attuata a scuola con l'alunno, né un aumento del suo carico di lavoro. Agli insegnanti è stato richiesto di applicare questo nuovo strumento all'interno dell'attività scolastica ordinaria, in modo da poterne verificare l'efficacia.

Gli alunni seguiti in questa sperimentazione hanno avuto come beneficio una maggiore attenzione da parte degli insegnanti che hanno adottato un'osservazione globale sistematica con l'intento di evidenziare i punti di forza degli studenti.

È stata garantita la massima riservatezza (comprovata anche da apposita documentazione scritta) circa il rispetto della privacy in merito alle informazioni riguardanti l'alunno e i dati raccolti attraverso lo strumento. Su richiesta del genitore era possibile prendere visione, insieme all'insegnante di riferimento dell'alunno, dello strumento stesso.

Contemporaneamente anche gli specialisti dell'APSS hanno utilizzato tale strumento per redigere il profilo di funzionamento dell'alunno su base ICF. Questa sperimentazione ha evidenziato l'importanza di uno strumento condiviso e consultabile contemporaneamente sia dalla sanità che dalla scuola. Ciò ha permesso di far emergere osservazioni sugli alunni, provenienti da più fonti e contesti diversi, facendole convergere in un unico "contenitore" consultabile e utilizzabile in modo flessibile. La condivisione metodologico-culturale di questa visione multidisciplinare di uno studente è punto di partenza fondamentale per favorire una collaborazione e un apporto di tutti gli attori che a diverso titolo si occupano dello studente.

Presentazione delle diverse fasi di lavoro

A partire da febbraio 2014

Fase 1 e fase 2: incontri con neuropsichiatri infantili/psicologi e con i dirigenti scolastici e gli insegnanti in collaborazione con il Settore Coordinamento BES

Lo scopo degli incontri è stato quello di "mappare", sulla base dell'esperienza e delle prassi in uso:

- i criteri adottati per il rilascio della certificazione dell'alunno con disabilità - fascia A (referenti Sanità - Neuropsichiatria Infantile)
- le modalità di definizione di un profilo osservativo dell'alunno con disabilità, base necessaria per l'impostazione dei successivi interventi/attività e attivazione delle risorse necessarie all'interno del contesto scolastico (referenti scuola - dirigenti scolastici).

Tale mappatura ha permesso di comporre un primo quadro conoscitivo indispensabile per la messa a punto delle successive fasi di lavoro, in modo da individuare anche quelli che erano i punti di forza e i punti di debolezza rispetto al sistema in uso, evidenziando quindi anche le priorità su cui focalizzare il lavoro. In tale fase è stata utilizzata la metodologia dei focus group, prevedendo un continuo confronto condiviso attraverso momenti di brainstorming, briefing e debriefing.

Fase 3: progettazione e realizzazione di uno strumento di rilevazione informatizzato

Progettazione e realizzazione di uno strumento di rilevazione informatizzato, partendo da un profilo osservativo dell'alunno basato sul modello bio-psico-sociale ICF-CY dell'Organizzazione Mondiale della Sanità.

Lo strumento informatizzato doveva rappresentare dinamicamente le informazioni relative alle entità di interventi e le informazioni sull'indagine da svolgere; a seconda delle esigenze emerse dalle fasi precedenti è stato definito un metalinguaggio o un insieme di regole basato su un sistema di scoring atto ad evidenziare le correlazioni tra le entità individuate.

Tale fase si è articolata nelle seguenti sotto-fasi:

- analisi dei dati raccolti negli incontri di confronto tra scuola e sanità
- analisi di casi studio
- progettazione, informatizzazione, implementazione e messa a punto dello strumento.

A partire da novembre 2014 fino a maggio 2015

Fase 4: sperimentazione e monitoraggio

Sperimentazione della prima bozza dello strumento elaborato per la durata minima di 4 mesi nelle scuole selezionate, a seguito del quale sono state apportate le modifiche evidenziate come necessarie prima dell'adozione definitiva del modello.

3.3 Linea 2. Attività di formazione dell'intero consiglio di classe delle scuole aderenti al Progetto, ponendo particolare attenzione allo sviluppo di competenze e metodologie didattiche inclusive anche attraverso l'accompagnamento di tutor specialisti.

Alla realizzazione della linea 2 delle attività formative hanno contribuito l'Iprase, il Dipartimento della Conoscenza e, al suo interno, il Settore Coordinamento BES – PAT, il Centro Studi Erickson e vari docenti e ricercatori dell'Università di Trento (Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive) e dell'Università di Bolzano, sotto la supervisione scientifica dei proff. Paola Venuti e Dario Ianes.

3.3.1 La formazione rivolta ai docenti delle classi sperimentali

Uno dei principali obiettivi formativi della sperimentazione mirava a fornire a tutti i docenti delle classi sperimentali (o "trattate"), nuove competenze metodologico-didattiche a sostegno di una scuola inclusiva. Momento centrale di questo fondamentale investimento in formazione è stato la *Summer school*, svoltasi presso il Centro Attività formative di Candriai (TN), dal 2 al 6 settembre 2013. Nel corso di questa settimana di formazione intensiva e residenziale, rivolta ai docenti dei consigli di classe del gruppo sperimentale, si sono alternati momenti di lavoro in sessioni plenarie ed attività in piccoli gruppi, integrati da laboratori che hanno toccato le seguenti rilevanti tematiche funzionali alla realizzazione di una didattica inclusiva: l'adattamento degli obiettivi e dei materiali didattici; il "gruppo dei pari" come importante risorsa per un apprendimento cooperativo e il tutoring; le tecnologie per l'apprendimento; la didattica e progettazione per competenze; la gestione della classe; il lavoro sugli aspetti cognitivi, metacognitivi e su dimensioni emotivo-relazionali.

Tutti i consigli di classe, rappresentati da ottanta insegnanti, hanno partecipato ai sette laboratori, definiti anche "cantieri", per la valenza operativa che li ha caratterizzati. I laboratori hanno consentito agli insegnanti di sviluppare le seguenti competenze trasversali: acquisire l'abilità di rendere flessibile la propria

proposta educativo-didattica, adattandola alle diversità degli alunni, nell'ottica della personalizzazione e dell'individualizzazione delle proposte formative; sviluppare competenze pedagogiche e metodologico-didattiche che caratterizzano la scuola inclusiva; conoscere e saper applicare nei propri contesti scolastici i principali approcci metodologico-didattici volti a lavorare nella prospettiva della classe inclusiva. I laboratori-cantieri sono stati condotti con una modalità didattica interattiva basata su attività pratiche ed esercitazioni.

Nel settembre 2014, a metà del percorso sperimentale e sempre a cura degli enti organizzatori della formazione di Candriai, si è svolta a Trento un'attività formativa di richiamo per gli insegnanti delle classi sperimentali, già partecipanti al primo anno di sperimentazione e per gli insegnanti che, in base al turn-over delle cattedre verificatosi, si sono aggiunti alla sperimentazione solo a partire dal secondo anno (a.s. 2014-15).

Tale attività formativa si è articolata in tre giornate, ognuna delle quali dedicata a una specifica tematica: la progettazione didattica per competenze, l'apprendimento cooperativo e la gestione della classe. Ogni giornata di formazione ha previsto una parte teorica di approfondimento della tematica (mattina) e una parte laboratoriale-operativa (pomeriggio), nel corso della quale i diversi consigli di classe hanno potuto svolgere esercitazioni e lavori di gruppo sotto la costante supervisione del formatore. Alle tre giornate di formazione obbligatoria hanno fatto seguito due pomeriggi di formazione facoltativi, tenutisi sempre a settembre, centrati sui comportamenti problema e le alleanze psicoeducative e sulle tecnologie a supporto della didattica.

3.3.2 L'attività di accompagnamento delle tutor⁴

La sperimentazione ha visto la presenza di due nuove figure specialistiche, le *tutor*, il cui compito è stato quello di accompagnare i docenti nella programmazione e suggerire percorsi didattici inclusivi, favorendo un nuovo ruolo del consiglio di classe e una sua rivitalizzazione in chiave inclusiva. A ciò si è associato anche un accompagnamento e una riflessione sulla modalità di utilizzo delle risorse per l'inclusione, fornendo ai consigli di classe appositi strumenti di monitoraggio delle risorse e delle attività destinate all'inclusione.

Tali attività di documentazione e monitoraggio costante hanno consentito di seguire assiduamente le dinamiche della classe, evidenziando le relazioni tra le metodologie adottate e la quantità di risorse necessarie ai fini di una didattica inclusiva più accentuata. Al fine di raggiungere gli obiettivi sopraccitati, presso il Settore coordinamento BES del Dipartimento della Conoscenza, sono state quindi inserite due figure di insegnanti tutor, Lorenza Sighel e Roberta Santuliana, in distacco per 36 ore settimanali per l'accompagnamento nella programmazione mensile, per il monitoraggio delle risorse assegnate e per effettuare le osservazioni nelle classi sperimentali. La coordinatrice del Settore BES, dott.ssa Daniela Tonelli, ha svolto attività di supporto e consulenza in forma continuativa, collaborando alla progettazione - programmazione mensile e contribuendo anche alla costruzione e strutturazione dei *format* utili alla raccolta dei dati.

Le tutor hanno inoltre potuto avvalersi della supervisione da parte dei proff. Dario Ianes e Paola Venuti (responsabili scientifici del Progetto e della formazione); ciò ha consentito loro di condividere e "processare" le proprie esperienze, divenendo occasione significativa di formazione e sviluppo professionale, aumentando l'efficacia e l'efficienza dei propri interventi.

⁴ Per dati aggiuntivi e informazioni più dettagliate sull'importante contributo fornito dalle tutor alla sperimentazione si veda anche la successiva sezione: 5 - I processi didattici e organizzativi attivati

Durante tutto l'arco della sperimentazione le tutor hanno accompagnato i consigli di classe, fornendo orientamenti e suggerimenti utili a progettare e attuare modalità didattiche più inclusive, portando il loro contributo sia nella fase di programmazione didattica che in quella di monitoraggio e osservazione delle attività in classe. Come già accennato, il lavoro delle tutor è stato oggetto di una meticolosa e costante documentazione, redatta a cura delle tutor stesse, utile a descrivere dettagliatamente i processi messi in atto dalla sperimentazione e a fornire ulteriori chiavi di lettura e forme di analisi dell'esperienza realizzata.

Il ruolo delle tutor nella programmazione

Il ruolo delle tutor nelle programmazioni si è tradotto nello stimolo e attivazione di forme di collaborazione tra colleghi per progettare attività didattiche inclusive anche trasversali a più discipline, valorizzando e attivando risorse già esistenti nel consiglio di classe e prevedendo l'applicazione di metodologie didattiche inclusive che favorissero la partecipazione di tutti gli alunni. In tale percorso, la tutor si è posta in un atteggiamento di disponibilità, costruttivo e flessibile alle esigenze e specificità di ciascun consiglio di classe, per poter raggiungere l'obiettivo di migliorarne la capacità inclusiva. Generalmente gli incontri di programmazione si sono svolti con l'intero consiglio di classe, in alcune situazioni è risultato più proficuo prevedere delle riunioni con gruppi di docenti interessati all'elaborazione di una progettazione possibilmente trasversale a due/tre discipline. La flessibilità della proposta ha reso produttivo il momento della programmazione e ha permesso agli insegnanti di avvalersi di una consulenza mirata all'osservazione delle progettazioni elaborate. Si è venuto così a sperimentare un apprendimento delle metodologie didattiche inclusive in situazione, dove la tutor "veicolava" le conoscenze e le tecniche necessarie all'attuazione di una nuova didattica. L'intervento delle tutor non si è limitato quindi alla pura osservazione, ma ha fornito anche una consulenza per la preparazione di proposte didattiche qualitativamente significative che tenessero in considerazione le esigenze di tutti gli alunni al fine di promuoverne la partecipazione. Tramite la restituzione delle osservazioni effettuate, l'insegnante ha avuto l'opportunità di modificare la propria didattica e di avvalersi di una consulenza per perfezionare e modellare la propria proposta didattica.

Il ruolo delle tutor nell'osservazione in classe

Durante l'osservazione in classe la tutor si è proposta come una collega che osserva e propone lo sviluppo del potenziale già esistente per qualificare l'offerta didattica. L'approccio ha permesso di "vedere" nuove strade e nuove risorse da attivare al fine di sperimentare percorsi innovativi e replicabili. Ciascun insegnante ha a disposizione delle competenze e delle passioni da condividere e trasmettere agli alunni e ai colleghi. Tali competenze possono essere proficuamente inserite in progettazioni che prevedono una complementarietà di azioni e di interventi che concorrono al raggiungimento di obiettivi comuni, dove la specialità di ciascuno viene messa a disposizione della comunità educante, superando autoreferenzialità e individualità, difficoltà e timori di mettere in gioco competenze anche molto specialistiche.

Le tutor presenti in classe hanno partecipato anche alle attività didattiche, ma con un ruolo di accompagnamento, in modo tale da consentire un'osservazione distaccata della situazione e poterne rilevare caratteristiche inclusive e miglioramenti da suggerire agli insegnanti. Le loro conoscenze tecniche e la continua ricerca in ambito didattico di strategie efficaci volte al miglioramento del contesto osservato, hanno consentito di innescare anche negli insegnanti le motivazioni alla sperimentazione di soluzioni innovative. Ovviamente, non tutti gli insegnanti hanno manifestato medesimi livelli di motivazione, disponibilità e competenza.

Il contributo delle tutor, in sintesi

L'intervento delle tutor, realizzatosi principalmente nel corso delle programmazioni nei consigli di classe e delle osservazioni in aula, si è tradotto in un proficuo contributo alla realizzazione di pratiche didattiche inclusive, messe in atto da numerosi docenti curricolari e di sostegno delle classi sperimentali.

In sintesi, il contributo delle tutor verso i consigli di classe ha favorito: il confronto e la condivisione dei principi pedagogici ed educativi nella gestione della classe da parte degli insegnanti; momenti di programmazione didattica previsti ad hoc nella Scuola Secondaria di Primo Grado; il confronto sugli obiettivi da perseguire per alunni con certificazione 104, per alunni con diagnosi di DSA e per alunni con problemi di comportamento; la messa in gioco degli insegnanti per la condivisione di un modello di progettazione inclusiva e trasversale alle discipline; una maggior corresponsabilizzazione nella pianificazione delle risorse umane e finanziarie assegnate per gli alunni con BES; la trasformazione degli ambienti di apprendimento e una diversa disposizione degli alunni durante l'attività (strutturazione diversa della classe, individuazione di nuovi spazi di lavoro); l'attivazione di proposte didattiche per coinvolgere tutti gli alunni; la capacità di attribuire un ruolo diverso all'insegnante di sostegno attraverso una nuova capacità progettuale; la capacità di inserire nella propria programmazione la metacognizione.

Il supporto delle tutor specificamente rivolto all'insegnante di sostegno ha invece incentivato il suo ruolo in quanto promotore e co-gestore di progettazioni didattiche innovative (ad es. organizzando e curando laboratori e gruppi di lavoro), contribuendo così a rivalutarne il profilo e le funzioni all'interno del consiglio di classe, assimilandolo maggiormente a una risorsa trasversale a disposizione della classe intera, particolarmente qualificata ed efficace nella didattica inclusiva. È stato così possibile per gli alunni di tali classi, nel corso del biennio scolastico del Progetto, fruire e sperimentare nuove modalità di apprendimento e di "vivere la classe" all'interno di un contesto relazionale e motivazionale più stimolante, tra cui: fare esperienza di lavoro di gruppo cooperativo; utilizzare la tecnologia a favore della didattica; sviluppare le abilità sociali e le competenze relazionali; apprendere modalità di metacognizione sul proprio operato; imparare a monitorare il proprio comportamento; partecipare ad attività di tipo laboratoriale destinate a tutti gli alunni.

3.4 Linea 3. Master specialistico universitario di II livello "Pianificazione e gestione dei processi inclusivi nella scuola".

Il Master, rivolto ai docenti già in servizio nelle istituzioni scolastiche, si è svolto da gennaio 2014 a febbraio 2015, sotto la direzione della prof.ssa Paola Venuti. Obiettivo del percorso è stato l'approfondimento di conoscenze di base e specifiche per costruire aggiornate e innovative competenze professionali relative ai saperi teorici in ambito normativo, organizzativo, psicologico, psico-sociale e pedagogico, partendo dal presupposto che il costrutto di "inclusione" è multidimensionale e complesso e richiede pertanto competenze professionali trasversali, ma anche un approccio metodologico multimetodo e multidisciplinare.

Il Master si è proposto le seguenti finalità:

- promuovere la co-costruzione di atteggiamenti, competenze e pratiche;
- acquisire strumenti di lettura dei contesti organizzativi nelle loro diverse dimensioni (normativa, culturale, sociale, ecc.);
- costruire conoscenza rispetto alla metodologia della progettazione integrata;
- ideare, progettare, sperimentare, applicare strumenti metodologici efficaci nella

gestione dei gruppi di lavoro, nella progettazione e nella gestione di problemi complessi, per una innovazione didattica finalizzata a ideare, promuovere, progettare, valutare processi inclusivi;

- risolvere problemi complessi nel contesto ed in situazione educativa/formativa; implementare le competenze didattiche innovative;
- intrecciare i saperi teorici più innovativi, con la ricerca educativa e con l'esperienza professionale, per offrire risposte di senso ai problemi educativi/formativi della scuola attuale/reale, che siano immediatamente spendibili nella pratica quotidiana.

Il Master ha previsto azioni formative a carattere interattivo che consentissero una condivisione di modelli teorici di riferimento e la costruzione di linguaggi e di approcci metodologici condivisi. Si è svolto presso il Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento e si è articolato in 150 ore di lezione frontale, 240 ore di laboratorio formativo, 150 ore di attività in situazione e 50 ore di impegno individuale correlato alla prova finale. Vi hanno partecipato 19 docenti già in servizio nelle scuole trentine, selezionati attraverso valutazione titoli e colloquio; 16 docenti su 19 hanno concluso il percorso, producendo interessanti project work. Nell'ambito del Master sono state effettuate due uscite in due scuole diverse (un Istituto di Istruzione e un Istituto Comprensivo): i corsisti si sono divisi in due gruppi per incontrare il dirigente, visitare i laboratori, fare un'esperienza nelle classi e poi rielaborare l'esperienza con il referente BES d'Istituto o il dirigente scolastico.

4 – Il Piano di valutazione

4.1 Approccio e struttura della valutazione

Oltre alla “formazione”, il secondo pilastro della presente sperimentazione è stato costituito da un’attenta attività di “valutazione”. Essa ha accompagnato l’intero percorso sperimentale, coinvolgendo i principali attori (alunni, insegnanti e dirigenti scolastici), mediante approcci metodologici e rilevazioni di tipo quantitativo e qualitativo che si integrassero vicendevolmente, al fine di fornire una corretta lettura e interpretazione dei dati.

Ciononostante, si è cercato, nei limiti del possibile e dei vincoli di contesto, di privilegiare l’utilizzo di un approccio metodologico di tipo *quasi-sperimentale*⁵ che consentisse di valutare empiricamente e anche attraverso un’accurata analisi quantitativa, l’impatto della sperimentazione, confrontando gli esiti della stessa su un gruppo sperimentale (o “trattato”) rispetto a un corrispettivo gruppo di controllo (riferimento), estraneo alla sperimentazione e dalle caratteristiche (rispetto a una serie di variabili sociali disponibili) più simili possibili al gruppo “trattato”.

La dimensione valutativa del Progetto è stata tuttavia di rilevante importanza, non solo per arrivare a una lettura multidimensionale degli esiti della sperimentazione, ma ha anche contribuito, nel corso della medesima, a fornire una “bussola” utile a monitorare le attività *in progress* e a orientare (o ri-orientare) meglio l’attività di formazione e accompagnamento.

Più in dettaglio, il Piano di monitoraggio e valutazione si è articolato nei seguenti punti (schematizzati anche nella successiva fig. 4.1):

- **Indagine di clima preliminare** per valutare quanto i due gruppi (sperimentale e di controllo) fossero formati da realtà paragonabili, ovvero da scuole e docenti con caratteristiche simili e con un approccio analogo alle pratiche di inclusione. Tutto ciò per avere un quadro di riferimento inizia-

⁵ L’approccio quasi-sperimentale prevede che chi conduce la ricerca non abbia un controllo completo di tutte le variabili. I quasi-esperimenti si presentano allorché non sia possibile assegnare casualmente i soggetti alle varie condizioni sperimentali, ma solo selezionarli in base a raggruppamenti già esistenti. I quasi-esperimenti sono anche chiamati «ex post facto», perché la ricerca avviene dopo che i gruppi si sono formati in base a dei criteri che non è stato il ricercatore a decidere e/o su cui non era possibile decidere in totale libertà. Un disegno quasi sperimentale è quindi caratterizzato da tre circostanze specifiche: a) manipolazione controllata delle variabili esaminate; b) gruppi di soggetti di cui non è garantita a priori l’equivalenza in quanto non casualizzati in fase di campionamento e di assegnazione dei soggetti ai gruppi; c) ipotesi per lo più in forma di nesso relazionale fra variabili di tipo associativo (covariazione). Dunque, a differenza di quanto avviene per i disegni sperimentali veri, nei disegni quasi-sperimentali il ricercatore non dispone della facoltà di creare i gruppi secondo un piano di campionamento e assegnazione preordinato, ma è costretto ad operare su gruppi già esistenti e precostituiti, non avendo dunque la garanzia che tali gruppi possano considerarsi equivalenti. Naturalmente la non equivalenza dei gruppi comporterà delle conclusioni più deboli (caratterizzate fra l’altro da un maggior grado di incertezza) rispetto a quelle di un esperimento vero e proprio, cioè con un minor grado di validità interna. Anche le ipotesi di un progetto quasi-sperimentale sono in genere più deboli rispetto a quelle dei veri esperimenti (semplice associazione fra variabili piuttosto che nessi causali). Nonostante una sua maggiore debolezza rispetto agli esperimenti veri e propri, occorre tuttavia precisare che la situazione quasi sperimentale è abbastanza tipica della ricerca scolastica, in cui i gruppi di soggetti sono per lo più delle classi già costituite, ed ancor più raramente è possibile assegnare casualmente i docenti. In altri termini, nella ricerca educativa sul campo solo molto raramente lo sperimentatore può disporre della facoltà di scegliere fra un disegno sperimentale o quasi sperimentale.

le e precedente all'avvio operativo della sperimentazione e alla formazione ("trattamento") degli insegnanti. Le due indagini di "clima", la prima destinata ai dirigenti scolastici di tutti gli Istituti Comprensivi trentini, la seconda rivolta a tutti gli insegnanti del gruppo sperimentale e di controllo, sono state effettuate tramite questionari on line.

- **Indagine rivolta ai dirigenti scolastici e ai consigli di classe delle classi sperimentali a metà percorso.** Si è trattato di due brevi questionari (con quesiti aperti) che si proponevano di far emergere, a metà percorso della sperimentazione (giugno-agosto 2014), i principali punti di forza e di debolezza riscontrati dai dirigenti scolastici e dagli insegnanti delle classi sperimentali. L'indagine si è articolata in una decina di *item* su problematiche rilevanti in termini di clima percepito, pratiche didattiche attuate e relazioni sviluppate tra i principali soggetti coinvolti nel progetto (alunni, dirigenza, insegnanti dei consigli di classe sperimentali, altri colleghi e personale scolastico, famiglie). I due questionari coprivano in gran parte le stesse tematiche, consentendo così un confronto tra la percezione dei dirigenti scolastici e quella dei consigli di classe.
- **Survey comparative sugli alunni: gruppo sperimentale vs. controllo.** Si tratta del nucleo centrale delle indagini basate su un approccio quasi-sperimentale dalla cui analisi statistica è stato possibile stimare la valutazione di impatto della sperimentazione. Tali indagini si sono basate su test psicometrici e sugli apprendimenti, destinati agli alunni delle classi sperimentali e di controllo. Tali test, individuati dai responsabili scientifici della sperimentazione (la prof.ssa Paola Venuti, Università di Trento e il prof. Dario Ianes, Università di Bolzano), sono stati somministrati a inizio e a fine del percorso (tra novembre 2013 e febbraio 2014 e, nella somministrazione finale, tra gennaio e aprile 2015).

Grazie a queste indagini è stato possibile misurare vari rilevanti aspetti relativi al profilo cognitivo ed evolutivo degli alunni: le competenze trasversali, gli apprendimenti in italiano e matematica, i rapporti sociali nella classe, i livelli di autonomia individuali. Più in dettaglio, i test somministrati hanno riguardato i seguenti aspetti:

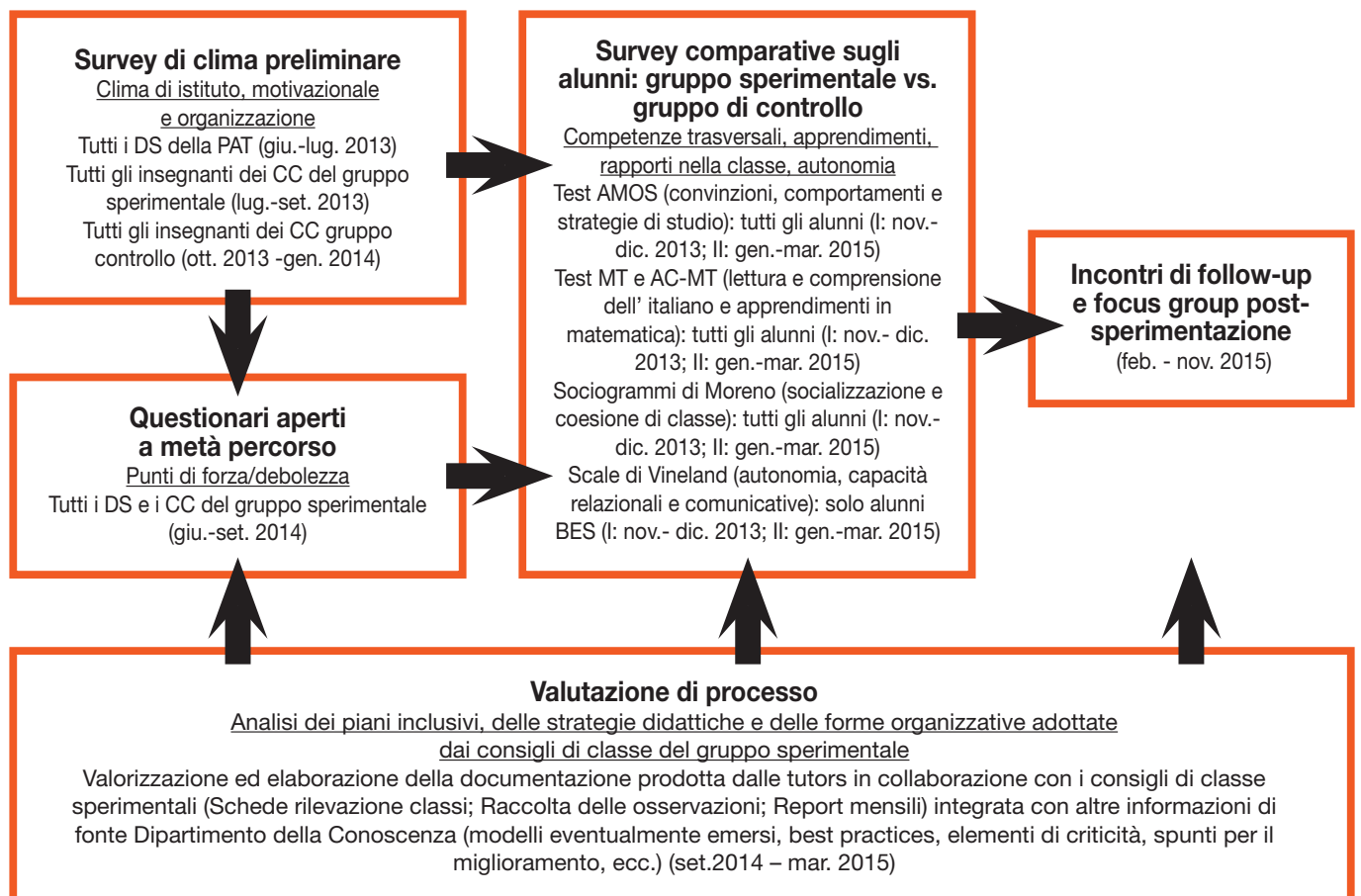
- gli apprendimenti degli alunni in discipline basilari come l'italiano e la matematica. A tal scopo si è ricorso ai test MT e AC-MT (prove lettura e comprensione della lingua italiana e apprendimenti in matematica)⁶;
- alcune competenze trasversali, tra cui convinzioni, comportamenti e strategie di studio esplorati tramite la batteria di *Test AMOS 8-15 - Abilità e motivazione allo studio*⁷, elaborata dall'Università di Padova;
- i livelli di coesione e socializzazione all'interno delle classi, studiati attraverso la somministrazione di un questionario sociometrico e la conseguente analisi con strumenti di rilevazione delle dinamiche di gruppo e la loro rappresentazione tramite i sociogrammi di Moreno, al fine di valutare la posizione di un individuo all'interno del gruppo classe, fornire informazioni sulla coesione della classe e le sue dinamiche relazionali;
- i livelli di autonomia, le capacità relazionali e comunicative, limitatamente agli alunni con BES presenti nella sperimentazione, analizzati attraverso le Scale di Vineland per il comportamento adattivo.

⁶ Prove di lettura MT, Cesare Cornoldi, Giovanni Colpo, Firenze, Giunti O.S. e Test AC-MT - Test di valutazione delle abilità di calcolo e soluzione di problemi (per vari livelli scolastici del Primo Ciclo), Cesare Cornoldi, Daniela Lucangeli, Monica Bellina, Trento, Erickson.

⁷ Test AMOS 8-15 - Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni, Cesare Cornoldi, Rossana De Beni, Claudia Zamperlin, Chiara Meneghetti, Trento, Erickson.

- **Realizzazione di incontri di follow up e focus group**, con l'obiettivo di approfondire alcune tematiche centrali, come ad es. il clima di classe e l'inclusività percepita. Tali incontri sono stati attivati a cura di IPRASE con la collaborazione dei proff. Paola Venuti e Dario Ianes, a partire da febbraio 2015, in prossimità della conclusione della sperimentazione. Essi si sono focalizzati sui seguenti aspetti:
 - le relazioni tra alunni, gli atteggiamenti verso la classe e gli insegnanti;
 - la relazione tra colleghi e la gestione dei casi difficili;
 - gli approcci didattici inclusivi e le strategie didattiche sperimentate: cos'è cambiato, cosa verrà mantenuto;
 - la "contaminazione" dei principi inclusivi nei confronti delle altre classi della scuola;
 - la percezione di cambiamento rispetto alla figura dell'insegnante di sostegno, dell'assistente educatore e rispetto alle co-docenze.
- **Valutazione di processo:** elaborazione e valorizzazione del lavoro di reporting svolto dalle tutor. Nel corso della loro attività di consulenza, supporto e accompagnamento a favore dei consigli di classe sperimentali, le tutor hanno raccolto e prodotto una gran mole di informazioni utili a descrivere il processo e le dinamiche realizzatesi all'interno dei gruppi di lavoro impegnati nella sperimentazione. Frutto di un'attenta attività di verbalizzazione delle sedute di programmazione nei consigli di classe e di osservazioni compiute a scuola, queste informazioni sono state organizzate, sempre dalle tutor, in tre tipologie documentali per ciascuna delle 17 classi sperimentali: schede di classe, schede di programmazione e raccolta osservazioni; schede dei report mensili.

Fig. 4.1 - Schema complessivo del piano di valutazione della sperimentazione



Tali fonti e i dati forniti dal Settore Coordinamento BES del Dipartimento della Conoscenza hanno consentito un'analisi dei processi messi in atto dalle classi sperimentali, declinati nelle programmazioni, nei piani inclusivi, nelle strategie didattiche e nelle forme organizzative adottate dai consigli di classe sperimentali. Queste informazioni hanno generato una piccola banca dati che valorizza la documentazione prodotta dalle tutor in collaborazione con i consigli di classe sperimentali, in cui si sono raccolte informazioni utili all'individuazione di buone pratiche didattiche o funzionali alla costruzione di un modello di didattica inclusiva basato su sull'esperienza maturata.

4.2 Tassi di partecipazione degli alunni del gruppo sperimentale e di controllo

Gli alunni complessivamente coinvolti nei test sono stati 669, pari al 99,5% della media degli alunni iscritti al 31 gennaio del 2014 e del 2015. Si tratta di un tasso di copertura praticamente totale che si riduce un po', pur mantenendosi a livelli più che buoni, se si considerano gli alunni che hanno partecipato sia alla somministrazione iniziale che alla seconda e conclusiva dei test. Come già accennato, le somministrazioni dei test comparativi psicometrici e sugli apprendimenti sono state due: una iniziale, precedente o contemporanea all'avvio operativo della sperimentazione, concentrata tra novembre 2013 e febbraio 2014, e una seconda somministrazione, finale, portata a termine tra gennaio e marzo 2015.

Pur considerando un inevitabile *turn-over* degli alunni (dovuto principalmente a trasferimenti familiari), il tasso di copertura nella somministrazione dei test nel corso dei due anni di sperimentazione si è mantenuto a livelli complessivamente soddisfacenti, considerando anche il fatto che la somministrazione dei vari test non è avvenuta in un'unica giornata e sessione di attività, ma ha richiesto diverse ore di lavoro (da parte degli alunni, degli insegnanti e dei ricercatori somministratori) che sono state distribuite in più giornate.

Il tasso di copertura (inteso come la percentuale degli alunni che hanno partecipato sia al test iniziale che finale, per i vari ambiti esplorati, sul totale della media degli alunni iscritti) è stato complessivamente di buon livello, andando da un minimo dell'87% per le rilevazioni sociometriche a un massimo del 91% per i test sugli apprendimenti in matematica AC-MT. Un confronto tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo rispetto ai tassi di partecipazione ad entrambi i test non evidenzia significative differenze (v. tabella 4.1).

Questo buon tasso di partecipazione complessivo, tende a scendere un po' se si considerano i soli alunni con BES di tipo A e B, come si è osservato con riferimento ai test relativi alle Scale di Vineland, somministrate ai soli alunni con BES. Tale minor partecipazione, riscontrabile anche dalla tabella 4.2, come già in parte accennato, è in buona misura da attribuire all'incremento di alunni con BES (dovuto a nuove certificazioni – soprattutto di fascia B - e a ingressi/uscite di nuovi alunni con BES, spesso di origine straniera). Come si vedrà nelle pagine seguenti, tuttavia, tali variazioni non inficiano una sostanziale comparabilità tra i due gruppi.

I due gruppi risultano infatti essere statisticamente bilanciati, e quindi confrontabili in partenza, sia in termini di composizione socio-demografica che di abilità cognitive degli studenti. Vi è solo una leggera sovra-rappresentazione di studenti di origine straniera (cioè con entrambi i genitori nati all'estero) nelle classi del gruppo di controllo che dà luogo a una differenza al limite della significatività statistica (al 10%).

Anche dal punto di vista delle presenze di alunni con BES, i gruppi sembrano essere bilanciati in partenza. Tuttavia, nel corso della sperimentazione si sono aggiunte nuove certificazioni che hanno cambiato il quadro complessivo. Ove

Tabella 4.1 - Alunni del gruppo sperimentale e di controllo che hanno partecipato sia ai test 2013-14 che 2014-15 (suddivisi per tipologia di test)

	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Totale	
	N. alunni	%	N. alunni	%	N. alunni	%
Test MT Lettura						
- Comprensione	305	88,4	291	88,9	596	88,6
- Correttezza e rapidità	299	86,7	293	89,5	592	88,0
Test AC-MT Matematica	313	90,7	300	91,6	613	91,2
Test AMOS 8-15	306	88,7	290	88,5	596	88,6
Sociogramma	310	89,9	276	84,3	586	87,1
Vineland (solo BES A e B)	30	65,9	25	63,3	55	64,7

Tabella 4.2 - Alunni con BES di fascia A e B del gruppo sperimentale e di controllo che hanno partecipato sia ai test 2013-14 che 2014-15 (suddivisi per tipologia di test)

	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Totale	
	N. alunni	%	N. alunni	%	N. alunni	%
Test MT Lettura						
- Comprensione	27	59,3	21	53,2	48	56,5
- Correttezza e rapidità	24	52,7	21	53,2	45	52,9
Test AC-MT Matematica	25	54,9	22	55,7	47	55,3
Test AMOS 8-15	14	30,8	11	27,8	25	29,4
Sociogramma	46	92,0	34	77,3	80	85,1

si tenesse conto del saldo finale in termini di disabilità certificate, i gruppi tenderebbero a differenziarsi per incidenza di alunni di fascia B che, come si è già visto prima, sono molto cresciuti nelle classi sperimentali (tra il primo e il secondo anno di sperimentazione), portando a una loro maggior incidenza nelle classi del gruppo sperimentale.

Non tutti gli studenti hanno sostenuto entrambe le prove (baseline e finale). In particolare vi è una quota di studenti per i quali non si dispone di alcuna prova iniziale (baseline, I prova) e altri per i quali non si dispone di alcuna prova finale. Si tratta, rispettivamente, di studenti che si sono aggregati o che hanno abbandonato le classi nel corso del biennio di sperimentazione. All'interno del gruppo sperimentale si è infatti registrato un tasso di assenza del 2,4% nella prima sessione di prove e del 3,5% nella seconda. All'interno del gruppo di controllo la percentuale di assenti sia alla prima che alla seconda sessione di prove è sempre stata del 3,3%.

Infine, anche con riferimento alla mobilità riscontrata nei due gruppi, si è constatato come i trasferimenti e gli abbandoni dei vari studenti si siano verificati in egual misura nel gruppo sperimentale come nel gruppo di controllo, salvo annotare - come peraltro atteso - che il fatto di essere uno studente di origine straniera comporta una maggiore probabilità di trasferimento.

5 – I processi didattici e organizzativi attivati

5.1 Valutazione di processo: principali dimensioni del (rilevante) contributo delle tutor

Nel corso della loro attività di consulenza, supporto e accompagnamento a favore dei consigli di classe sperimentali, le tutor hanno raccolto e prodotto una gran mole di informazioni utili a descrivere il processo e le dinamiche realizzatesi all'interno dei gruppi di lavoro impegnati nella sperimentazione. Frutto di un'attenta attività di verbalizzazione delle programmazioni e delle sedute dei consigli di classe, e di osservazioni compiute nelle classi, queste informazioni sono state organizzate a cura delle tutor in tre tipologie documentali per ciascuna delle 17 classi sperimentali:

Schede di classe: con rilevazioni complessive e riepiloghi sinottici sugli alunni, l'orario di classe, gli insegnanti (con le rispettive funzioni, ambiti disciplinari, orari di impegni suddivisi per tipologia di attività didattica). Si tratta di una panoramica introduttiva della classe che fotografa i principali protagonisti e l'assetto organizzativo della classe partecipante.

Schede di programmazione e raccolta osservazioni: con dettagliate descrizioni delle varie sessioni di programmazione svolte dalle tutor e i consigli di classe e di osservazioni compiute in classe durante l'attuazione delle attività didattiche inclusive programmate. Questa fonte costituisce una sorta di "diario di bordo" utile per la ricostruzione storica della sperimentazione all'interno di ciascuna classe e consiglio di classe coinvolti.

Schede dei Report mensili: si tratta della tipologia di documentazione che si presta meglio ad originare una piccola banca dati sui processi e le pratiche scaturite dalla sperimentazione. Il contenuto informativo presente può inoltre essere elaborato con strumenti di analisi statistica, perché organizzato per la raccolta dati in forma strutturata, con un buon dettaglio analitico, cronologica e sufficientemente standardizzata.

Tali Report, in cui sono stati anche riportati sistematicamente gli obiettivi e i processi di lavoro definiti dai consigli di classe, costituiscono quindi una fonte preziosa per una ricostruzione delle pratiche didattiche inclusive definite e attuate nel corso della sperimentazione.

Secondo quanto registrato dai Report mensili, l'accompagnamento delle tutor si è concretizzato con la loro presenza e assistenza, soprattutto in fase di programmazione, nei consigli di classe e con l'attività di osservazione degli alunni e delle attività didattiche all'interno degli istituti scolastici. Il tempo dedicato a queste due tipologie principali di attività è variato nel corso della sperimentazione: nel primo anno la presenza delle tutor durante le programmazioni è stata di una volta al mese per due ore per la Scuola Primaria, mentre per la Scuola Secondaria di Primo Grado si è organizzato un incontro mensile ad hoc. Le osservazioni in classe, di durata di due ore, si sono svolte con cadenza quin-

dicinale per entrambi i gradi scolastici. Nel secondo anno di sperimentazione si è mantenuta la frequenza nel numero di ore di programmazione mentre è stato ridotto il numero delle ore di osservazioni in classe in base ai bisogni delle classi stesse.

In totale, nel primo anno di sperimentazione sono state effettuate 194 ore di programmazione e 351 ore di osservazione in classe, nel secondo anno sono state effettuate 213 ore di programmazione e 339 ore di osservazione. In media ogni mese, quindi, le tutor hanno curato e partecipato a oltre 30 ore di programmazione nei consigli di classe e a 57 ore di osservazione nelle aule delle classi sperimentali in entrambi gli anni scolastici (2013-14 e 2014-15) (v. tabella 5.1).

Tab. 5.1 - Ore di programmazione e osservazione da parte delle tutor nei due anni scolastici della sperimentazione

	a.s. 2013-14		a.s. 2014-15	
	Programmazione	Osservazione	Programmazione	Osservazione
Settembre	/	/	34	/
Ottobre	43,5	45	42	57
Novembre	33	62,5	32	59
Dicembre	22	49,5	21	47,5
Gennaio	35,5	57	25,5	46,5
Febbraio	29,5	61	32,5	57
Marzo	30,5	76	26	72
Totale	194	351	213	339
Media mese	32,3	58,5	30,4	56,5

Fonte: Elaborazioni FGA su dati PAT-Settore Coordinamento BES

5.2 Risorse e modalità organizzative adottate: un confronto preliminare tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo

Prima di descrivere le principali caratteristiche e modalità attuative della didattica inclusiva nelle classi “trattate”, può essere utile introdurre una panoramica che illustri quante risorse specificamente destinate al sostegno degli alunni con BES sono state destinate alle classi del gruppo sperimentale e di controllo e come queste - e in particolare la risorsa “insegnante di sostegno” - siano state condivise in attività di compresenza e condivisione con l’insegnante curricolare. Nell’ambito della sperimentazione è stata avviata infatti anche un’attività di registrazione e monitoraggio delle risorse umane e finanziarie assegnate agli Istituti coinvolti per documentarne la modalità di utilizzo. Si ricorda che in base al Regolamento è previsto che l’allocazione delle risorse venga assegnata all’Istituto, considerando il numero degli alunni con certificazioni in relazione alle richieste presentate dal dirigente scolastico tramite il Piano d’intervento annuale. Ne consegue che il dirigente scolastico insieme al suo team di lavoro ridistribuisca le ore sulle singole classi in base ad una propria valutazione interna. Si è lavorato con il Settore di Coordinamento BES del Dipartimento della Conoscenza per avviare un monitoraggio sulla distribuzione delle ore, ponendosi la priorità di verificare le modalità di distribuzione delle ore nelle classi. L’osservazione ha cercato di cogliere eventuali relazioni tra l’adozione di un’impostazione metodologico-didattica focalizzata sull’inclusività e allocazione/gestione delle risorse. Le tutor hanno accompagnato in questa azione i

consigli di classe facilitandone la riflessione anche attraverso l'utilizzo di format predisposti per la registrazione dell'orario di classe e delle ore di sostegno assegnate di docente di sostegno, di assistente educatore, le ore di compresenza e il dettaglio delle attività laboratoriali e di lavoro di gruppo.

Complessivamente, nel corso dei due anni scolastici di sperimentazione, nei criteri di assegnazione delle ore, si è sempre cercato di tenere in giusta considerazione i diversi bisogni delle classi, sia sperimentali che di controllo; ai cambiamenti nell'assegnazione delle ore ai singoli istituti hanno corrisposto coerenti variazioni del numero dei certificati, in entrambi i raggruppamenti, tenendo tuttavia anche in debita considerazione il livello di gravità dei casi. Quest'ultimo aspetto, in particolare, va considerato come un fattore di "riponderazione" nei criteri di assegnazione delle ore di sostegno e quindi spiega il fatto che, anche a fronte di una relativa stabilità nel numero di alunni certificati nelle classi del gruppo sperimentale, si possa aver assistito a un incremento nel numero di ore di sostegno assegnate, calcolato in media per alunno di fascia A (v. tabb. 5.2. e 5.3).

Con riferimento a quest'ultimo riguardo, ad esempio, si può notare come, nelle classi sperimentali delle Primarie, l'aumento totale di ore di insegnante di sostegno sia stato in buona parte da addebitare alla presenza di un nuovo alunno certificato. Per motivi simili, il mantenimento del numero massimo di ore di assistente educatore in convenzione si è giustificato a seguito della gravità della patologia (che richiedeva una copertura totale). Tale situazione ha determinato una differenza di ore in più di assistente educatore nelle classi sperimentali rispetto a quelle di controllo.

Tab. 5.2 - Ore di insegnante di sostegno e assistente educatore assegnate e principali indicatori relativi

	Totale ore Insegnante di sostegno (a)		Media ore Ins. di sostegno per alunno di fascia A (b)		Totale ore Assistente educatore (c)		Media ore Ass. educ. per alunno di fascia A+B (d)		Alunni di fascia A (e)		Alunni di fascia B (f)		Alunni di fascia A+B (g)	
	a.s. 2013-2014	a.s. 2014-2015	a.s. 2013-2014	a.s. 2014-2015	a.s. 2013-2014	a.s. 2014-2015	a.s. 2013-2014	a.s. 2014-2015	a.s. 2013-2014	a.s. 2014-2015	a.s. 2013-2014	a.s. 2014-2015	a.s. 2013-2014	a.s. 2014-2015
SP														
- Sperimentale	124,0	135,5	7,3	8,0	84,0	84,5	2,9	2,3	17	17	12	20	29	37
- Controllo	113,0	120,0	7,1	6,7	61,0	40,0	2,5	1,3	16	18	8	12	24	30
SSPG														
- Sperimentale	37,0	36,0	6,2	6,0	11,0	12,0	0,9	0,9	6	6	6	7	12	13
- Controllo	47,0	59,0	5,9	5,9	8,0	9,0	0,7	0,6	8	10	3	4	11	14
Totale														
- Sperimentale	161,0	171,5	7,0	7,5	95,0	96,5	2,3	1,9	23	23	18	27	41	50
- Controllo	160,0	179,0	6,7	6,4	69,0	49,0	2,0	1,1	24	28	11	16	35	44

Fonte: Elaborazioni FGA su dati PAT-Settore Coordinamento BES

Restando in tema e sempre con riferimento alle tabelle 5.2 e 5.3, è possibile osservare come nel corso dei due anni scolastici di sperimentazione, le ore di sostegno assegnate alle classi dei due raggruppamenti siano complessivamente e rispettivamente cresciute del 6,5% e dell'11,9% (v. tab. 5.3, col. "h"),

Tab. 5.3 - Principali variazioni degli indicatori relativi al sostegno registrati nei due anni di scolastici di sperimentazione (variazioni percentuali a.s. 2014-15 su a.s. 2013-14)

	Var. totale ore Insegnante di sostegno (h)	Var. della media delle ore Ins. di sostegno per al. di fascia A (i)	Var. totale ore Assistente educatore (l)	Var. della media ore Ass. educ. per al. di fascia A+B (m)	Var. numero di alunni di fascia A (n)	Var. numero di alunni di fascia B (o)	Var. numero di alunni di fascia A+B (p)
SP							
- Sperimentale	9,3	9,3	0,6	-21,2	0,0	66,7	27,6
- Controllo	6,2	-5,6	-34,4	-47,5	12,5	50,0	25,0
SSPG							
- Sperimentale	-2,7	-2,7	9,1	0,7	0,0	16,7	8,3
- Controllo	25,5	0,4	12,5	-11,6	25,0	33,3	27,3
Totale							
- Sperimentale	6,5	6,5	1,6	-16,7	0,0	50,0	22,0
- Controllo	11,9	-4,1	-29,0	-43,5	16,7	45,5	25,7

Fonte: Elaborazioni FGA su dati PAT-Settore Coordinamento BES

anche se, come già accennato, nelle classi del gruppo “trattato”, il numero complessivo (ma non la loro composizione) degli alunni con BES di fascia A sia rimasto immutato. Nel gruppo di controllo, dove il numero degli alunni BES di fascia A è cresciuto del 16,7% (pari in valore assoluto a 4 alunni, di cui 2 nelle classi delle primarie e 2 in quelle delle SSPG) la crescita nel numero di ore di insegnante di sostegno è stata proporzionalmente inferiore, soprattutto se rapportata, in media, agli alunni BES di fascia A presenti.

Nel corso dei due anni sperimentali, si può infatti notare che alla crescita (del 6,5%) del numero di ore di insegnante di sostegno per alunno di fascia A nel gruppo sperimentale, si è contrapposto un calo (del 4,5%) nel gruppo di controllo (v. tab. 5.3, col. “i”). Anche per quanto riguarda il numero di ore attribuite ad assistenti educatori, si osservano andamenti divergenti nelle ore assegnate: sensibilmente calanti nel gruppo di controllo rispetto al trattato. Va notato inoltre come, oltre alla miglior “tenuta” del gruppo sperimentale (v. tab. 5.2, col. “c” e “d”), tale calo si sia prevalentemente concentrato nel gruppo di controllo, e all’interno di questo, nelle primarie (v. tab. 5.3, col. “l” e “m”). Queste differenze nell’assegnazione delle risorse, come accennato prima, si spiegano non tanto con i diversi flussi quantitativi degli alunni di fascia A e B presenti nei rispettivi gruppi, quanto piuttosto in differenze di tipo qualitativo afferenti alle loro composizioni (ad es., rispetto alle complessità e/o gravità delle patologie degli alunni BES) e ad altri fattori di contesto di classe, oltre che a valutazioni basate su letture mirate dei bisogni e specificità dei singoli casi.

5.3 Ore di compresenza: gruppo sperimentale vs. gruppo di controllo

La quantità di risorse assegnate non costituiscono l’unico parametro di valutazione comparabile presente nei Report mensili. Altrettanto utile e ancor più interessante, al fine di individuare eventuali specificità didattiche comparabili e riscontrabili nelle classi partecipanti, ci viene fornito dalle ore di compresenza che sono state realizzate nelle classi dei due differenti raggruppamenti e gradi. Dalla tabella 5.4 emerge come le classi del gruppo trattato abbiano complessivamente fatto ricorso a questa modalità didattica più di quanto si sia verificato nelle classi del gruppo di controllo. Questa differenza è già sensibile a livello

Tab. 5.4 - Ore di compresenza: gruppo sperimentale e gruppo di controllo (aa. ss. 2013-14 e 2014-15)

	Totale ore di compresenza + Insegnante curricolare		Variazione % 2014-15 su 2013-14	Ore di compresenza + Insegnante curricolare (media per classe)	
	a.s. 2013-14	a.s. 2014-15		a.s. 2013-14	a.s. 2014-15
SP					
- Sperimentale	88,0	103,0	17,0	6,8	7,9
- Controllo	67,0	69,0	3,0	5,6	5,8
SSPG					
- Sperimentale	11,0	8,0	-27,3	0,8	0,6
- Controllo	16,0	10,0	-37,5	1,3	0,8
Totale					
- Sperimentale	99,0	111,0	12,1	7,6	8,5
- Controllo	83,0	79,0	-4,8	6,9	6,6

Fonte: Elaborazioni FGA su dati PAT-Settore Coordinamento BES

aggregato, ma particolarmente accentuata nella sola Scuola Primaria, si è ulteriormente ampliata nel secondo anno di sperimentazione. Unica eccezione in tale quadro, in particolar modo nel primo anno scolastico, si è notato nelle classi delle SSPG, dove le ore di compresenza svolte, seppur molto più basse rispetto alle SP, sono risultate più numerose nelle classi di controllo. Tuttavia, si può anche notare come nel corso del secondo anno scolastico di sperimentazione nelle SSPG si sia registrata una non trascurabile riduzione nel numero di ore di compresenza e come tale calo abbia investito maggiormente il gruppo di controllo.

5.4 Analisi degli elementi qualitativi inclusivi scaturiti dalle programmazioni e dalle osservazioni

L'osservazione effettuata dalle tutor in classe ha consentito di rilevare il carattere inclusivo delle attività proposte. Sono stati considerati inclusivi gli elementi relativi al setting d'aula, alla presenza di laboratori, all'organizzazione di attività cooperative, alla presenza di una riflessione metacognitiva, all'educazione emotivo-relazionale, all'utilizzo di tecnologie applicate alla didattica, all'adattamento dei materiali. Nel momento dell'osservazione per ciascun elemento inclusivo rilevato è stato attribuito un punteggio pari a uno. Ciò ha permesso di registrare il grado di inclusività delle progettazioni osservate. Per quanto riguarda i laboratori e le attività in piccolo gruppo che venivano svolte in maniera continuativa, anche nelle ore dove la tutor non aveva presenziato, è stata elaborata una scheda di rilevazione per registrare pure tali attività ritenute particolarmente inclusive. Nell'arco dei due anni della sperimentazione è stato quindi possibile rilevare un cambiamento rapportabile alle ore di osservazione effettuate in classe che sono variate in base alle esigenze dei consigli di classe. Prima di descrivere quanto si sia ricorso a queste principali tipologie di didattica inclusiva (limitatamente alle sole classi sperimentali e in cui si è avuto l'accompagnamento delle tutor), può essere utile anticiparne una loro breve introduzione descrittiva.

Setting d'aula

Il primo elemento qualitativo osservato nelle classi è stato il setting d'aula. Con questo termine si fa riferimento ai cambiamenti strutturali, in particolare alla di-

sposizione degli arredi scolastici (banchi, cattedra, lavagna) e dei materiali. La disposizione dei banchi è stata un elemento di cambiamento indispensabile al lavoro in piccoli gruppi. I banchi sono stati disposti in modo tale da favorire la relazione e lo scambio tra i membri di uno stesso gruppo. Alcune classi hanno organizzato isole di banchi “fisse”. Questa è risultata una soluzione idonea al lavoro cooperativo in quanto permette di risparmiare il tempo degli spostamenti e sollecita gli insegnanti a prevedere nella progettazione didattica una forma di scambio e relazione tra pari. Molte classi sono riuscite a dividere il gruppo grazie alla compresenza di due insegnanti, occupando anche spazi diversi. Ciò ha consentito soprattutto ai gruppi più numerosi di lavorare in un ambiente più tranquillo e favorevole.

Laboratori

Il secondo elemento qualitativo osservato nell’ambito della sperimentazione è stato la capacità di organizzare attività laboratoriali da parte delle classi. L’attività laboratoriale è un tipo di metodologia che prevede un lavoro attivo su un determinato tema o problema suscitando curiosità e motivazione nei confronti della conoscenza. Le proposte di lavoro laboratoriale sono partite sempre da un interesse degli alunni per suscitare motivazioni forti e renderli parte attiva nel fare. Nei laboratori il ruolo dell’insegnante è stato di guida, aiuto, supporto. Il suo intervento si è attivato su richiesta dell’alunno che è stato posto nella situazione migliore per poter lavorare autonomamente. La partecipazione ad un compito comune ha responsabilizzato gli alunni e ha consentito di sviluppare uno spirito critico e creativo. La flessibilità dell’orario scolastico ha permesso di pensare ad un utilizzo della compresenza per organizzare piccoli gruppi e rispondere ai bisogni emergenti della classe favorendo la realizzazione di percorsi disciplinari più inclusivi. Le scuole che hanno organizzato più laboratori sono state quelle che a settembre hanno strutturato l’orario in modo funzionale all’organizzazione degli stessi, sfruttando le ore di compresenza e dell’insegnante di sostegno.

Apprendimento cooperativo

Il terzo elemento qualitativo osservato è stato l’organizzazione di attività che prevedono una forma di apprendimento cooperativo (a coppia o in piccolo gruppo). Per “apprendimento cooperativo” ci si riferisce alla metodologia che organizza il gruppo in modo tale da favorire sia l’acquisizione di competenze cognitive che relazionali. L’organizzazione di lavori di gruppo si è rivelata migliore quando vi è stata una rotazione dei ruoli che ha consentito a ciascuno di svolgere tutte le mansioni all’interno di un’unità di lavoro. Sono state applicate strategie per controllare la rumorosità della classe ed è stato registrato il comportamento tramite dei talloncini predisposti. In alcune classi i gruppi di lavoro si sono dati un nome. Questo è servito per accrescere coesione e cooperazione. Il rispetto dei tempi è stato un elemento essenziale per poter raggiungere gli obiettivi prefissati.

Metacognizione

Il quarto elemento qualitativo considerato nell’analisi è stato l’introduzione di momenti metacognitivi all’interno della proposta didattica. La metacognizione è la capacità di ripensare al proprio stile cognitivo e alle proprie modalità di apprendimento per accrescerne l’efficacia. Nelle classi sperimentali le tutor hanno sollecitato, nell’ambito delle programmazioni, l’attenzione alla metacognizione negli apprendimenti. A tal fine è stato utile predisporre dei materiali di monitoraggio per favorire questo momento. La metacognizione è stata utilizzata come autovalutazione del proprio modo di lavorare sia in itinere sia a fine attività. Gli alunni sono stati guidati nell’acquisizione di consapevolezza sugli apprendimenti e sulle relazioni; la preparazione delle verifiche da parte degli

alunni alla fine dell'attività ha consentito di farli riflettere sui diversi stili cognitivi e sulle proprie modalità di acquisizione delle conoscenze, lavorare sulle loro consapevolezze ha consentito agli insegnanti di riflettere sull'azione didattica. Le programmazioni dedicate alla sperimentazione, sono state occasioni di confronto per tutto il consiglio di classe; gli insegnanti più "resistenti" sono stati contaminati dai colleghi più inclusivi, c'è stata maggior attenzione verso l'educazione emozionale e le consapevoli relazionali nei bambini.

Educazione emotivo-relazionale

Le tutor, nell'ambito della programmazione, hanno cercato di incentivare la progettazione di percorsi che favorissero l'educazione emotivo-relazionale. I percorsi sono stati attivati sia trasversalmente alle discipline che proponendo dei progetti specifici. Il lavoro su questi aspetti, soprattutto se inserito nella routine, migliora il clima relazionale della classe favorendo la motivazione agli apprendimenti, ma richiede perseveranza, tempi lunghi e la consapevolezza che i risultati non sono immediati.

Adattamento dei materiali

L'adattamento dei materiali è un aspetto che è stato registrato come elemento inclusivo. Tuttavia nelle attività didattiche laboratoriali e cooperative non è stato indispensabile sempre semplificare e adattare il materiale, dato che spesso il compito assegnato comportava la realizzazione di un prodotto che prevedeva una forma di aiuto reciproco e l'assegnazione di ruoli conformi alle proprie capacità. La preparazione dei materiali ha sempre tenuto conto della composizione della classe e della presenza di alunni con BES o DSA.

Tecnologie

Per tecnologie si intende l'utilizzo di strumenti informatici come computer e LIM applicati alla didattica. Gli insegnanti hanno introdotto l'utilizzo degli strumenti informatici e della LIM all'interno delle loro attività. In particolare sono stati utilizzati programmi di videoscrittura, specifici per la creazione di mappe, Excel per la rielaborazione di dati raccolti tramite interviste, presentazioni in Power point realizzate dagli alunni o dall'insegnante a sostegno della propria attività. La LIM è stata utilizzata anche per la visione di filmati utili allo sviluppo delle attività didattiche presentate. Non sempre i laboratori sono risultati efficienti e funzionanti. Permane la necessità di indirizzare gli alunni ad un uso consapevole del mezzo informatico.

5.5 Alcuni dati sulle attività di didattica inclusiva osservate nelle classi sperimentali

Le osservazioni in classe a cura delle tutor e l'attività di monitoraggio degli insegnanti hanno permesso di quantificare il differente ricorso alle varie tipologie di modalità didattiche inclusive adottate nelle classi sperimentali nel corso dei due anni scolastici di sperimentazione. Tali dati, che sono stati raccolti e redatti dalle tutor nei Report mensili, oltre a fornirci una descrizione più precisa di come si sia tradotta operativamente l'attività inclusiva nelle classi "trattate", ci consentono di monitorarne le dinamiche nel corso tempo e rilevare eventuali differenze riscontrate tra SP e SSPG.

Analisi degli elementi inclusivi alla fine del primo anno di sperimentazione (a.s. 2013-14)

Nel primo anno di sperimentazione gli elementi inclusivi che sono stati maggiormente introdotti nelle attività didattiche osservate dalle tutor sono stati i laboratori, le attività cooperative, la metacognizione. Questi cambiamenti sono

stati anche accompagnati da una modifica del setting e da un utilizzo delle tecnologie applicate alla didattica (v. tab. 5.5).

In particolare, nel corso del primo anno, l'elemento inclusivo maggiormente presente nelle rilevazioni delle tutor ha riguardato i laboratori. La registrazione del ricorso ad attività laboratoriali è avvenuta raccogliendo anche le osservazioni riportate dagli insegnanti in schede appositamente predisposte. I laboratori costituiscono per gli alunni un'occasione di apprendimento "attivo" improntato al fare per la realizzazione di un prodotto comune. Alcuni laboratori erano già presenti nelle scuole, altri invece sono stati attivati in seguito all'avvio della sperimentazione e con il supporto delle tutor. In tale categoria si annoverano quindi laboratori che si ripetono ogni settimana e altre attività laboratoriali della durata di due, quattro o sei ore a seconda della complessità dell'attività svolta. La tutor ha potuto supportare l'organizzazione di attività cooperative per tutti gli alunni fornendo agli insegnanti una supervisione rispetto alla corretta applicazione della metodologia e favorendone il successo. L'apprendimento di questa metodologia di lavoro è stato gradualmente introdotto inizialmente con una modalità più semplice, sperimentando un lavoro a coppie, poi con forme di organizzazione più complessa che prevedeva la composizione dei gruppi di lavoro a tre o a quattro alunni. La maggior parte degli insegnanti ha preferito organizzare attività per gruppi eterogenei dove la composizione degli stessi era orientata dall'insegnante. Gradualmente gli insegnanti hanno cercato di responsabilizzare gli alunni a scegliere la composizione dei gruppi. Ciò ha permesso di assegnare a ciascun membro del gruppo un compito e un ruolo conforme alle proprie capacità e di trovare un aiuto nel gruppo.

Attraverso il cooperative learning gli alunni hanno potuto "costruire" il proprio apprendimento "in relazione" esercitando così le abilità sociali. È stato riferito dagli insegnanti che tale metodologia ha influito positivamente sul clima di classe e sulla crescita socio-relazionale di tutti gli alunni. In particolare gli alunni "più competenti" hanno imparato a mettere a disposizione dei compagni le proprie abilità. Per l'organizzazione delle attività laboratoriali e cooperative è risultata molto utile la compresenza o la co-docenza dell'insegnante di sostegno che ha consentito un'osservazione attenta delle dinamiche e del lavoro dei gruppi.

Dalle osservazioni e registrazioni effettuate dalle tutor è inoltre emerso che gli insegnanti hanno inserito nelle loro progettazioni un approccio metacognitivo in un'ottica di miglioramento del modo di apprendere e di stare nel gruppo degli alunni. Per favorire questa riflessione sono stati costruiti degli appositi strumenti che sono stati adattati alle varie attività proposte.

Nelle progettazioni le tutor hanno cercato di incentivare l'utilizzo delle tecnologie a favore della didattica (LIM e software specifici) per un utilizzo consapevole che possa facilitare l'apprendimento degli studenti. È stata sollecitata dalle tutor, ma non sempre attivata, un'attenzione allo sviluppo socio-relazionale: in alcune situazioni sono stati attivati dei veri e propri percorsi per l'educazione emotivo-relazionale che andrebbero applicati con continuità, ponendo attenzione alle dinamiche relazionali che accompagnano l'agire quotidiano.

Per quanto riguarda l'adattamento dei materiali, l'approccio laboratoriale e cooperativo ha ridotto la necessità di predisporre dei materiali individualizzati, la presenza degli alunni con BES nel momento della programmazione ha previsto una progettazione inclusiva.

Nel primo anno di sperimentazione sono state elaborate numerose schede di progettazioni inclusive, la conoscenza e gli apprendimenti sono stati considerati in un'ottica di trasversalità e interdisciplinarietà.

Tab. 5.5 - Tipologie di attività didattiche inclusive adottate nel corso delle osservazioni in classe

Tipologie di attività didattiche inclusive	SP e SSPG				
	a.s. 2013-14		Tipologie di attività didattiche inclusive	a.s. 2014-15	
	V.A.	%		V.A.	%
Laboratori	238	26,9	Cooperative learning	253	27,0
Cooperative learning	192	21,7	Laboratori	228	24,3
Ed. metacognitiva	149	16,9	Modifica setting e materiali	182	19,4
Tecnologie	122	13,8	Ed. metacognitiva	113	12,1
Modifica setting e materiali	106	12,0	Tecnologie	103	11,0
Ed. emotivo-relazionale	77	8,7	Ed. emotivo-relazionale	58	6,2
Totale	884	100	Totale	937	100

Fonte: Elaborazioni FGA su dati Report mensili a cura delle tutor

Analisi degli elementi inclusivi alla fine del secondo anno di sperimentazione (a.s. 2014-15)

Nel secondo anno della sperimentazione la registrazione degli elementi inclusivi (setting d'aula, laboratori, cooperative learning, metacognizione, educazione emotivo-relazionale, tecnologia e adattamento dei materiali) nelle classi sperimentali ha dato esito positivo. L'osservazione partecipata delle tutor durante le lezioni ha permesso di apprendere e consolidare negli insegnanti pratiche cooperative e laboratoriali che sono entrate a far parte delle metodologie didattiche utilizzate dagli insegnanti.

Per attuare tali metodologie è stato indispensabile riorganizzare la classe modificando la disposizione dei bambini e dei banchi, trovando nuovi spazi per poter dividere la classe in gruppi di lavoro, sfruttando così al meglio l'eventuale compresenza o co-docenza dell'insegnante di sostegno. Questo dato è confermato dalle rilevazioni effettuate relative al setting d'aula che sono sensibilmente aumentate nel corso del secondo anno.

È stato registrato anche l'impegno dei docenti a prevedere nella propria prassi didattica un momento per la riflessione metacognitiva a fine attività. Risulta meno presente l'attenzione all'aspetto emotivo-relazionale: pur registrando dei percorsi specifici, non si è rilevato un suo incremento significativo nella prassi didattica quotidiana.

Nel corso dell'a.s. 2014-15 le tutor hanno incentivato l'utilizzo di strumenti di osservazione utili per tutti gli alunni, l'applicazione delle tecnologie a favore della didattica e l'introduzione della metacognizione come riflessione sul proprio modo di apprendere. In particolare sono stati organizzati diversi laboratori partendo da una competenza specialistica dell'insegnante; tali laboratori sono riproponibili anche negli anni scolastici successivi e possono arricchire la proposta didattica della scuola. In alcuni casi le buone prassi hanno contaminato anche altre classi dello stesso Istituto ampliando quindi gli effetti positivi della sperimentazione. Nel corso del secondo anno alcuni docenti hanno attivato all'interno del proprio Istituto momenti di auto-formazione al fine di elaborare materiali utili alle attività laboratoriali. La sperimentazione ha inoltre valorizzato un nuovo ruolo dell'insegnante di sostegno che, grazie ad un confronto con il consiglio di classe nei momenti di programmazione, ha co-progettato e collaborato per la realizzazione di attività inclusive e trasversali. Nella nuova organizzazione della classe per laboratori e lavori in piccolo gruppo, oltre agli apprendimenti, si è tenuto conto della crescita emotiva e relazionale degli alunni. È emersa l'importanza di utilizzare in maniera funzionale le risorse al fine di

rendere più efficiente, efficace ed inclusivo l'intervento didattico. Durante il secondo anno sperimentale si è assistito a un sensibile incremento delle attività di tipo cooperativo (+32% rispetto all'anno scolastico precedente), tale da farla divenire la modalità didattica inclusiva più utilizzata dagli insegnanti delle classi sperimentali (v. tab. 5.6). A favorire tale processo ha contribuito il supporto delle tutor attraverso l'attività di accompagnamento volta a fornire suggerimenti e ad effettuare verifiche sulla corretta applicazione del metodo didattico. Subito dopo il cooperative learning vengono le attività di tipo laboratoriale. Tali attività, già presenti nelle scuole, sono state rivitalizzate e riorganizzate, grazie alla collaborazione delle tutor, al fine di migliorarne la valenza inclusiva a favore di tutta la classe e strutturandole come un'opportunità di apprendimento di competenze spendibili anche trasversalmente da parte di tutti gli alunni. Esiste infatti il rischio che alcuni laboratori, nati per coinvolgere uno specifico gruppo di studenti a rischio dispersione, possano originare forme di micro-esclusione giustificate dal fatto che alcuni ragazzi presenti in questi laboratori "dedicati" possano disturbare il resto della classe. Il terzo cambiamento rilevato è stato quello della modifica del setting che ha raggiunto nel secondo anno il 19,4% di incidenza (sul totale delle varie tipologie di forme di didattica inclusiva previste) con un incremento del 72% rispetto alla rilevazione dell'anno precedente. Tale modifica ha comportato una riorganizzazione strutturale della classe per consentire una maggiore partecipazione degli alunni nella costruzione del proprio sapere e delle proprie conoscenze e un'interazione tra pari al fine di attivare forme di aiuto reciproco e tutoring tra alunni (v. tab. 5.6).

È infine interessante osservare come cooperative learning e attività laboratoriali siano state le attività prevalentemente utilizzate ma con incidenze differenti nei due gradi di scuola. Nelle secondarie, in particolare, queste due modalità hanno rappresentato oltre l'83% delle attività osservate nel primo anno di sperimentazione e quasi il 90% nel successivo, con un netto incremento dei laboratori. Il ricorso ad altre forme di didattica inclusiva, "tecnologia" inclusa, è stato del tutto marginale e sensibilmente inferiore a quanto osservato nelle classi delle SP. In queste ultime, infatti, si è assistito a un utilizzo più diversificato di tipologie didattiche inclusive; l'impiego di tecnologie, il ricorso all'educazione emotivo-relazionale e metacognitiva, nonché le modifiche del setting d'aula e l'adattamento dei materiali non è stato affatto trascurabile, rappresentando quasi il 50% dei casi.

Tab. 5.6 - Tipologie di attività didattiche inclusive adottate: SP e SSPG a confronto

	SP		SSPG	
	a.s. 2013-14	a.s. 2014-15	a.s. 2013-14	a.s. 2014-15
	%	%	%	%
Cooperative learning	28,1	26,6	53,7	43,5
Laboratori	24,8	25,2	29,9	45,7
Tecnologie	16,6	13,8	7,5	4,3
Ed. emotivo-relazionale	12,6	13,6	3,0	-
Modifica setting e materiali	9,9	13,0	-	4,3
Ed. metacognitiva	8,0	7,9	6,0	2,2
Totale	100	100	100	100

Fonte: Elaborazioni FGA su dati Report mensili a cura delle tutor

Le discipline maggiormente coinvolte e le “parole chiave” emerse dai Report mensili

Il trasferimento del contenuto presente nei Report mensili in un piccolo data-base⁸ ha anche consentito di estrarre ulteriori informazioni relative agli ambiti disciplinari (o interdisciplinari) che sono stati maggiormente interessati alle attività di programmazione e osservazione finalizzate a promuovere una didattica più inclusiva. Come si può vedere e come era ragionevole attendersi, le attività inclusive, nella maggior parte dei casi e nel corso dei due anni, hanno avuto carattere interdisciplinare, coinvolgendo trasversalmente due o più discipline, sia che venissero declinate attraverso attività laboratoriali, di cooperative learning e su progetti (v. tab. 5.7).

Tab. 5.7 - Principali ambiti disciplinari (o interdisciplinari) interessati dalla sperimentazione

Ambiti disciplinari	SP				Ambiti disciplinari	SSPG			
	a.s. 2013-14		a.s. 2014-15			a.s. 2013-14		a.s. 2014-15	
	V.A.	%	V.A.	%		V.A.	%	V.A.	%
Interdisciplinare	67	11,9	79	26,1	Interdisciplinare	16	27,6	6	11,3
Matematica e geometria	117	20,7	44	14,5	Storia e geografia	3	5,2	13	24,5
Italiano	91	16,1	49	16,2	Italiano	9	15,5	7	13,2
Storia e geografia	70	12,4	30	9,9	Arte, immagine, musica	8	13,8	4	7,5
Religione	66	11,7	14	4,6	Matematica e geometria	4	6,9	6	11,3
Inglese	32	5,7	26	8,6	Inglese	5	8,6	5	9,4
Scienze	43	7,6	19	6,3	Tecnologia	3	5,2	5	9,4
Tedesco	34	6,0	17	5,6	Tedesco	4	6,9	3	5,7
Arte, immagine, musica	33	5,8	15	5,0	Scienze	2	3,4	2	3,8
Educazione motoria	12	2,1	10	3,3	Educazione motoria	4	6,9	0	0
Totale	565	100	303	100	Totale	58	100	53	100

Fonte: Elaborazioni FGA su dati Report mensili a cura delle tutor

Interessante rilevare anche alcune differenze tra SP e SSPG. Nelle prime si nota come l’ambito disciplinare logico-matematico sia stato ampiamente impiegato (è il primo per frequenza, dopo l’area “interdisciplinare”) nello svolgimento di attività didattiche inclusive, a differenza di quanto osservato nelle SSPG, dove l’attività inclusiva si è maggiormente concentrata su discipline dell’ambito storico-artistico-letterario (italiano, storia-geografia e arte-immagine e musica). Subito dopo queste materie vengono, per entrambi i gradi, le lingue straniere (inglese e tedesco), ma anche scienze e religione (nelle SP) e scienze e tecnologia (nelle SSPG).

Un ulteriore arricchimento del quadro informativo di processo ricavabile dai

⁸ Il fatto che i Report mensili fossero stati strutturati attraverso una griglia di rilevazione piuttosto standardizzata e che siano stati compilati dalle due tutor, secondo criteri e linguaggi uniformi e condivisi, ha consentito la costruzione di un data base da cui sono state estratte informazioni aggiuntive caratterizzanti il processo sperimentale seguito dalle tutor. Oltre alla classificazione e al data entry in data base Excel dei Report mensili, gli stessi sono stati esplorati con un software di analisi testuale volto a far emergere le parole chiave ricorrenti nei verbali redatti dalle tutor nel corso delle attività di programmazione con i consigli di classe e nelle loro osservazioni in classe.

Report mensili redatti dalle tutor, è stato ottenuto compiendo una loro prima analisi esplorativa mediante un software di analisi testuale. Anche tramite questa modalità di analisi è stato possibile ricavare delle informazioni utili a riassumere alcuni caratteri salienti della sperimentazione, a coglierne le parole chiave e i punti focali. Nelle seguenti tabelle 5.8 e 5.9 sono riassunti i termini significativi (e i loro derivati) che ricorrono con maggior frequenza nei Report mensili redatti dalle tutor.

Scorrendoli, è possibile riscontrare, non solo la centralità di alcune discipline individuate mediante la precedente analisi, ma anche altre “voci” o parole chiave utilizzate nella dialettica della sperimentazione e su cui si sono focalizzati gli interessi e incentrato il confronto all’interno dei vari consigli di classe.

Tab. 5.8 - Le “parole” della sperimentazione nelle primarie del gruppo sperimentale

SP	2013-14	Rank	SP	2014-15
GRUPP O/I	429	1	LABORATORI/O/ALE/I	388
LABORATORI O/ALE	345	2	GRUPPO/I	290
PROGRAMMAZIONE	292	3	SOSTEGNO	286
DIDATTIC A/HE	226	4	DIRIGENTE	239
SOSTEGNO	224	5	PROGRAMMAZIONE	223
DIRIGENTE	210	6	OSSERVAZIONE	213
OSSERVAZION E/I/TA	206	7	DIDATTICA/HE/I	198
MATEMATIC A/O	166	8	PROGETTARE/O/AZIONE/I	156
INCLUSI VE/O/A/ONE	163	9	LETTURA	135
LETTURA	121	10	OBIETTIVI	129
LIM	116	11	MATEMATICA	126
OBIETTIVI	114	12	ITALIANO	124
COMPORTAMENT I/O	109	13	APPRENDIMENTO/I	112
ITALIANO	99	14	INGLESE	105
RELIGIONE	94	15	COMPORTAMENTO/I	105
APPRENDIMENT O/I	94	16	INCLUSIVE/A	95
INGLESE	85	17	COOPERATIVO/E	84
TEDESCO	80	18	AULA	76
GESTIONE	62	19	RIFLESSIONE	69
STORIA	62	20	TEDESCO	65
RIFLESSIONE	52	21	PROGRAMMA/TO	65
GIOCO/HI	52	22	DISPONIBILITÀ	64
EMOZIONI	50	23	LIM	64
SCIENZE	50	24	RELIGIONE	59
PROGETT O/ARE	50	25	EMOZIONI	55

Fonte: Elaborazioni FGA su dati Report mensili a cura delle tutor

Tab. 5.9 - Le "parole" della sperimentazione nelle SSPG del gruppo sperimentale

SSPG	2013-14	Rank	SSPG	2014-15
GRUPPO/I	80	1	LABORATORI/O/ALI	107
PROGRAMMAZIONE	79	2	SOSTEGNO	91
PROGETT O/AZIONE	60	3	GRUPPO	77
SOSTEGNO	57	4	DIRIGENTE	75
DIRIGENTE	54	5	PROGRAMMAZIONE/I	73
OSSERVAZIONE/I	54	6	OSSERVAZIONE	44
INCLUSI ONE/VA/VE	49	7	EDUCATORE	41
COOPERATIVE/O/A	47	8	OBIE TTIVI	34
ARTE	46	9	COOPERATIVA/VE/VO	34
LETTURA	38	10	LETTURA	33
DIDATTIC A/HE	37	11	PROGETTA ZIONE/I/ARE	57
TEDESCO	37	12	STORIA	24
LABORATORIO/I	36	13	GEOGRAFIA	21
FIABA/E	36	14	APPRENDIMENTO	20
INGLESE	34	15	INGLESE	16
OBIE TTIVI	31	16	MATEMATICA	16
ITALIANO	30	17	BES	15
MATEMATICA	27	18	FALEGNAMERIA	14
MOTORIA	25	19	ITALIANO	14
RESTITUZIONE	23	20	TECNOLOGIA	14
APPRENDIMENTO	21	21	ARTE	13
EDUCAZIONE	21	22	MATERIALI	13
TECNOLOGIA	21	23	OPZIONALI	12
ARTISTICA	20	24	GIORNALISMO	11
PARTECIPAZIONE	16	25	SUPPORTO	11

Fonte: Elaborazioni FGA su dati Report mensili a cura delle tutor

6 – I risultati finali della sperimentazione

In questa sezione vengono descritti gli esiti finali della sperimentazione. Come già accennato, in particolare nelle precedenti pagine riferite al “Piano di valutazione”, tali risultati derivano da un processo valutativo che ha seguito approcci metodologicamente diversificati, sia di tipo quantitativo che qualitativo, per poter cogliere al meglio il carattere complesso e multidimensionale degli obiettivi perseguiti e favorirne quindi una più corretta interpretazione.

Gli esiti finali della sperimentazione possono essere ricondotti alle seguenti tre principali tipologie:

- a) Survey comparative sugli alunni: gruppo sperimentale vs. gruppo di controllo. Analisi quantitative fondate sulle evidenze empiriche dell’impatto della sperimentazione e degli esiti in base a un approccio di tipo *quasi-sperimentale*⁹.
- b) Follow up e focus group post-sperimentazione. Analisi qualitativa effettuata a progetto concluso, basata su incontri e interviste compiute ad alcuni insegnanti partecipanti, volte a verificare i mutamenti scaturiti dalla sperimentazione relativamente a: clima di classe, atteggiamenti verso e tra gli alunni metodologie didattiche adottate, relazioni tra colleghi, ruolo dell’insegnante di sostegno, valenza delle co-docenze.
- c) Valutazione di processo. Analisi qualitativa e quantitativa dei piani e delle strategie didattiche inclusive, delle forme organizzative adottate dai consigli di classe del gruppo sperimentale nell’ambito del rapporto di collaborazione con le tutor.

6.1 Survey comparative sugli alunni: gruppo sperimentale vs. gruppo di controllo

Grazie a queste indagini è stato possibile misurare vari aspetti rilevanti per il profilo cognitivo ed evolutivo degli alunni: gli apprendimenti in italiano e matematica, alcune competenze trasversali, i rapporti sociali e le dinamiche relazionali nella classe, i livelli di autonomia individuali. Più in dettaglio, i test somministrati hanno riguardato i seguenti aspetti:

6.1.a gli *apprendimenti* degli alunni in discipline basilari come l’italiano e la matematica. A tal scopo si è ricorso ai test MT e AC-MT¹⁰ (prove lettura e comprensione della lingua italiana e apprendimenti in matematica);

6.1.b alcune *competenze trasversali*, tra cui convinzioni, comportamenti e strategie di studio esplorati tramite la batteria di test *AMOS 8-15-Abilità e motivazione allo studio*¹¹, elaborata dall’Università di Padova;

⁹ Per una sintetica definizione del tipo di approccio quasi-sperimentale si veda la sezione “Il Piano di valutazione”.

¹⁰ Prove di lettura MT, Cesare Cornoldi, Giovanni Colpo, Firenze, Giunti O.S. e Test AC-MT - Test di valutazione delle abilità di calcolo e soluzione di problemi (per vari livelli scolastici del Primo Ciclo), Cesare Cornoldi, Daniela Lucangeli, Monica Bellina, Trento, Erickson.

¹¹ Test AMOS 8-15 - Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni, Cesare Cornoldi, Rossana De Beni, Claudia Zamperlin, Chiara Meneghetti, Trento, Erickson.

6.1.c i livelli di *coesione e socializzazione* all'interno delle classi, studiati attraverso la somministrazione di un questionario sociometrico e la conseguente analisi con strumenti di rilevazione delle dinamiche di gruppo e la loro rappresentazione tramite i sociogrammi di Moreno, al fine di valutare la posizione di un individuo all'interno del gruppo classe, fornire informazioni sulla coesione della classe e le dinamiche relazionali al suo interno;

6.1.d i livelli di *autonomia, le capacità relazionali e comunicative, limitatamente agli alunni con BES* presenti nella sperimentazione, analizzati attraverso le scale di Vineland per il comportamento adattivo.

6.1.a - Aspetti cognitivi: gli apprendimenti in italiano e matematica

Va innanzitutto premesso che i gruppi (sperimentale/controllo) non presentavano profili particolarmente difformi in partenza, risultando statisticamente bilanciati in termini di composizione socio-demografica¹².

1. Dagli esiti degli outcomes cognitivi relativi ai test sugli apprendimenti in italiano e matematica **non sono emerse differenze statisticamente significative tra il gruppo trattato e il corrispettivo gruppo di controllo: l'impatto della sperimentazione sugli apprendimenti dei gruppi classe è stato quindi "neutrale"**. In termini di apprendimenti l'impatto è stato non significativo, anche se con segno positivo.

6.1.b - Aspetti non-cognitivi: alcune competenze trasversali

2. **Qualche impatto positivo sul gruppo sperimentale (o trattato) rispetto al corrispettivo di controllo si è invece intravisto nelle abilità non-cognitive.** Dagli esiti dei test AMOS, relativamente alle dimensioni non-cognitive riferite alle "Teorie sull'intelligenza", **si osservano miglioramenti nell'approccio allo studio e, in particolare, nell'ambito delle "convinzioni" riferite alla plasmabilità e modificabilità di intelligenze e abilità.** Gli alunni del gruppo sperimentale sembrerebbero aver accresciuto la consapevolezza dell'importanza di un adeguato approccio allo studio e del proprio potenziale cognitivo e conseguente autoefficacia, in termini evolutivi e dinamici. Gli alunni del gruppo sperimentale sembrerebbero aver maturato la positiva convinzione che con l'adozione di un metodo di studio corretto e maggior impegno, tutti possono progredire nelle discipline scolastiche, comprese quelle in cui ci si ritiene "meno portati".

6.1.c - La coesione all'interno della classe e gli atteggiamenti verso le "diversità"

Dalle rilevazioni sociometriche e dalle analisi sulle dinamiche di gruppo all'interno delle classi partecipanti alla sperimentazione sono emersi segnali contrastanti.

¹²Le scuole che hanno aderito alla sperimentazione sono risultate rappresentative delle scuole della PAT anche se i docenti delle classi sperimentali risultavano leggermente più motivati riguardo ai temi dell'inclusione rispetto ai colleghi del gruppo di controllo. Le classi dei due gruppi posti a confronto sono risultate tra loro omogenee, se non per una leggera sovra-rappresentazione di studenti stranieri nel gruppo di controllo e di BES fascia B nel gruppo sperimentale, a partire dal secondo anno (cfr. "Piano di valutazione").

3. Da un lato, va purtroppo constatato come alla **condizione di diversità¹³ - si associ fortemente - e con una significatività statistica accentuata - una condizione di scarsa popolarità o di impopolarità all'interno della classe**: essere uno studente con disabilità di fascia A e/o di origine straniera non aiuta ad essere "popolare" tra i compagni, ma al contrario ne favorisce il rifiuto. Si tratta di un dato ampiamente noto e diffuso, ulteriormente riscontrato in questa nostra ricerca, e che giustifica il senso di politiche inclusive che, per essere maggiormente efficaci, dovrebbero travalicare i confini delle mura scolastiche per coinvolgere ambiti sociali e culturali più ampi e pervasivi, come le famiglie, le comunità locali e la società nel suo complesso.
4. La condizione di maggiore emarginazione è quella vissuta dagli studenti con disabilità (fascia A), che può essere ulteriormente aggravata da una cittadinanza non italiana. Meno isolati sono gli studenti di fascia B (tipicamente con DSA) che, in casi non rarissimi, risultano anche piuttosto "popolari".
5. Tale atteggiamento di fondo, peraltro prevedibile, sembrerebbe essersi leggermente attenuato a fine sperimentazione con riferimento a un **miglioramento del coinvolgimento nei lavori di gruppo degli alunni BES da parte dei compagni**: nelle classi trattate, gli studenti con BES sono maggiormente coinvolti dai loro pari nella formazione dei team di lavoro.
6. Un altro aspetto emerso dalle analisi sociometriche e che distingue i due gruppi posti a confronto riguarda la loro **differente dinamicità. Le relazioni tra alunni all'interno delle classi trattate si sono modificate più frequentemente di quanto osservato nel gruppo di controllo**: generalmente più dinamico quello dei trattati (ma non sempre in direzione di una maggior inclusività), più stabile quello di controllo.
7. **Alcuni indicatori sulla coesione e sull'inclusività nelle classi del gruppo sperimentale tendono a migliorare più di quanto si sia riscontrato nel gruppo di controllo**: le relazioni di accettazione tra gli alunni del primo gruppo tendono a espandersi, coinvolgendo tutti gli alunni, BES e non BES. In altri termini, la rete delle accettazioni (media della densità della rete di accettazioni a livello di classe) tra tutti gli alunni nel corso dei due anni di sperimentazione si infittisce più nelle classi trattate rispetto al gruppo di controllo.
8. Il numero di alunni BES che non ha ricevuto alcuna accettazione (c.d. "nodi isolati") a fine sperimentazione tende a diminuire più nelle classi trattate che in quelle del gruppo di controllo. Anche questo è un indicatore sulla **coesione e sull'inclusività all'interno delle classi anche se in questo caso focalizzato solo sugli alunni BES. In altri termini, a fine sperimentazione, l'isolamento degli alunni BES delle classi sperimentali sembra essersi attenuato in misura lievemente maggiore nelle classi sperimentali rispetto a quelle di controllo**.
9. **Il minor isolamento (meno "nodi isolati", cioè più accettazioni da parte dei compagni) degli alunni con BES del gruppo sperimentale rispetto ai compagni del gruppo di controllo riguarda in modo particolare l'am-**

¹³ Dai dati a nostra disposizione è stato possibile individuare tre condizioni configurabili come differenze rispetto a un standard (alunno italiano a sviluppo tipico): alunni BES di fascia A, alunni BES di fascia B, alunno di origine straniera (quest'ultima condizione può ovviamente anche coesistere con una delle prime due condizioni di alunno BES)

bito scolastico: gli alunni BES delle classi sperimentali sono maggiormente scelti dai propri compagni di classe per svolgere dei lavori di gruppo insieme (rispetto a quanto misurato nelle classi del gruppo di controllo). **Quest'ultimo fatto è stato registrato intensamente soprattutto nelle quattro¹⁴ classi delle SSPG del gruppo trattato** (nelle classi delle SSPG del gruppo di controllo si è invece assistito a un'involuzione della situazione, con un peggioramento dell'isolamento scolastico degli alunni BES).

10. Anche nella sfera della vita extra-scolastica la situazione migliora per tutti gli alunni BES, che vengono scelti maggiormente dai compagni in attività ludiche al di fuori della scuola. In questo ambito specifico non si osservano differenze rilevanti tra i due gruppi.

6.1.d - I livelli di autonomia, le capacità relazionali e comunicative, limitatamente agli alunni con BES

11. I test sulle scale di Vineland¹⁵, somministrati ai soli alunni BES del gruppo sperimentale (o trattato) e a quello di controllo (in totale circa una cinquantina), mostrano un **leggero impatto positivo, comunque statisticamente significativo, sugli alunni BES del gruppo sperimentale con riferimento alla loro socializzazione e, in particolare, ai progressi registrati in termini di capacità di adattamento e rispetto delle regole sociali**. In aspetti come adeguarsi con maggiore facilità al cambiamento, utilizzare le buone maniere e scusarsi opportunamente, controllare i propri impulsi e mostrare un maggior senso di responsabilità e una attenzione sociale appropriata, gli alunni con BES del gruppo trattato hanno registrato a fine sperimentazione dei progressi superiori a quanto osservato nel gruppo di controllo.

6.2 - Analisi qualitative: incontri di follow-up e focus group post sperimentazione

L'analisi dei momenti di discussione con gli insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo grado, i focus group con testimoni privilegiati e l'analisi delle relazioni delle tutor dopo le loro visite e riunioni con i consigli di classe della sperimentazione hanno fatto emergere alcuni elementi di importanza notevole, ai fini di valutare gli esiti della sperimentazione.

12. **Il clima che si è creato nelle classi, è stato da molti insegnanti sottolineato come un grande merito del progetto**. Si è rimarcato come l'aver fatto insieme la formazione intensiva a Candriai e poi aver lavorato in maniera unitaria nei consigli di classe e partecipato alle programmazioni ha permesso un clima di conoscenza e collaborazione tra i colleghi. È emerso chiaramente come **la conoscenza e sintonia con i colleghi sia un in-**

¹⁴A questo riguardo, tuttavia, occorre essere prudenti nell'enfatizzare o ritenere generalizzabile il risultato a causa dei troppo piccoli numeri disponibili.

¹⁵Le Vineland Adaptive Behavior Scales-II permettono la misurazione del comportamento adattivo di individui da zero a 90 anni di età. Per comportamento adattivo si intende l'insieme delle prestazioni che consentono ad un individuo di rispondere alle richieste di autonomia personale e di responsabilità sociale; riguarda le attività che egli deve svolgere abitualmente per essere sufficientemente autonomo e per assolvere alle funzioni previste dal ruolo sociale di un individuo di pari età e contesto socio-culturale. Il comportamento adattivo concerne le performance dell'individuo ovvero quello che fa abitualmente e non quello che sarebbe in grado di fare ma che per vari motivi non mette in atto. Le scale Vineland sono compilate mediante un'intervista semistrutturata rivolta ad un adulto che conosce in modo approfondito l'individuo da valutare.

gradiente importante per affrontare e risolvere problemi della classe e per mettersi in gioco e provare strategie inclusive. Un punto nodale risulta quindi essere la relazione che si crea tra colleghi. Il clima della classe è molto dipendente dalla relazione del gruppo docente. Si è sottolineato che nei casi di gestione difficile, di comportamenti problematici, ciò che cambia veramente la situazione è l'insegnante con il suo atteggiamento e con il clima che riesce a creare nella classe.

13. Si è modificato anche l'atteggiamento verso gli alunni a seguito **dell'acquisizione da parte degli insegnanti di una maggiore consapevolezza circa i loro bisogni**, consentendo di leggere e capire cosa avviene al di là dei comportamenti, non sempre adeguati, che gli alunni mettono in atto. Gli insegnanti hanno notato dei reali cambiamenti negli alunni e nel clima complessivo della classe, hanno evidenziato come situazioni difficili si siano risolte e come a poco a poco tutti gli alunni abbiano acquisito un comportamento più autonomo e responsabile.
14. Si è anche osservato che **il clima di collaborazione ha permesso di guardare in modo diverso ai bambini e ai ragazzi con Bisogni Educativi Speciali che nelle valutazioni scolastiche, in proporzione, hanno ottenuto i risultati migliori.** Il clima classe è migliorato in quanto si è lavorato sulle dinamiche negative, in particolare nei confronti degli alunni con BES. Si può quindi sottolineare che gli insegnanti hanno valutato che la sperimentazione ha portato a un benessere ed un miglioramento complessivo degli alunni. Hanno usufruito positivamente sia gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, sia gli alunni della classe.
15. Un ulteriore merito della sperimentazione riconosciuto dagli insegnanti è stato quello di aver introdotto **l'impiego di nuove metodologie didattiche con maggiore efficacia e competenza.** Il percorso seguito nel corso della sperimentazione ha permesso di esplicitare, chiarire e delineare strategie che si conoscevano ma che erano in embrione. In questo senso sia i momenti di formazione sia il supporto offerto dalle tutor sono stati considerati validi aiuti per il reale utilizzo di didattiche inclusive. Si è appreso ad utilizzare le metodologie inclusive e le nuove tecnologie con gradualità, ci si è accorti, grazie anche alle tutor, che non è possibile sperimentare tutto e subito, sull'onda degli entusiasmi, ma che bisogna partire dal bisogno degli alunni e dalla realtà contestuale. In ogni caso gli insegnanti rilevano l'effetto positivo della sperimentazione, nel senso di introdurre modalità didattiche nuove, di sostituire la didattica frontale, sul clima complessivo della classe.
16. Gli insegnanti hanno evidenziato **l'importanza del ruolo svolto dalla tutor che è stata da molti considerata la figura cardine della sperimentazione, l'elemento di innovazione che ha permesso la realizzazione dei mutamenti nella classe.** Le proposte di didattica inclusiva, fatte dalle tutor durante la sperimentazione, non sono state una novità bensì uno stimolo ad utilizzarle e la loro realizzazione ha contribuito ad affiatarsi i docenti tra di loro. La presenza della tutor ha garantito la possibilità di programmare più accuratamente ed ha fornito un punto di osservazione esterno molto utile che ha motivato anche coloro che all'interno del progetto lo erano meno. La tutor è stata importante per concretizzare le idee, coordinare gli insegnanti, procurare il materiale e documentare.
17. Il dibattito e le idee circa l'insegnante di sostegno, il suo ruolo, è stato intenso e vivace. **Molti insegnanti, in particolare di classe, hanno riba-**

dito quanto importante sia stato nel corso di questa sperimentazione avere le ore del sostegno, come ore di compresenza, che hanno reso possibile svolgere molte attività di didattica inclusiva. Un aspetto importante è stato l'insegnante di sostegno come co-docente, che aiuta l'insegnante di classe a fare lezione e che diventa una risorsa importante, che permette la realizzazione di lavori di gruppo.

18. Le insegnanti di sostegno hanno sottolineato quanto negli anni si siano sentite sole, responsabili esclusive dell'alunno con certificazione e come dipendesse esclusivamente da loro e dalla loro capacità di intessere relazioni e rapporti con le colleghe, la collaborazione con la classe. È emersa comunque molto chiaramente la **positività dell'insegnante di sostegno interscambiabile, che può seguire l'alunno, ma che propone e attua anche iniziative con tutta la classe. Lavorando su tutta la classe, l'insegnante di sostegno ha infatti anche una funzione di raccordo con i vari insegnanti, dando quindi più uniformità e omogeneità alle attività che si svolgono.**
19. Si è anche osservato, tuttavia, come **permanga molto radicata e forte la divisione tra la figura dell'insegnante curricolare e dell'insegnante di sostegno.** Solo in pochissime situazioni, in cui già da anni si è sperimentato il sostegno con un aumento di ore delle insegnanti di classe, non si è percepita questa differenza e questa divisione tra classe e sostegno.

6.3 Valutazione di processo: i report delle tutor

Le tutor hanno svolto un fondamentale ruolo di accompagnamento nell'ambito della sperimentazione - con riferimento alle sole classi "trattate" - con rilevanti funzioni di: orientamento e consulenza in didattica inclusiva; sostegno alla progettazione e programmazione della didattica inclusiva; supporto alla soluzione di situazioni o comportamenti problematici; osservazione e monitoraggio delle attività programmate in classe; restituzione e confronto regolare con i consigli di classe; supporto al coordinamento all'interno del consiglio di classe e con il dirigente scolastico; documentazione, rilevazione dati e reportistica critica sul processo, innovazioni didattiche adottate, organizzazione assunta. Questa rilevante attività di assistenza e monitoraggio è stata documentata in: a) schede di rilevazione classe; b) raccolta delle osservazioni; c) report mensili.

Nei Report mensili, in particolare, sono state raccolte sistematicamente e con regolarità varie informazioni qualitative e quantitative che consentono di descrivere con accuratezza il processo messo in atto dalla sperimentazione: ore di programmazione delle attività didattiche seguite dalle tutor; ore di osservazione delle attività didattiche seguite dalle tutor; principali tipologie di didattica inclusiva progettate e osservate; ambiti disciplinari maggiormente coinvolti nella sperimentazione; descrizione delle dinamiche interne al consiglio di classe, relazioni e coinvolgimento dei dirigenti scolastici ed eventuali altri soggetti (ad es. assistenti educatori); modalità organizzative adottate nell'attuazione della sperimentazione; note di clima, contesto ed eventuali problematicità e criticità rilevate¹⁶.

I principali risultati emersi dall'attività di accompagnamento, supporto, osservazione e documentazione a cura delle tutor all'interno delle classi e dei consigli di classe del gruppo sperimentale (o trattato) sono così riassumibili:

¹⁶Per una più dettagliata descrizione del lavoro e del contributo svolto dalle tutor si veda la sezione "Formazione e accompagnamento".

20. Il contributo delle tutor si è concretizzato in due momenti strategicamente rilevanti per il buon esito della sperimentazione: **le programmazioni didattiche con i consigli di classe e le osservazioni delle lezioni all'interno delle aule**. Le tutor hanno seguito i consigli di classe e gli alunni per i due anni scolastici coperti dalla sperimentazione per oltre 30 ore di programmazione e quasi 60 di osservazione degli alunni durante le ore di lezione (dati medi mensili). Le programmazioni sono state le occasioni di coordinamento e confronto sulle problematiche di classe e di avvio e gestione di forme di didattica più inclusiva; le osservazioni sono state le più importanti occasioni di monitoraggio e riscontro *sul campo* delle modalità di realizzazione delle attività didattiche inclusive programmate. In entrambi i casi **il ruolo delle tutor e la qualità della loro interazione con gli insegnanti nei consigli di classe si è rivelato di fondamentale rilevanza per la buona riuscita del Progetto**.
21. Nell'implementazione di una didattica più inclusiva, **le modalità maggiormente utilizzate, sia nelle classi sperimentali della SP che in quelle della SSPG e in entrambi gli anni scolastici, sono state il cooperative learning e la didattica laboratoriale**. Nelle SSPG queste due modalità hanno rappresentato circa il 90% delle attività realizzate e osservate, mentre nelle SP hanno contato per oltre il 50%. In quest'ultimo grado, infatti, si è registrato un discreto ricorso anche alle "tecnologie", all'educazione emotivo-relazionale e alla modifica del setting d'aula e dei materiali (le tre modalità aggregate hanno contato per circa il 40%).
22. La didattica inclusiva si è realizzata nella maggior parte dei casi, sia nelle SP che nelle SSPG, attraverso attività di tipo **interdisciplinare**, coinvolgendo due o più discipline, spesso in attività di tipo progettuale o laboratoriale. Tuttavia, tra le materie più coinvolte e citate, secondo quanto riportato nei Report mensili, si distinguono molto anche **"Matematica e geometria"** (soprattutto nelle SP) e **"Italiano"**, **"Storia e geografia"** (in particolare nelle SSPG). Buono anche il coinvolgimento delle "Lingue straniere", della "Religione" e "Scienze" nelle SP, e delle "Lingue straniere", "Arte, immagine e musica" e "Tecnologia" nelle SSPG.
23. Gli esiti positivi della sperimentazione all'interno dei consigli di classe, riportati nei Report mensili delle tutor, sono riconducibili alle seguenti tipologie: **miglioramento nella capacità di lettura dei BES da parte di molti insegnanti, sviluppo positivo delle relazioni e della collaborazione tra colleghi insegnanti, e tra insegnanti e tutor; crescente coinvolgimento dell'insegnante di sostegno (ove presente) in quanto risorsa trasversale e di classe; incremento di motivazione nel proprio lavoro, maggior auto-efficacia e disponibilità a introdurre e sperimentare innovazioni didattiche; acquisizione di maggiore professionalità, resilienza e capacità di collaborare più efficacemente con il dirigente scolastico e gli assistenti educatori; maggior consapevolezza e convinzione in merito all'efficacia e applicabilità di modalità didattiche inclusive**.
24. Gli esiti positivi della sperimentazione osservati all'interno delle classi riportati nei Report mensili delle tutor, sono riconducibili alle seguenti tipologie: **miglioramento del clima di classe con maggior coesione e collaborazione degli alunni; maggior partecipazione e motivazione; maggior auto-stima e consapevolezza da parte degli alunni; miglioramento nel controllo dei comportamenti e negli apprendimenti; crescita dell'interesse e della curiosità; crescita nei livelli di autonomia e della capacità di assumere responsabilità**.

25. In sintesi estrema: nella ns sperimentazione la didattica inclusiva ha funzionato meglio quando si è verificata un'efficace collaborazione tra tutor, consiglio di classe e dirigenti scolastici, ma anche con le "risorse esterne" (in primis assistenti educatori).

6.4 Punti di forza della sperimentazione e fattori che hanno contribuito al buon esito del processo

Concludiamo tentando di fornire un riepilogo, sicuramente non esaustivo, dei fattori che, a posteriori, si ritiene abbiano costituito degli elementi facilitanti o anche dei punti di forza della sperimentazione. Una debole presenza di tali fattori o addirittura la loro assenza¹⁷ hanno ovviamente costituito delle criticità o punti di debolezza registrati, fortunatamente, in casi molto rari e tali da non pregiudicare il buon esito complessivo del lavoro svolto nel biennio scolastico di sperimentazione.

Tempi sufficientemente distesi e adeguate risorse dedicate al *consensus building*

- Accurata e prolungata attività di informazione, sensibilizzazione e coinvolgimento sulle caratteristiche e sugli obiettivi del progetto presso i principali attori coinvolti: dirigenti scolastici e insegnanti.
- Accurato censimento degli alunni e delle istituzioni scolastiche e conseguente selezione delle classi idonee a partecipare alla sperimentazione (in quanto componenti del gruppo sperimentale o del gruppo di controllo) da parte dell'Istituto promotore con il fondamentale contributo e mediazione dei dirigenti scolastici.

Condivisione nei valori dell'inclusione, nell'efficacia della didattica inclusiva e apertura verso il cambiamento e l'innovazione didattica da parte dei dirigenti scolastici e degli insegnanti dei consigli di classe

- Coinvolgimento e atteggiamento collaborativo per la sperimentazione da parte dei dirigenti scolastici con rilevante funzione di motivazione verso i consigli di classe.
- Unità di intenti verso la didattica inclusiva (*), buone relazioni (*) e disponibilità a collaborare e a confrontarsi tra colleghi (*) nel consiglio di classe e con la tutor.
- Disponibilità ad essere monitorati e accompagnati durante la sperimentazione e a fornire valutazioni proprie (*) e da parte degli alunni (*) nel corso della realizzazione del Progetto.

Formazione efficace e stabilità nella composizione dei principali attori delle istituzioni scolastiche del gruppo sperimentale (dirigenti scolastici e insegnanti dei consigli di classe)

- La formazione, soprattutto quella iniziale, intensiva e residenziale svoltasi a Candriai, ha rappresentato un "collante" formativo e "identitario" apprezzato da molti partecipanti e in cui si sono riconosciuti molti insegnanti.
- Il lavoro imbastito e avviato nel primo anno scolastico, lo spirito di squadra costruito e l'intesa realizzata coi colleghi sono potuti proseguire più efficacemente e con minori costi d'aggiustamento laddove, presenti ovviamente i buoni presupposti, si sia mantenuto lo stesso consiglio di classe del primo anno (*).

¹⁷Le aree tematiche e d'attività sopra indicate in cui si sono registrate alcune criticità sono contraddistinte con un asterisco (*).

Buona capacità di interazione e accompagnamento da parte delle tutor verso i consigli di classe e di apertura e disponibilità a collaborare da parte di questi con la tutor e coi colleghi

- Programmazione collegiale di attività interdisciplinari.
- Presenze nella gestione della classe e delle attività didattiche.
- Funzione trasversale e di supporto dell'insegnante di sostegno (soprattutto in tema di didattica inclusiva).
- Condivisione e impiego dell'insegnante di sostegno (ove presente) come risorsa di classe (*).
- Monitoraggio e valutazione costante delle pratiche didattiche attuate col supporto-confronto della tutor.
- Spazi scolastici idonei e infrastrutture adeguate a mettere in pratica diverse modalità di didattica inclusiva (*).

7 – Lezioni per la scuola trentina: suggerimenti e spunti di riflessione per eventuali follow-up o estensioni della sperimentazione

Dopo due anni di sperimentazione che ci ha condotto all'interno di numerose classi della scuola trentina, giungendo a conoscere nel profondo modalità didattiche, perplessità, difficoltà, spinte al cambiamento e remore degli insegnanti di classe e di sostegno, di assistenti educatori e di genitori, riteniamo che sia possibile far emergere alcune indicazioni importanti che potranno aiutare nello sviluppare il processo di inclusione ma anche nella comprensione di classi eterogenee e difficili che caratterizzano la nostra scuola.

1 - Supportare direttamente gli insegnanti a comprendere le difficoltà della propria classe, i comportamenti difficili degli alunni e sostenerne un'analisi collegiale sistematica nei consigli di classe.

Gli approfondimenti qualitativi e i colloqui in profondità con gli insegnanti che hanno fatto parte della sperimentazione, hanno messo in luce come l'acquisizione di una maggiore consapevolezza circa i bisogni degli alunni ha condotto gli insegnanti a leggere e capire cosa avviene al di là dei comportamenti, non sempre adeguati, messi in atto dagli alunni. I reali cambiamenti negli alunni e nel clima complessivo della classe sono stati attribuiti spesso al ruolo di riflessione congiunta che hanno avuto i colleghi di una stessa classe.

Le tutor hanno svolto un ruolo primario e fondamentale in questa fase del leggere i bisogni degli alunni e della classe, immergendosi direttamente nel contesto, e nello strutturare e guidare la discussione dei consigli di classe sui problemi specifici degli alunni e su modalità coordinate per risolverli. Uno degli elementi chiave della sperimentazione, infatti, era il lavoro di osservazione diretta, supporto in situazione all'osservazione-interpretazione da parte degli insegnanti, e guida metodologica esperta alla discussione e analisi psicopedagogica della situazione della classe e di alcuni alunni con BES nel contesto collegiale dei consigli di classe, che così sostenuti hanno potuto esprimere al meglio le proprie potenzialità e definire coerenti strategie di lavoro, coordinate e decise congiuntamente. In questo ruolo "esperto" delle tutor il focus non è stato quello di inviare alle scuole esperti nelle varie situazioni problematiche con la presunzione di poter fornire "dall'alto" le soluzioni ai vari problemi, quanto invece quello di sostenere metodologicamente le competenze pedagogiche, didattiche e relazionali degli insegnanti che spesso fanno fatica ad aggiornarsi nelle pratiche senza una qualche forma di catalizzazione, aiuto all'implementazione e accompagnamento ad una diffusione il più possibile pervasiva tra i colleghi, sostenendo la progettazione condivisa (rara e difficile a livello di scuola secondaria di primo grado) e la contaminazione positiva di strategie innovative.

Nell'ambito della sperimentazione, attraverso il Master specifico dell'Università di Trento, sono stati formati 16 docenti di scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado che potrebbero essere utilizzati, anche in reti di istituti, in questo ruolo nuovo di supporto metodologico nei consigli di classe.

2 - Valorizzare le potenzialità e la soggettività psicopedagogica e didattica del consiglio di classe/team docenti

Si è evidenziato come la formazione intensiva ad inizio sperimentazione e poi

il lavoro in maniera coordinata nei consigli di classe/team docenti abbiano permesso la costruzione di un clima di conoscenza e di collaborazione operativa tra i colleghi.

È emerso chiaramente come la conoscenza e la sintonia con i colleghi sia stato un valore aggiunto importante per affrontare e risolvere problemi della classe e per mettersi in gioco e provare strategie inclusive innovative che potevano indurre resistenze invalicabili a livello individuale. La coesione del gruppo professionale dei docenti è un moltiplicatore delle risorse individuali: anche in questo caso abbiamo visto come l'insieme sia molto di più della semplice somma delle sue singole parti.

Anche in questo caso le tutor hanno avuto un ruolo importante nell'aiutare nella programmazione collegiale precisa e specifica di attività inclusive portate avanti dai diversi docenti della classe, che si sono sentiti parte di uno sforzo collettivo e non i soliti volontari isolati. In alcuni casi è risultato chiaro che il ruolo delle tutor era quello di facilitare lo scambio di informazioni e valutazioni, la presa di decisione di gruppo, la suddivisione dei ruoli e delle azioni, l'applanamento di conflitti e fraintendimenti che molto spesso dissipano energie preziose e ostacolano il ruolo di primo soggetto educativo e didattico che deve avere il consiglio di classe/team docenti.

Un ruolo attivo in questa direzione potrebbero avere sia gli insegnanti formati con il Master dell'Università di Trento sia figure di sistema, adeguatamente formate. In ogni caso sembra interessante riflettere anche sul ruolo che formazioni intensive e unitarie (addirittura residenziali) possono avere nel creare un clima di collaborazione e condivisione nel gruppo docenti di una classe, che dovrebbe diventare il vero soggetto plurimo professionale.

3 - Attivare e sostenere nell'applicazione di nuove metodologie didattiche inclusive

Durante la sperimentazione è stato possibile, in vari modi, esplicitare, chiarire e delineare strategie che gli insegnanti conoscevano più a livello teorico che nella loro applicazione diretta. In questo senso sia il percorso di formazione iniziale, svolto a Candriai, sia il supporto offerto in itinere dalle tutor sono stati considerati validi aiuti per il reale utilizzo di didattiche inclusive. Molti insegnanti hanno riconosciuto che un certo grado di conoscenza era presente, che le metodologie presentate non erano del tutto nuove, ma quello che ha avuto un grande effetto ed è stato determinante per la loro applicazione concreta e sistematica è stato il poterci riflettere insieme come consiglio di classe/team docenti e il poter avere una persona esterna con cui confrontarsi e poter quindi notare come alcune attività e prassi legate alla innovazione didattica sono spesso fatte in modo superficiale e poco rigoroso.

Si è appreso ad utilizzare le metodologie inclusive e le nuove tecnologie con gradualità, e ci si è accorti, grazie anche alle tutor, che non è possibile sperimentare tutto e subito, sull'onda degli entusiasmi, ma che bisogna partire dal bisogno degli alunni e dalla realtà contestuale. Le metodologie inclusive vanno adattate alla classe e possono essere applicate dopo una attenta lettura e osservazione del contesto e delle dinamiche di gruppo della classe. Effetto positivo della sperimentazione è stata l'introduzione di modalità didattiche nuove che tendono a centrarsi più sugli apprendimenti personalizzati degli alunni (e non sull'insegnamento standard, uguale per tutti), tendenti alla sostituzione della prevalenza della didattica frontale. Tale cambiamento, nella direzione di una didattica sempre più inclusiva, ha avuto un risvolto estremamente positivo sulla dinamica di classe così come è visibile dai risultati dell'applicazione dei sociogrammi di Moreno e dalle analisi delle dinamiche di gruppo tra compagni, in particolare, con riferimento agli alunni con BES.

Il miglioramento del clima della classe, il maggior senso di inclusione sperimentato da alunni con BES o da ragazzi con comportamenti disturbanti produce

una decisa riduzione di comportamenti problema, con una ricaduta evidente su una migliore gestione della classe, con tempi produttivi e tranquilli molto più estesi. Una delle barriere più inique ad una didattica inclusiva è proprio un clima di classe confuso, disturbante e problematico, dove le risorse degli insegnanti sono impiegate, spesso in modo frustrante, per gestire problemi di comportamento e di disturbo pervasivi, che penalizzano le dinamiche di personalizzazione e di apprendimento proprio degli alunni più deboli.

Le strategie didattiche inclusive che hanno dato i migliori risultati sono state:

a- lavorare in gruppo e cooperative learning: durante la sperimentazione sono state affinate le competenze dei docenti e degli alunni per poterli organizzare e strutturare.

Il lavoro di gruppo è stato visto come una buona sostituzione della lezione frontale e come uno strumento che permette di favorire la concentrazione e limitare le difficoltà di attenzione degli alunni. In contesti in cui molto alta è la dispersione attentiva degli alunni i lavori di gruppo hanno permesso una focalizzazione e una concentrazione sul compito che ha contrastato la facilità di distrazione. È molto evidente che la scuola d'oggi dovrà andare verso questo modo di lavorare perché i ragazzi, con scarsa attenzione trovano nel piccolo gruppo un ambiente migliore per concentrarsi e focalizzarsi. Questa modalità è quella che è risultata più attuata e incrementata nel corso dei due anni di sperimentazione, arrivando ad occupare più della metà del tempo classe, portando anche ad un radicale cambiamento nella disposizione degli spazi e degli arredi;

b- peer tutoring: una modalità di lavoro che complementa quella del cooperative learning e che ha sviluppato responsabilità e solidarietà nella classe. E' servita non solo ai ragazzi più deboli, da tutorare, ma, forse anche di più, a quelli che hanno fatto da tutor, che hanno imparato a tenere in considerazione i compagni, a sapersi relazionare con loro e ad aprirsi agli altri. I ragazzi della classe hanno direttamente compreso, in alcune situazioni in cui la strategia è stata costantemente applicata, che aiutando gli altri si aiuta se stessi, non solo da un punto di vista didattico ma anche da quello emotivo e relazionale;

c- didattica laboratoriale (per progetti): nel corso dei due anni di sperimentazione si sono attivati molteplici laboratori didattici per costruire materiali, fare sperimentazioni scientifiche, operare concretamente con materiali e poi arrivare ad astrarre alcuni concetti logico-matematici. Sono stati costruiti plastici e maschere rappresentanti le diverse emozioni, si sono fatti laboratori di cucina e di costruzione con il legno, ossia si è lavorato in maniera pratica-operativa in ambiti molto diversi, arrivando poi attraverso l'esperienza a cogliere i concetti sottostanti la pratica. Questa modalità di lavoro, che segue l'evolversi del pensiero e dell'intelligenza: dal concreto all'astratto, ha permesso un livello molto alto di inclusione e ha permesso a diversi ragazzi con BES di sperimentare uguaglianza e competenze simili ai loro compagni. Questa modalità di lavoro aiuta decisamente sia nell'inclusione che negli apprendimenti di concetti più astratti e aiuta la classe nella sua complessità, superando decisamente quella concezione dei "laboratori" che li vedono come un contesto di attività di apprendimento riservate soltanto agli alunni con BES, generalmente in contesti anche fisicamente separati, come le Aule di sostegno;

d- interdisciplinarietà: la possibilità, durante la sperimentazione, di programmare collegialmente con il supporto delle tutor ha prodotto percorsi molto strutturati con attività interdisciplinari, in cui sono coinvolte tutte le aree disciplinari, che si raccordano per un tema comune e con gruppi di lavoro nelle singole discipline. Questa modalità di procedere permette di rinforzare alcuni concetti logici, di aiutare nella generalizzazione dei concetti e di ren-

dere più flessibile e plastico il pensiero. Permette inoltre di apprendere per concetti e contenuti unitari concependo il sapere come un percorso unitario e non frammentato in singole discipline.

Le didattiche inclusive sono state composte e miscelate in molti modi: dal cooperative learning, al lavoro individualizzato su materiali adattati, al lavoro a coppie, aggiustandosi ai diversi temi trattati e alle migliori opportunità per il raggiungimento degli obiettivi.

4 - Garantire un adeguato utilizzo delle nuove tecnologie

Un uso intelligente di computer, lavagne multimediali e tablet, sicuramente può aiutare nei processi di inclusione, ma anche in questo caso è necessario pensare e pianificare una programmazione didattica che supporti gli insegnanti nel loro uso e che li aiuti a selezionare i contenuti che meglio si adattano all'uso delle tecnologie per gli scopi inclusivi e non solo di arricchimento motivazionale e di semplice conoscenze.

5 - Evolvere il ruolo dell' insegnante di sostegno

La sperimentazione ha condotto ad una visione più "diffusa" e più attuale dell'insegnante di sostegno che ha permesso con le sue ore di compresenza in classe l'attivazione di innovazione didattica e la possibilità di lavorare con gruppi più piccoli.

L'insegnante di sostegno, nella sperimentazione, ha funzionato come co-docente curricolare, che aiuta l'insegnante di classe a fare lezione e che diventa una risorsa importante per permettere la realizzazione di lavori di gruppo e altre strategie di didattica inclusiva. Gli insegnanti di sostegno sottolineano quanto nella sperimentazione si sia superato il loro senso di solitudine, provato precedentemente, quando si sentivano addosso la responsabilità esclusiva dell'alunno con certificazione e come dipendesse esclusivamente da loro e dalla loro capacità di intessere relazioni e rapporti con i colleghi, la collaborazione con la classe.

E' emersa dunque molto chiaramente la positività di un ruolo dell'insegnante di sostegno interscambiabile, che propone e attua anche iniziative con tutta la classe, compresi ovviamente gli alunni con BES. Si evince come questo atteggiamento stia conducendo ad una reale inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali.

Si evidenzia anche chiaramente la funzione di mediazione dell'insegnante di sostegno che lavorando sulla classe ha la possibilità di raccordare i vari insegnanti, che altrimenti si possono vedere solo nelle programmazioni, e dare quindi più uniformità e omogeneità alle attività che si svolgono. Per sviluppare compiutamente questo nuovo ruolo, l'azione culturale e organizzativa dei dirigenti è essenziale.

6 - Attivare percorsi di sviluppo professionale collettivi, intensivi e tutorati

Dalla sperimentazione si evidenzia un elemento importante, di cui devono tener conto i dirigenti nella pianificazione di Formazione in servizio. La modalità con cui è stata fatta la Formazione durante la sperimentazione, ossia intensiva, pratica e rivolta al soggetto "consiglio di classe/team docente", con poi alcuni richiami e con un accompagnamento fatto da tutor esperti, è stata un fattore determinante nel successo della sperimentazione.

Bisogna tenere in considerazione che se si vuole cambiare davvero la didattica nelle classi, lo sviluppo professionale deve orientarsi a questi principi: orientamento al consiglio di classe/team docenti, attività intensive, immersive e pratiche di "cantiere", tutoraggio in itinere all'applicazione, supporto continuo e diffusione da piattaforma delle buone pratiche.

7- Mettere a regime la figura del Tutor

È stato da molti considerata la figura cardine della sperimentazione, l'elemento di innovazione che ha permesso la realizzazione concreta dei mutamenti nella classe. Le proposte di didattica inclusiva, fatte dalle tutor durante la sperimentazione, non sono state una novità assoluta bensì uno stimolo metodologico di accompagnamento esperto e contestualizzato ad utilizzarle nelle diverse situazioni.

La presenza delle tutor ha garantito la possibilità di programmare più accuratamente ed ha fornito un punto di osservazione esterno molto utile che ha motivato anche coloro che all'interno del progetto erano meno motivati. La tutor è stata importante per concretizzare le idee, coordinare gli insegnanti, procurare il materiale e documentare.

La programmazione collegiale ha funzionato al meglio dove la tutor ha assolto la funzione di attivatrice delle competenze possedute dai singoli insegnanti e coordinatrice del programmare insieme, ma con visuali diverse.

In sintesi nella scuola serve anche una figura esperta che dia supporto metodologico e che induca un senso di sicurezza spingendo a sperimentare perché si ha la certezza di potersi confrontare e prendere decisioni insieme. Non è importante avere sempre la compresenza del Tutor nelle attività didattiche in classe, ma importante è saper fare una progettazione inclusiva, programmare le attività didattiche inclusive.

Le tutor sono state la variabile potente di questo percorso di sperimentazione, perché hanno potenziato l'aspetto metodologico e le competenze tecniche nelle pratiche di tutti gli insegnanti. Il ruolo delle tutor è stato formare, fare una manutenzione, supervisionare, finalizzare, amalgamare le pratiche didattiche inclusive con tutto il resto delle attività della scuola. E' necessario un lavoro di questo genere che non si può invocare, bisogna costruirlo pazientemente, settimanalmente o quasi, con l'intervento di qualcuno che tecnicamente supporti e guidi. Risulta pertanto evidente la necessità di utilizzare nella scuola le persone che sono state appositamente formate con un Master per assolvere questo ruolo di coordinamento e tutoraggio.

Finito di stampare
nel mese di gennaio 2016
presso La Grafica srl, Mori (TN)

