

# Far evolvere il sostegno nella didattica inclusiva è possibile (e vantaggioso): una ricerca nelle scuole trentine<sup>1</sup>

Dario Ianes

Docente ordinario di Pedagogia e Didattica Speciale presso l'Università di Bolzano, Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria

monografia

## Sommario

Il tema del ruolo dell'insegnante di sostegno è attualmente al centro di un acceso dibattito. Nell'articolo, dopo avere definito le principali posizioni a riguardo, viene presentata una ricerca condotta tra il 2013 e il 2015 su un campione di scuole primarie e secondarie di primo grado del Trentino, che ha valutato l'impatto sugli alunni con e senza Bisogni Educativi Speciali di un nuovo modello di organizzazione didattica, in cui le ore di sostegno sono state utilizzate in compresenza. Sono state attivate modalità inclusive di insegnamento-apprendimento da parte di tutti i docenti coinvolti, sulla base di una formazione in servizio comune e di un supporto metodologico costante da parte di docenti-tutor. Il contributo presenta i primi risultati della ricerca, da cui tra l'altro emerge l'evidenza della fattibilità e utilità di un'evoluzione del ruolo degli insegnanti di sostegno nella direzione di una didattica rivolta non solo agli alunni con BES ma a tutti gli alunni. Di tali risultanze dovrebbe tener conto un'eventuale prossima legge di riforma delle pratiche di integrazione/inclusione.

## Parole chiave

Inclusione, Organizzazione didattica, Insegnante specializzato, Tutor esperto.

Il tema dell'evoluzione del ruolo professionale degli insegnanti specializzati per l'Integrazione degli alunni con disabilità è

diventato sempre più esplicito e manifesto nella sua centralità nel dibattito pedagogico

<sup>1</sup> La ricerca è stata diretta scientificamente da Dario Ianes (Università di Bolzano) e Paola Venuti (Università di Trento) e sostenuta e gestita dall'Iprase del Trentino, in collaborazione con il Settore Coordinamento alunni con BES del Dipartimento della Conoscenza della Provincia Autonoma di Trento e con il Centro Studi Erickson di Trento. La Fondazione Giovanni Agnelli

di Torino ha curato vari aspetti della metodologia di ricerca, l'elaborazione dei dati e la valutazione di esito, dei processi e di impatto, pubblicati in dettaglio nel Working Paper 1/2016 *Percorso sperimentale di accompagnamento degli insegnanti nell'integrazione di giovani con Bisogni Educativi Speciali*, a cura di Alessandro Monteverdi, Iprase, 2016, su cui è basato il presente articolo.

e istituzionale italiano dopo la pubblicazione, nel giugno 2011, del rapporto Caritas, Fondazione Agnelli e Treelle (2011), in cui, tra le varie proposte di intervento migliorativo rispetto a una situazione di integrazione scolastica valutata come sempre più a rischio, si delineava l'ipotesi di superare decisamente la figura attuale dell'insegnante di sostegno, facendola evolvere nella doppia direzione della contitolarità reale/compresenza didattica inclusiva (nell'80% degli insegnanti di sostegno) e del ruolo di supporto/tutor metodologico itinerante tra le scuole per sostenere lo sviluppo di didattiche inclusive (nel 20% degli insegnanti di sostegno).

In questi quasi cinque anni la questione evolutiva del sostegno ha prodotto decine e decine di dibattiti e incontri, pubblicazioni specifiche e proposte legislative (Cottini, 2014; Pavone, 2014; de Anna, Gaspari e Mura, 2015; Gaspari, 2015; Ianes, 2015; Ianes e Cramerotti, 2015; Ianes e Tomasi, 2015; Nocera, 2015).

Al momento attuale mi sembrano ben definite quattro posizioni generali sul tema che si possono riassumere come segue:

1. *Evoluzione come rafforzamento e sviluppo del ruolo attuale.* In questo filone di pensiero non si pensa a un'evoluzione radicale della figura dell'insegnante di sostegno, ma a un suo potenziamento nel ruolo di insegnante che gioca un ruolo di connessione di risorse, di mediatore qualificato e di supporto ai colleghi, mantenendo però il suo ruolo didattico diretto con gli alunni con disabilità. L'insegnante di sostegno dovrebbe essere, nella formazione e nel ruolo, prima di tutto un insegnante, che si specializza successivamente con i nuovi corsi annuali di 60 crediti: questa è la posizione ufficiale della Sipes, Società Italiana di Pedagogia Speciale (Cottini, 2014), e della maggioranza degli insegnanti, curricolari e di sostegno (gli unici dati ad oggi disponibili su questo orientamento

maggioritario degli insegnanti sono quelli presentati al convegno *La Qualità dell'integrazione scolastica e sociale*, tenutosi a Rimini nel 2015, come esito di un sondaggio online, Ianes e Tomasi, 2015).

2. *Evoluzione nella direzione delle «cattedre miste».* In questa prospettiva, un numero non esiguo di insegnanti (vedi il Coordinamento Insegnanti bis-abili, Giani e Fasce, 2015) sostiene l'utilità di formare le cattedre di sostegno prevedendo sempre un significativo numero di ore di insegnamento curricolare, in modo che nel ruolo del sostegno ci sia il lavoro diretto con gli alunni con disabilità assieme a quello curricolare nella propria abilitazione. In questo modo si contrasterebbero tendenze alla marginalizzazione e all'impoverimento di status e immagine professionale e si rivitalizzerebbero entrambe le componenti di questo nuovo profilo professionale.
3. *Evoluzione come maggiore specializzazione e separazione di formazione universitaria e di ruolo.* In questa ipotesi evolutiva, sostenuta dalla Federazione Italiana Superamento Handicap (FISH) (Nocera, 2015), da altre associazioni di familiari e dall'attuale Governo, si pensa a una figura dell'insegnante di sostegno che sceglie questo ruolo già durante la sua formazione universitaria, separandosi dai colleghi che diventeranno insegnanti curricolari, per intraprendere un percorso di specializzazione doppio rispetto a quello attuale e maggiormente orientato alle diverse tipologie di disabilità, approdando poi a un ruolo distinto, che lo impegnerà nell'intera sua vita professionale, salvo acquisire nuove abilitazioni. In questo modo si contrasterebbero la lamentata scarsa competenza degli insegnanti specializzati rispetto ad alcune situazioni di disabilità (in particolare quelle sensoriali e disturbi dello spettro autistico), la mobilità dal

sostegno alla classe e altre disfunzionalità giustamente denunciate dai familiari. Il disegno di legge proposto dalla FISH nel 2014 e la prospettiva governativa di accoglierlo nel decreto sull'inclusione e il sostegno previsto dalla legge «La buona scuola» hanno prodotto ampie polemiche, con gli insegnanti schierati in maggioranza su posizioni contrarie e i familiari, al contrario, largamente convinti di questa ipotesi improntata alla maggiore specializzazione e separazione di formazione universitaria e di carriera (Ianes e Tomasi, 2015).

4. *Evoluzione come trasformazione radicale dell'attuale ruolo che diventa compresenza curricolare reale e tutoring esperto itinerante sulle didattiche inclusive.* In questa posizione, ormai ben nota e strutturata (Ianes, 2015), si sostiene l'utilità di eliminare del tutto l'attuale figura dell'insegnante di sostegno, trasformando l'80% degli attuali 125.000 insegnanti di sostegno in docenti curricolari a tutti gli effetti, per realizzare compresenze didattiche inclusive in varie forme di co-docenza (Ianes e Cramerotti, 2015) e attivare così le risorse inclusive latenti nelle nostre classi, prima di tutte quelle dei compagni di classe, e il rimanente 20% di ex insegnanti di sostegno in tutor esperti itineranti in reti di scuole per sostenere direttamente, in classe, i colleghi nell'applicare didattiche inclusive. Tali tutor dovrebbero essere esperti di metodologie inclusive e di apprendimento *evidence-based* e non esperti di specifiche patologie. In questo modo si contrasterebbero i crescenti fenomeni di delega, micro-esclusione degli alunni con disabilità nelle forme del *push* e *pull out* (Ianes e Demo, 2015; Nes, Demo e Ianes, submitted) e si attiverebbero risorse latenti negli alunni e nei docenti per realizzare didattiche inclusive per tutti. Questa proposta è a tutt'oggi considerata irrea-

lizzabile e utopistica, anche se i segnali di un significativo spostamento di visione via via si moltiplicano: si veda, ad esempio, l'introduzione su larga scala delle varie forme di supporto tecnico esterno ai docenti (modello «sportello autismo», ad esempio) o i timidi tentativi del MIUR di formare docenti di sostegno coordinatori. La ricerca che sarà presentata nelle prossime pagine ha avuto la finalità principale di sottoporre a prova empirica questa quarta ipotesi evolutiva.

### **Finalità generali della ricerca**

La ricerca aveva come scopo generale quello di valutare l'impatto su diverse variabili di tipo cognitivo e interpersonale negli alunni con e senza Bisogni Educativi Speciali di un'organizzazione didattica che utilizzasse le ore di sostegno in modalità compresenza, allo scopo di attivare varie modalità inclusive di insegnamento-apprendimento da parte di tutti i docenti del team o consiglio di classe, sulla base di una formazione in servizio comune e di un supporto metodologico costante da parte di tutor itineranti.

### **Alunni e insegnanti partecipanti**

La ricerca ha preso l'avvio nell'anno scolastico 2012/13 con una serie di iniziative di informazione e *consensus building* rivolte ai dirigenti scolastici del Trentino per chiarire bene gli obiettivi della ricerca e prevenire eventuali resistenze dovute a interpretazioni non fondate, come ad esempio il timore che la ricerca fosse un primo passo per la riduzione degli organici di sostegno o per effettuare altri tagli. Su queste basi si sono autoselezionate diverse scuole, nelle quali si sono scelte le classi che soddisfacevano alcuni requisiti. In

ogni classe, sia sperimentale che di controllo, avrebbero dovuto essere presenti un alunno con disabilità intellettiva non gravissima (escluse le disabilità motorie e sensoriali) e uno/due alunni con DSA e le classi avrebbero dovuto essere l'espressione di aree sia urbane che montane e periferiche.

Alla fine del processo di selezione sono rimaste 33 classi, 17 nel gruppo sperimentale (13 di scuola primaria e 4 di scuola secondaria di primo grado) e 16 nel gruppo di controllo (12 nella scuola primaria e 4 nella scuola secondaria di primo grado). Complessivamente sono stati coinvolti 672 alunni, con un'incidenza di alunni con BES (disabilità intellettiva e DSA) che va dall'11% dell'anno scolastico 2013/14 a quasi il 14% del secondo anno di sperimentazione (76 e 94). Questo incremento è dato da nuove diagnosi di DSA. Gli insegnanti partecipanti attivamente alla ricerca sono stati 120 (delle classi sperimentali), con una percentuale dell'80% che ha lavorato continuativamente nei due anni scolastici di riferimento.

Prima dell'inizio delle attività formative e di tutoraggio è stata effettuata una valutazione della comparabilità tra insegnanti del gruppo sperimentale e insegnanti del gruppo di controllo, per essere sicuri che i docenti che avrebbero lavorato per due anni alla ricerca non avessero già «a priori» delle caratteristiche che li differenziassero in modo significativo dai colleghi di controllo. A questo fine sono state realizzate due «indagini di clima», attraverso questionari somministrati a tutti i docenti e ai rispettivi dirigenti.

La prima indagine, rivolta ai dirigenti, ha potuto accertare che nessuna caratteristica dei profili socio-demografici dei dirigenti spiega la loro partecipazione alla ricerca, che risultano così adeguatamente rappresentativi del complesso dei dirigenti scolastici del Trentino. Lo stesso si è riscontrato con le scuole sperimentali, rivelatesi del tutto analoghe

alle altre dal punto di vista delle politiche di integrazione, dei POF e delle dotazioni infrastrutturali. Per quanto riguarda inoltre le caratteristiche degli insegnanti delle classi sperimentali non è risultata alcuna correlazione tra caratteristiche demografiche, di formazione, di carriera e di opinione rispetto all'integrazione e partecipazione al gruppo di ricerca, rassicurandoci dunque sul fatto che fossero insegnanti del tutto rappresentativi del complesso di insegnanti del Trentino.

In un unico aspetto abbiamo rilevato una differenza significativa e cioè nel livello di gratificazione percepita del proprio lavoro con gli alunni con BES, che risulta essere più positivo tra gli insegnanti delle classi che poi avrebbero iniziato la ricerca. Questo valore positivo di motivazione potrebbe essere spiegato dal fatto che i dirigenti hanno scelto le classi con un numero più alto di docenti motivati, oppure che in molti insegnanti la prospettiva di lavorare per due anni in modo innovativo abbia prodotto un aumento dichiarato di motivazione positiva intrinseca «di partenza», cosa che non si è verificata nei colleghi delle classi di controllo.

## **Le variabili indipendenti rivolte alle classi sperimentali**

### **1. Attività formative per i team/consigli di classe**

La prima attività specifica che ha coinvolto gli insegnanti delle classi sperimentali è stata una summer school intensiva di formazione mirata alle principali strategie didattiche inclusive, che si è svolta dal 2 al 6 settembre 2013 per un totale di 30 ore, progettata e gestita dal team formazione del Centro Studi Erickson di Trento. Le competenze oggetto delle attività formative erano articolate sulle grandi dimensioni che poi i team docenti

e i consigli di classe avrebbero applicato e sviluppato nei due anni scolastici di ricerca:

- adattamento degli obiettivi e dei materiali didattici;
- il «gruppo dei pari» come risorsa fondamentale per l'apprendimento cooperativo e il tutoring;
- l'uso inclusivo della LIM e di altre tecnologie per l'apprendimento;
- la progettazione e la didattica per competenze;
- la gestione positiva della classe e il lavoro psicoeducativo sui comportamenti problema;
- la didattica metacognitiva;
- il lavoro psicoeducativo sulle dimensioni emozionali e relazionali.

Nella summer school il «soggetto in formazione» non era il singolo insegnante ma il team o consiglio di classe nella sua interezza, che partecipava come «squadra» alle sessioni plenarie e ai lavori operativi dei «cantieri» tenuti da esperti delle sette aree di competenza. In questo modo si sono poste le basi, anche di maggiore conoscenza reciproca e di relazione, per il successivo lavoro di progettazione collegiale, particolarmente importante nella scuola secondaria di primo grado.

A tale formazione iniziale hanno partecipato anche le due insegnanti esperte, selezionate dalla direzione scientifica della ricerca con bando pubblico, che sarebbero poi diventate le tutor itineranti: in questo modo si è avviato positivamente un primo contatto in un contesto «neutrale» e favorevole a un *commitment* professionale di sperimentazione. Durante la sperimentazione, e precisamente a metà del percorso, si sono svolte tre giornate di follow-up e approfondimento di alcuni temi, anche su richiesta degli insegnanti partecipanti e delle tutor, e precisamente sui temi della didattica per competenze, la gestione della classe e l'apprendimento cooperativo. Altre

due mezze giornate sugli interventi psicoeducativi sui comportamenti problema e sull'uso inclusivo delle tecnologie sono state attivate nella seconda parte della sperimentazione.

Questa serie di input formativi formali può dunque essere considerata la prima delle variabili indipendenti attivata rispetto alle classi sperimentali: le tematiche non erano certo nuove per molti degli insegnanti, ma era nuova l'esperienza di formarsi in senso progettuale e operativo assieme al proprio team e consiglio di classe, con i colleghi con cui si sarebbe condivisa la ricerca: è stato un lavoro di coprogettazione ampia e distesa guidata da esperti che ha permesso di iniziare l'anno scolastico ben orientati in senso inclusivo.

## **2. Accompagnamento metodologico da parte di un tutor esperto**

Le due tutor esperte, selezionate sulla base della loro esperienza e competenza nel lavoro didattico inclusivo, sono state distaccate dalle loro scuole e si recavano sistematicamente nei team docenti o consigli di classe delle zone loro affidate. La loro attività di accompagnamento e supporto metodologico si è svolta principalmente attraverso due modalità: partecipazione a incontri collegiali di progettazione didattica e partecipazione operativa in classe.

Il tempo dedicato a queste due diverse attività è cambiato nel corso della ricerca: nel primo anno le tutor hanno partecipato alle programmazioni una volta al mese nella scuola primaria e nella scuola secondaria. La presenza in classe si è svolta con cadenza circa quindicinale in entrambi i gradi scolastici. Nel secondo anno di ricerca, la frequenza degli interventi nelle occasioni di programmazione era la stessa, mentre il numero di accessi alle attività in classe si è ridotto in accordo con gli insegnanti e reso più flessibile in base alle attività.

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 classe. 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. (Monteverdi, 2016, p. 42)

Nelle attività di programmazione collegiale le attività delle tutor erano caratterizzate dal fornire un supporto tecnico:

- alla progettazione di attività inclusive per tutti gli alunni, in cui potessero trovare adeguata collocazione le varie forme di individualizzazione e personalizzazione richieste dagli alunni con certificazione o diagnosi di DSA;
- allo stimolare forme di collaborazione interdisciplinare e laboratoriale;
- all'attivare risorse spesso «latenti» e che non riuscivano a esprimersi anche per piccole incomprensioni o conflitti tra docenti;
- alla documentazione delle attività, ecc.

Nelle attività in aula invece le tutor si «rimboccavano le maniche» e contribuivano a realizzare, assieme ai docenti, le varie attività didattiche progettate, integrando la propria competenza con quella dei docenti, aiutandoli a mettere in pratica sistematicamente quello che sapevano fare e avevano deciso di fare, fornendo anche uno sguardo «terzo» di osservazione che ha dato in molti casi un feedback molto utile ai docenti.

Oltre a ciò, un aspetto importante delle attività delle tutor è stata la raccolta e la condivisione attraverso una piattaforma web del materiale e della progettazione didattica prodotta dalle 17 classi sperimentali, in modo da far circolare il più possibile le idee e i materiali, in un embrione di una comunità di pratiche professionali.

Le due tutor sono state supervisionate dalla direzione scientifica della ricerca a cadenza circa mensile. La loro attività è stata molto diversificata nelle singole situazioni, in funzione del contesto presente, ma l'obiettivo comune è sempre stato quello di aiutare i docenti a realizzare una didattica inclusiva per tutti gli alunni, applicando il più possibile le sette aree di strategie definite nella formazione iniziale, anche attraverso l'implementazione di un nuovo ruolo dell'insegnante di sostegno che partecipava alle programmazioni come un curricolare e lavorava costantemente in compresenza in aula, con tutti gli alunni. Come si vedrà nella sezione sui risultati, il lavoro delle tutor ha prodotto un significativo cambiamento nelle pratiche didattiche quotidiane in senso inclusivo.

### 3. Assegnazione di ore di sostegno

La variabile «quantità di ore di sostegno» assegnate alle classi sperimentali e a quelle di controllo non era una variabile indipendente nel sistema di sperimentazione e ha seguito le usuali prassi di assegnazione da parte dell'ufficio alunni con Bisogni Educativi Speciali della Provincia Autonoma di Trento. Quello che è variato decisamente è stato il modo in cui gli insegnanti di sostegno hanno interpretato il loro ruolo didattico. Nel dettaglio, le ore di sostegno assegnate alle classi sperimentali e di controllo sono riportate nella tabella 1.

Come si può osservare, la quantità di ore di sostegno (e di assistente educatore) assegnate alle classi sperimentali non differisce in maniera significativa da quelle assegnate alle classi di controllo.

In conclusione, rispetto alle variabili indipendenti fatte agire nel gruppo delle 17 classi sperimentali possiamo individuare l'input formativo iniziale e in itinere, l'accompagnamento delle due tutor supervisionate, a sostanziale parità di ore di sostegno assegnate.

**TABELLA 1**  
**Ore di insegnante di sostegno e assistente educatore assegnate e principali indicatori relativi**

	TOTALE ORE INSEGNANTE DI SOSTEGNO (A)		MEDIA ORE INSEGNANTE DI SOSTEGNO PER ALUNNO DI FASCIA A (B)		TOTALE ORE ASSISTENTE EDUCATORE (C)		MEDIA ORE ASSISTENTE EDUCATORE 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
<i>Scuola primaria</i>														
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
<i>Scuola secondaria di primo grado</i>														
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
<i>Totale</i>														
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: Elaborazione FGA su dati PAT-Settore Coordinamento BES.

## Le attività inclusive realizzate nelle classi sperimentali

Le classi sperimentali hanno applicato, in modo diverso, le varie strategie inclusive, localizzandole nel loro contesto, facendole evolvere nei modi che hanno ritenuto opportuno, sempre con il supporto metodologico e operativo delle tutor. Le tutor hanno raccolto nei due anni di sperimentazione una documentazione dettagliata delle attività realizzate dalle classi attraverso un diario di bordo e varie schede di monitoraggio. Sono stati definiti sette elementi di inclusività delle attività didattiche, che sono stati monitorati nel tempo.

1. *Setting d'aula*: cambiamenti strutturali negli arredi e nei materiali, come ad esempio la disposizione dei banchi, la varietà degli spazi e degli ambienti di apprendimento.
2. *Laboratori*: attività che prevedono progetti di apprendimento attivo e interdisciplinare su temi o problemi rilevanti, con orari flessibili e varietà di spazi, come ad esempio laboratori di cucina o di costruzione con il legno di materiali didattici.
3. *Apprendimento cooperativo*: attività in piccolo gruppo o in coppia organizzate secondo l'approccio specifico del *cooperative learning* nelle sue varie declinazioni metodologiche.
4. *Metacognizione*: attività di riflessione consapevole da parte degli alunni sul proprio stile cognitivo e sulle proprie modalità di apprendimento.
5. *Educazione emotivo-relazionale*: attività strutturate di sviluppo di relazioni prosociali e di espressione positiva dei propri vissuti emozionali.
6. *Adattamento dei materiali*: modificazioni del materiale didattico per incontrare le diverse modalità di apprendimento degli alunni.

7. *Tecnologie*: attività che usino computer, LIM o altri device in un'ottica inclusiva per tutti gli alunni, come ad esempio programmi per la costruzione di mappe mentali.

I report mensili delle tutor, derivati dai loro diari di bordo e dalle schede di osservazione, ci permettono di avere un quadro dell'applicazione reale, nelle classi sperimentali, delle varie dimensioni didattiche inclusive. Nella tabella 2 vengono riportati i dati di frequenza dell'uso delle varie attività inclusive come osservati dalle tutor nelle loro attività in aula (le attività della modifica del setting e dei materiali sono state accorpate in un'unica categoria di osservazione). Ovviamente tali attività inclusive venivano applicate anche nelle altre ore in cui non erano presenti le tutor, ma non abbiamo dati quantitativi specifici sulla diffusione di tali attività nell'intera settimana scolastica.

Come si vede dalla tabella 2, le attività inclusive maggiormente osservate sono nell'ambito della didattica laboratoriale e del cooperative learning: due format didattici su cui si è potuta esprimere al meglio la risorsa della compresenza didattica inclusiva dell'insegnante di sostegno e dell'assistente educatore. Le differenze tra i due anni di sperimentazione non sono significative; quello che risulta evidente è anche la debole presenza di attività finalizzate esplicitamente allo sviluppo di competenze relazionali ed emotive e un discreto uso di strategie metacognitive e delle tecnologie. La prevalenza delle attività laboratoriali e cooperative è frutto anche dell'enfasi che era stata posta nella formazione e dalle tutor su queste due strategie didattiche complementari, anche per il fatto che cambiano «visibilmente» il modo di lavorare e di apprendere e consentono più agevolmente di trovare i giusti adattamenti e diversificazioni di obiettivi individualizzati e personalizzati. Da rilevare come nel secondo



**TABELLA 2**  
**Tipologie di attività didattiche inclusive adottate nel corso delle osservazioni in classe**

SCUOLA PRIMARIA E SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO					
TIPOLOGIE DI ATTIVITÀ DIDATTICHE INCLUSIVE	A.S. 2013-14		TIPOLOGIE DI ATTIVITÀ DIDATTICHE INCLUSIVE	A.S. 2014-2015	
	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
<i>Totale</i>	884	100	<i>Totale</i>	937	100

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

anno di sperimentazione si sia osservato un incremento di modificazioni di setting d'aula, inteso pure come diversificazione di spazi di apprendimento, anche esterni all'aula e funzionali alle attività laboratoriali per tutti gli alunni, organizzati in piccoli gruppi cooperativi eterogenei.

Il confronto tra la scuola primaria e quella secondaria di primo grado (tabella 3) ci indica alcuni punti di riflessione, confermati anche dalle valutazioni delle tutor e degli insegnanti coinvolti e ascoltati dalla direzione scientifica in specifici incontri di follow-up e focus group finali. Nella scuola

**TABELLA 3**  
**Tipologie di attività didattiche inclusive adottate: Scuola primaria e Scuola secondaria di primo grado a confronto**

	SCUOLA PRIMARIA %		SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO %	
	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
<i>Totale</i>	100	100	100	100

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

primaria vi è un'applicazione più omogenea e ampia delle varie dimensioni inclusive, che vengono applicate tutte, anche se con valori diversi, cosa che non accade invece nella scuola secondaria di primo grado, che si polarizza sulla didattica laboratoriale e cooperativa, attivando molto meno le altre strategie inclusive. Questo dato è congruente con la percezione di una maggiore difficoltà, da parte di questo segmento scolastico, a fare evolvere pienamente la propria didattica nel verso inclusivo.

Naturalmente i due anni di lavoro delle tutor con gli insegnanti delle classi sperimentali hanno prodotto tanti altri cambiamenti, qualitativi e quantitativi, che non sono rappresentati dai dati sopra esposti, ma che emergono dai loro diari di bordo e dagli incontri di follow-up e dai focus group finali con gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca. Molti di loro, infatti, riportano una maggiore autoefficacia nell'applicare format didattici di cui avevano già conoscenza ma che non avevano mai avuto l'opportunità di mettere in pratica, oppure l'utilità di confrontarsi sistematicamente con i colleghi per progettare attività laboratoriali interdisciplinari, in particolare nella scuola secondaria. Questi sono soltanto due esempi di attivazione di quelle «risorse latenti» che stanno dentro il nostro sistema scolastico e che faticano a uscire allo scoperto e a implementarsi nella realtà quotidiana, se non sono catalizzate da qualcuno di esperto che dà la giusta spinta iniziale e il giusto accompagnamento.

## Risultati finali

I vari risultati che saranno presentati derivano da un ampio processo valutativo con approcci metodologici diversificati, di tipo sia quantitativo che qualitativo, per rispondere al

carattere complesso e multidimensionale dei processi coinvolti. La valutazione dell'impatto dei due anni di lavoro nelle classi sperimentali è stata fatta su tre direttrici:

1. Survey comparative sugli alunni (con e senza BES), confrontando il gruppo sperimentale con quello di controllo attraverso analisi quantitative fondate sulle evidenze empiriche tramite alcuni strumenti di misura, con un approccio quasi-sperimentale.
2. Incontri di follow-up e focus group post sperimentazione, con un'analisi qualitativa dei cambiamenti rilevati nei climi di classe, nelle metodologie didattiche usate e così via.
3. Valutazione di processo sulle attività svolte e rilevate nelle classi a cura delle tutor.

## Risultati delle analisi quantitative

### *1. Risultati a livello di apprendimenti degli alunni in italiano e matematica*

In questo ambito gli alunni sono stati valutati pre e post con le prove di lettura MT (Cornoldi e Colpo, 2011) e AC-MT (Cornoldi, Lucangeli e Bellina, 2012), rispettivamente sulla lettura e comprensione del testo e sugli apprendimenti in matematica nei diversi livelli di scolarità. I due gruppi, sperimentale e di controllo, presentavano in partenza una situazione del tutto analoga rispetto a tali apprendimenti.

[Rispetto ai risultati] dagli esiti degli outcome 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 positivo. (Monteverdi, 2016, p. 56)

Una didattica fortemente inclusiva non danneggia dunque gli outcome apprenditivi generali del gruppo classe.

### *2. Risultati a livello di competenze trasversali metacognitive*

Gli alunni sono stati valutati pre e post con la batteria di test AMOS 8-15 (Cornoldi et al., 2005), che valuta le convinzioni su di sé, le proprie strategie di studio e altre variabili metacognitive. I risultati ci indicano che il gruppo sperimentale è significativamente superiore nelle dimensioni metacognitive che riguardano la «teoria dell'intelligenza» posseduta dagli alunni, che risulta, a fine sperimentazione, maggiormente plasmabile e modificabile. In altre parole, gli alunni delle classi sperimentali credono maggiormente di poter modificare, attraverso specifiche strategie di studio, il proprio potenziale cognitivo e i propri risultati di apprendimento.

### *3. Risultati a livello di coesione nella classe e di atteggiamenti tra pari*

La situazione sociale delle classi è stata valutata pre e post attraverso questionari sociometrici (Cavalea e Rinaldi, 2003) e ne risultano dati contrastanti. Emerge un quadro, peraltro prevedibile e comune alle classi sperimentali e di controllo, di impopolarità significativa degli alunni con BES, in particolare quelli con disabilità certificata. Tale atteggiamento di non scelta o addirittura di rifiuto si è però modificato positivamente, dopo la sperimentazione, nelle classi sperimentali per quanto riguarda le scelte di coinvolgimento nei lavori di gruppo degli alunni con BES, che vengono scelti più frequentemente, soprattutto nella scuola secondaria. Risulta anche in maniera significativa un impatto positivo sulla dinamicità delle relazioni interne alle classi,

che in quelle sperimentali si modificano più frequentemente rispetto a quelle di controllo. Alcuni indicatori di coesione positiva tendono anche, nelle classi sperimentali, a espandersi: la rete delle accettazioni tra tutti gli alunni tende a infittirsi a mano a mano che si avanza nella sperimentazione. Il numero di alunni con BES che non ricevono alcuna scelta di accettazione e risultano isolati tende a diminuire maggiormente nelle classi sperimentali rispetto a quelle di controllo, anche se in maniera moderata.

### *4. Risultati a livello di apprendimenti negli alunni con disabilità*

Agli alunni con disabilità certificata ai sensi della Legge 104 del 1992 sono state somministrate le *Scale Vineland di Comportamento Adattivo* (Sparrow, Balla e Cicchetti, 2003), uno strumento che valuta la situazione generale dell'alunno in diversi ambiti: autonomia personale, comunicazione, competenze sociali, competenze psicomotorie, abilità cognitive, ecc. I risultati indicano un impatto positivo, statisticamente significativo, nelle aree della socializzazione e in particolare nelle capacità di adattamento e di 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 maggiore senso di responsabilità e un'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. (Monteverdi, 2016, p. 58)

### **Risultati delle analisi qualitative**

Le fonti di questi risultati sono molteplici: gli incontri di follow-up con gli insegnanti coinvolti, i vari focus group finali e l'analisi

delle relazioni delle tutor dopo ogni accesso alle scuole seguite. Ne emergono alcuni aspetti importanti:

1. Tra gli insegnanti si è creato un clima positivo di maggiore conoscenza, collaborazione e coesione professionale, che non solo consente di progettare e realizzare insieme attività didattiche, ma dà anche la forza di affrontare in modo maggiormente efficace situazioni difficili dal punto di vista comportamentale.
2. È aumentata la consapevolezza, negli insegnanti, della complessità e varietà dei bisogni di apprendimento e di relazione di tutti gli alunni.
3. Si sono potute mettere in pratica metodologie inclusive in parte già note, come ad esempio l'apprendimento cooperativo o la didattica laboratoriale, ma che venivano usate poco a motivo della loro complessità e onere realizzativo. Tramite l'input dato dal tutor e la compresenza tali potenzialità professionali si sono trasformate in realtà operativa quotidiana.
4. Il ruolo delle tutor è emerso come la variabile di impatto maggiore rispetto alla formazione: essere accompagnati in un modo estremamente concreto e sistematico ha fatto la differenza in termini operativi.
5. Il nuovo utilizzo delle ore di sostegno, gestite in compresenza come vera codocenza qualificata, fondata su una coprogettazione paritaria e sistematica delle attività, ha facilitato grandemente la realizzazione delle attività laboratoriali e di gruppo cooperativo (in alcuni casi è stata definita come una condizione necessaria).
6. Il vissuto di isolamento degli insegnanti di sostegno è stato sostituito da un sentirsi colleghi a pieno titolo, coinvolti paritariamente nella progettazione, realizzazione e valutazione delle attività didattiche per tutti gli alunni.

## Risultati delle valutazioni di processo

Le tutor hanno utilizzato vari strumenti osservativi e di diario di bordo per documentare e riflettere sui processi di cambiamento che si stavano sviluppando nelle classi sperimentali. Sono state raccolte sistematicamente informazioni quantitative e qualitative sulle ore di programmazione fatte con gli insegnanti, sulle ore di attività in aula, sulle varie attività didattiche osservate nella loro implementazione nei vari ambiti didattici, sulle dinamiche interne ai team docenti/consigli di classe, sulle relazioni tra i vari soggetti in gioco, compresi gli assistenti educatori e i dirigenti, oltre che i familiari, e così via. Ne sono emerse alcune valutazioni interessanti:

1. Delle varie possibilità di supporto metodologico sperimentate in questi due anni dalle tutor, quelle valutate di gran lunga come le più efficaci sono la programmazione collegiale e il lavoro didattico diretto in aula. Questo mix di piani di lavoro ha rafforzato notevolmente la qualità delle relazioni e l'autorevolezza delle tutor.
2. Le attività inclusive più riscontrate nelle valutazioni dirette sono state il cooperative learning e la didattica laboratoriale, con valori del 90% nella scuola secondaria e del 50% nella primaria.
3. Il ricorso a forme di interdisciplinarietà si trova principalmente nelle attività laboratoriali.
4. I tempi distesi e la gradualità sono due condizioni fondamentali per l'introduzione e lo stimolo di nuove metodologie.
5. È strategica la necessità di condivisione da parte dei dirigenti dei valori inclusivi, con conseguenti interventi di motivazione e supporto alla sperimentazione.
6. La disponibilità, da parte del singolo insegnante, a ricevere nelle sue ore di attività in aula il supporto metodologico

da parte di un pari esperto nel ruolo di tutor si è rivelata una condizione indispensabile, ma largamente diffusa e che non ha costituito un impedimento.

7. La forte rilevanza di una formazione iniziale «collegiale», dove si potessero sviluppare relazioni collaborative di tipo professionale come capitale umano da investire nei due anni scolastici di sperimentazione.
8. La necessità di stabilità del corpo docente, minimizzando le new entry non formate dalla summer school iniziale.
9. L'importanza di poter disporre di vari spazi nella scuola per differenziare il più possibile le attività didattiche.
10. La rilevanza della progettazione collegiale sistematica soprattutto nella scuola secondaria di primo grado.
11. La necessità di non far calare dall'alto soluzioni preconfezionate, ma di aiutare l'autosviluppo di tentativi di azione, soprattutto nelle situazioni di difficoltà comportamentali e relazionali.

Le tutor, con le loro valutazioni, riconfermano vari elementi emersi dal confronto diretto con gli insegnanti coinvolti nelle classi sperimentali.

### **Discussione e considerazioni di prospettiva**

Dal quadro complessivo dei risultati prodotti da varie fonti e con vari approcci emergono, a mio parere, alcune riflessioni.

In merito ai risultati di apprendimento degli alunni ci si poteva aspettare qualcosa di più dalle classi sperimentali e in futuro sarà opportuno ampliare la gamma di strumenti di misura dei vari apprendimenti scolastici. Sarà necessario valutare empiricamente l'ipotesi che una didattica fortemente inclusiva possa

produrre risultati significativamente superiori anche negli apprendimenti disciplinari definiti in base alle indicazioni ministeriali e al curricolo della classe.

Avendo poi rilevato un esito positivo nell'ambito di alcune competenze metacognitive, sarebbe interessante valutare i risultati delle tante attività cooperative e laboratoriali anche su altre competenze metacognitive-autoregolarie-interpersonali, come ad esempio competenze di problem solving e pianificazione in piccolo gruppo.

I risultati di sviluppo/apprendimento negli alunni con disabilità sono incoraggianti e credo sarebbero stati ancora più marcati se il supporto metodologico delle tutor avesse avuto dei contenuti più mirati allo sviluppo delle competenze chiave di comportamento adattivo, anche attraverso l'uso integrato in classe di tecniche specifiche di tipo cognitivo-comportamentale. Non dimentichiamo però che il lavoro di supporto delle tutor non era mirato agli alunni con disabilità, ma a tutta la classe e a tutti gli insegnanti. Questo non è un dettaglio irrilevante, soprattutto nel pensare a come potrebbe essere strutturato il nuovo ruolo di un ex insegnante di sostegno che diventa tutor itinerante.

Rispetto alla formazione di competenze inclusive «in azione» nella generalità dei docenti, condizione essenziale per raggiungere livelli sempre più alti di inclusività diffusa, credo si possano sostenere alcune tesi. Molte delle strategie di didattica più inclusiva sono già conosciute, almeno a un primo livello, dalla maggioranza dei docenti: la sfida è di passare dalla potenzialità all'applicazione su una scala sempre più ampia. Per questo passaggio sono fondamentali da un lato il lavoro di catalizzatore e «starter» del tutor che aiuta gli insegnanti a fare quel click evolutivo che li porta ad agire realmente e con continuità in modo innovativo, superando inerzie e paure, dall'altro la disponibilità di colleghi in com-

presenza/co-docenza reale, che condividano i reali maggiori oneri di queste didattiche più attive e cooperative. Fondamentale è anche il supporto istituzionale a tali forme di didattica inclusiva che deve venire dal Piano Annuale per l'Inclusività a livello di istituzione scolastica nel suo complesso e dal commitment concreto del dirigente scolastico.

Risulta anche di importanza strategica realizzare forme di formazione in servizio che valorizzino le potenzialità e la soggettività psicopedagogica e didattica del team docente/ consiglio di classe che affronta insieme un comune percorso di sviluppo professionale. Tale format collegiale incrementa notevolmente la conoscenza reciproca e la sintonia con i colleghi, che risulta essere un valore aggiunto fondamentale per le progettazioni interdisciplinari e per affrontare in modo coerente situazioni difficili dal punto di vista della gestione della classe o di alcuni comportamenti problema particolarmente difficili. Una forte coesione del gruppo professionale è un moltiplicatore delle risorse individuali: l'insieme è anche in questo caso molto di più della somma delle singole parti. Un'eventuale prossima legge di riforma delle pratiche di integrazione/inclusione che ponga, giustamente, l'attenzione sull'innalzamento diffuso delle competenze inclusive in tutti i docenti credo debba tener conto di queste risultanze in merito allo sviluppo su larga scala di competenze «in azione» nei docenti curricolari.

L'operatività delle tutor, altra grande — forse la più grande — variabile indipendente introdotta nel sistema delle classi sperimentali, ci porta a effettuare alcune riflessioni strategiche per l'evoluzione del ruolo dell'insegnante di sostegno. Prima di tutto due risultanze concrete: è possibile trovare insegnanti con una formazione e un'esperienza tali da rendere per loro possibile svolgere adeguatamente questo ruolo e,

cosa ancora più importante, la loro presenza in quelle dimensioni operative sperimentate non ha suscitato alcuna reazione di rigetto o di conflitto da parte degli altri insegnanti. Certamente vi sono state resistenze e inerzie, in alcuni casi, ma sono state positivamente superate grazie al costante lavoro di tipo relazionale incoraggiante e all'autorevolezza tecnica, anche dimostrata sul campo con la pratica in aula. Questo porta a poter definire anche un profilo di competenze relazionali, empatiche, comunicative e di problem solving interpersonale da richiedere e formare in itinere nelle figure dei tutor, che dovranno essere dei tecnici bravi sia nella progettazione collegiale che nel lavoro sul campo.

Il lavoro concreto delle tutor è stato rivolto a tutti i docenti per realizzare didattiche inclusive per tutti gli alunni: questa è stata e dovrebbe essere la linea fondamentale del supporto metodologico che dovranno dare i tutor. Il fondamento inderogabile del loro lavoro è lo sviluppo di didattiche comuni pluriarticolate e adattabili in modo da poter incontrare i diversi alunni, con le rispettive diversità. I tutor dovranno essere esperti di didattiche inclusive e non primariamente delle diverse forme di disabilità: è evidente che dovranno conoscere il funzionamento speciale di alcuni alunni, come ad esempio quelli con disturbi dello spettro autistico, per introdurre nei vari format didattici quelle specificità necessarie, nel senso della «speciale normalità» (Ianes, 2006), ma non dovrà essere questo il loro focus primario, altrimenti si correranno i rischi della delega allo specialista e della separazione dei percorsi didattici.

Una prossima eventuale riforma della figura dell'insegnante di sostegno dovrebbe tener conto delle risultanze di questa ricerca, evitando i rischi di una figura specialistica nelle diverse disabilità e pensando invece a una figura di tutor sulle didattiche inclusive. I tutor dovranno essere esperti in attivazione

delle «risorse latenti», in pratiche di risveglio e utilizzo della grande quantità di risorse presenti nelle classi, dalla professionalità inespressa in molti docenti curricolari (vedi sopra) alla disponibilità dei compagni di classe e di nuovi spazi fisici per apprendimenti significativi. I tutor dovranno essere esperti nel far collaborare seriamente i docenti, perché molte risorse sono oggi dissipate e sprecate in conflitti e incomprensioni tra colleghi. I tutor dovranno essere esperti anche nell'aiutare i docenti a documentare adeguatamente le loro pratiche e a renderle disponibili ad altri colleghi: è questa la funzione maggiormente «social» del tutor. La ricerca di questi due anni ha dimostrato che una tale operatività di questa figura è possibile nella pratica e che porta a buoni risultati.

Rimangono aperti, come naturale, molti interrogativi. Questa ricerca andrebbe replicata anche nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole secondarie di secondo grado, contesti molto diversi dai due in cui abbiamo operato. Andrebbe anche valutato l'impatto in termini finanziari di questa ricerca: in questi due anni l'amministrazione provinciale ha assegnato le consuete ore di sostegno e in più ha dato la disponibilità per distacco delle due tutor, dunque l'impegno complessivo è stato maggiore nelle classi sperimentali rispetto a quelle di controllo. Ma la mia ipotesi di evoluzione dell'insegnante di sostegno non prevede l'aggiunta del ruolo dei tutor, bensì

la trasformazione di parte degli attuali insegnanti di sostegno in tutor; se si pensa che il totale delle ore di sostegno assegnate nei due anni di sperimentazione è stato di 161 e 171,5, risulta che il lavoro delle due tutor corrisponderebbe a un 22/23% del totale delle ore, se venisse ricavato sottraendolo da quel monte ore, com'è nella mia ipotesi. Se così fosse, a regime, il sistema avrebbe a disposizione, a parità di ore, in realtà molte più risorse per l'integrazione/inclusione, perché questo nuovo assetto genera, come abbiamo visto, molte più risorse inclusive per tutti gli alunni, non soltanto per quelli con disabilità. Questo tema suscita, in generale, la necessità di disporre di «metriche» valide e affidabili per valutare le reali risorse e i risultati di un sistema formativo. Tanti altri aspetti dell'evoluzione delle modalità inclusive non sono stati affrontati in questa ricerca e andrebbero invece studiati a fondo: tra i tanti il ruolo dei familiari, della comunità locale, dell'organizzazione e delle «istituzioni» scolastiche che promuovono l'inclusione, tra cui i dirigenti e i vari gruppi di lavoro.

In conclusione mi sembra però, pur con tutti i limiti di questa ricerca, che si possa sostenere la fattibilità e l'utilità di un'evoluzione del ruolo degli insegnanti di sostegno che vada nella direzione di una «didattica universale», efficace per tutti gli alunni e improntata ai valori della giustizia come equità.

## The evolution of special needs in inclusive teaching is possible (and beneficial): A study in schools in Trentino

### Abstract

*The role of the special needs teacher is at the centre of a heated debate. In this article, after defining the main positions in the argument, we present a study, which was carried out between 2013 and 2015 on a sample of primary and lower secondary schools in Trentino. The study evaluated the impact of a new model of didactic organisation, where the special needs hours were used in co-teaching on pupils with and without Special Educational Needs. Inclusive teaching and learning methods were used by all the teachers involved, based upon an in-service training programme and constant methodological support from teacher-tutors. The article presents and comments on initial results from the research. Some of the things which came to light were evidence of the feasibility and usefulness of an evolution in the role of the special needs teacher towards a kind of teaching which not only targets pupils with SEN but all pupils. Any future legislation reforming integration / inclusion practices should bear these results in mind.*

### Keywords

*Inclusion, Didactic organisation, Specialised teacher, Expert tutor.*

### Autore per corrispondenza

Dario Ianes

Facoltà di Scienze della Formazione – Fakultät für Bildungswissenschaften

Libera Università di Bolzano – Frei Universität Bozen

Viale Ratisbona, 16

39042 Bressanone (BZ)

E-mail: Dario.Ianes@unibz.it

### Bibliografia

- Associazione Treelle, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli (a cura di) (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e proposte*, Trento, Erickson.
- Cavalea G. e Rinaldi M. (2003), *Sociogramma dei gruppi. Software per la somministrazione, l'analisi dei dati e l'interpretazione*, Trento, Erickson.
- Cornoldi C. e Colpo G. (2011), *Prove di Lettura MT-2 per la scuola primaria*, Firenze, Giunti O.S.
- Cornoldi C., De Beni R., Zamperlin C. e Meneghetti C. (2005), *Test AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*, Trento, Erickson.
- Cornoldi C., Lucangeli D. e Bellina M. (2012), *Test AC-MT 6-11. Test di valutazione delle abilità di calcolo e soluzione di problemi, nuova edizione*, Trento, Erickson.
- Cottini L. (2014), *Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 10-20.
- d'Alonzo L., Bocci F. e Pinnelli S. (2015), *Didattica speciale per l'inclusione*, Brescia, La Scuola.
- de Anna L., Gaspari P. e Mura A. (a cura di) (2015), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione, prima edizione*, Milano, FrancoAngeli.
- Gaspari P. (2015), *L'insegnante specializzato al bivio*, Milano, FrancoAngeli.
- Giani G. e Fasce P. (2015), *Orizzonte cattedra mista. Dai limiti della Proposta di Legge C-2444 alle potenzialità della cattedra mista*. In D. Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson, pp. 175-191.



- Ianes D. (2006), *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2014), *Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria*, «Italian Journal of Special Education Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 35-54.
- Ianes D. (2015), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Canevaro (a cura di) (2015a), *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica (nuova edizione). 20 realizzazioni efficaci*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Canevaro A. (a cura di) (2015b), *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2015), *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching, seconda edizione*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Demo H. (2015), *Esserci o non esserci? Meccanismi di push e pull out nella realtà dell'integrazione scolastica italiana*. In R. Vianello e S. Di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia*, Trento, Erickson, pp. 101-123.
- Ianes D. e Tomasi J. (a cura di) (2015), *Insegnanti di sostegno: verso la separazione della formazione e dei ruoli?*, Idee e documenti dal 10° Convegno Erickson «La Qualità dell'integrazione scolastica e sociale» Rimini, 13-14-15 novembre 2015, [http://www.convegni.erickson.it/qualitaintegrazione2015/wp-content/uploads/2015/11/Insegnanti-di-sostegno\\_590-1075-3.pdf](http://www.convegni.erickson.it/qualitaintegrazione2015/wp-content/uploads/2015/11/Insegnanti-di-sostegno_590-1075-3.pdf) (ultimo accesso: 18/04/16).
- Monteverdi A. (a cura di) (2016), *Percorso sperimentale di accompagnamento degli insegnanti nell'integrazione di giovani con bisogni educativi speciali*, report di restituzione, Trento, 27 gennaio 2016, Provincia Autonoma di Trento, Dipartimento della Conoscenza.
- Nes H., Demo H. e Ianes D. (submitted), *Inclusion at risk? Pull out phenomena in inclusive School System: the Italian and the Norwegian experience*, «International Journal of Inclusive Education».
- Nocera S. (2015), *Il diritto alla partecipazione scolastica. Normativa e giurisprudenza per la piena partecipazione scolastica degli alunni con disabilità*, Vicalvi (FR), Key Editore.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa*, Milano, Mondadori.
- Sparrow S.S., Balla D.A. e Cicchetti D.V. (2003), *Vineland Adaptive Behavior Scales. Intervista-Forma completa*, Firenze, Giunti O.S.
- Tonelli D., Santuliana R. e Sighele L. (2015), *Percorso sperimentale trentino di accompagnamento degli insegnanti nell'inclusione di studenti con Bisogni Educativi Speciali*. In D. Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Appendice n. 4, Trento, Erickson, pp. 231-244.
- Vianello R. e Di Nuovo S. (a cura di) (2015), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*, Trento, Erickson.