
Co-progettare, co-insegnare, co-valutare. Una ricerca sul valore della collaborazione tra pratiche e atteggiamenti degli insegnanti¹

Elisabetta Ghedin² e Debora Aquario²

Sommario

Lo studio indaga gli atteggiamenti e le pratiche di collaborazione nei contesti scolastici. Le domande di ricerca sono le seguenti: che tipo di collaborazione si verifica nei contesti inclusivi? Vi sono differenze rilevanti tra insegnanti curricolari e insegnanti specializzati per il sostegno? In che misura la formazione porta a pratiche di collaborazione significative?

Due fasi compongono il processo di ricerca. La prima è una fase esplorativa, suddivisa a sua volta in due step: quattro classi di una scuola secondaria sono state osservate attraverso due checklist strutturate finalizzate a ottenere una visione generale sulle pratiche didattiche collaborative. Nel secondo step è stata realizzata un'indagine sugli atteggiamenti nei confronti della collaborazione ed è stato chiesto a 691 docenti di esprimere il proprio punto di vista (sul piano ideale e reale) rispetto alle dimensioni del co-insegnamento.

Nella seconda fase, un gruppo di insegnanti (20) è stato selezionato per essere formato sulle dimensioni del co-teaching: co-progettazione, co-insegnamento e co-valutazione (Murawski, 2003) e 2 coppie di insegnanti (team di controllo e team di co-teaching) sono state video-osservate nelle loro pratiche quotidiane in classe. I dati hanno evidenziato il paradosso del co-insegnamento, cioè la contraddizione che spesso esiste tra ciò che un insegnante reputa importante sul piano ideale e ciò che è effettivamente ritenuto rilevante su un piano di realtà. I risultati suggeriscono anche che i programmi di formazione degli insegnanti dovrebbero avere la responsabilità di preparare i docenti alla collaborazione per ridurre il divario tra ideale e reale, partendo dal rafforzamento della visione ideale e sostenendo l'identificazione di un utile repertorio di buone pratiche collaborative per tutti gli insegnanti.

Parole chiave

Collaborazione, Atteggiamenti, Co-insegnamento, Educazione inclusiva.

¹ Le Autrici hanno condiviso l'ideazione e la redazione del contributo. Ai fini dell'attribuzione si specifica che E. Ghedin ha scritto le seguenti parti: «Introduzione», «Il valore della collaborazione nella promozione di pratiche di co-insegnamento», «Le domande di ricerca», «Risultati. Fase 1, Step 1. Osservazione delle pratiche collaborative d'aula», «Risultati. Fase 2 Workshop sulla collaborazione e osservazioni di classi co-T/non co-T»; D. Aquario ha scritto le seguenti parti «Metodo», «Analisi dei Dati», «Risultati. Fase 1 Step 2. Indagine sugli atteggiamenti e le pratiche collaborative degli insegnanti». La parte «Discussione dei risultati» è frutto della scrittura condivisa di entrambe le Autrici.

² Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA), Università degli Studi di Padova.

Co-designing, co-instructing, co-assessing. A research project on the value of collaboration and teachers' attitudes and practices

Elisabetta Ghedin¹ and Debora Aquario¹

Abstract

The study investigates collaborative attitudes and practices in schools. The research questions are the following: what kind of collaboration occurs in inclusive settings? To what extent do significant differences exist among general education teachers (GETs) and support education teachers (STs)? To what extent does training lead to deep-level collaboration practices?

Two connected phases comprise the research process. The first one is an exploratory phase, subdivided into two stages: four classes of a secondary school were observed through two different structured checklists aimed at obtaining a general exploratory view about teaching practices. In the second stage, a survey on attitudes about and culture of collaboration was implemented and 691 teachers were asked to express their viewpoints (on an ideal and real plane) regarding co-teaching dimensions.

In the second phase, a group of teachers (20) was selected to be trained on co-planning, co-instructing and co-assessing dimensions of co-teaching (Murawski, 2003), and 2 pairs of teachers (control and target groups) were video observed in their daily practices in the classroom. Data showed a co-teaching paradox, i.e., the contradiction which often exists between what a teacher believes is important at an ideal level, and what is actually deemed to be important on a plane of reality. Finally, teacher training programmes have a responsibility for preparing GETs and STs for collaboration with a focus on strategies to reduce the gap between the ideal and the real situations, starting by reinforcing the ideal vision and supporting the identification of a useful repertoire of collaborative best practices for all in-service teachers.

Keywords

Collaboration, Attitudes, Co-teaching, Inclusive education.

¹ Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology (FISPPA), University of Padua.

Introduzione

La presente ricerca indaga l'insegnamento collaborativo in relazione alle pratiche inclusive scolastiche. La normativa internazionale (Convenzione ONU, 2006) e quella nazionale (L. 517/77, L. 104/92, DL 66/2017) sostengono la visione e la pratica dell'educazione inclusiva promuovendo lo sviluppo di scuole che si impegnano per costruire processi di apprendimento e partecipazione per tutti. Di conseguenza, il numero di studenti con disabilità nelle scuole è presente in maniera significativa e le scuole sono frequentate da popolazioni studentesche eterogenee (Nind e Wearmouth, 2006; Winzer, 2009; Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli, 2011).

A differenza di quanto avveniva in passato, dove i docenti curricolari e gli insegnanti specializzati per le attività di sostegno operavano in ambiti distinti, la *collaborazione* potrebbe rappresentare una buona prassi nei contesti educativi inclusivi odierni dove gli insegnanti lavorano insieme a beneficio di tutti gli studenti (Friend et al., 2010; Solis et al., 2012; Ainscow e Cesar, 2006; European Agency for Development in Special Needs Education/EADSNE, 2012; UNESCO, 1994). Inoltre la legislazione italiana è caratterizzata da uno standard elevato di tutela del diritto allo studio per alunni con disabilità (Troilo, 2016) e richiede che gli insegnanti lavorino in modo collaborativo: il co-insegnamento è dunque essenziale nell'educazione inclusiva a tutti i livelli scolastici (Scruggs, Mastropieri e McCulley, 2007).

Questa affermazione è supportata anche da una serie di riferimenti normativi, tra cui la Legge 5 febbraio 1992 n. 104, in cui si afferma che il docente specializzato per il sostegno «è assegnato alla classe in cui è iscritto un alunno con disabilità; egli assume la contitolarità della sezione e della classe in cui opera, partecipa alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti» (art. 13, comma 6).

Inoltre, il Decreto 30 settembre 2011, *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno*, all'Allegato A, art. 2 afferma che il docente specializzato per il sostegno deve possedere: «competenze per co-ideare, co-monitorare e co-condurre progetti innovativi finalizzati a promuovere il processo di integrazione all'interno del contesto classe». A livello internazionale, nel *Profile of inclusive teachers* (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012) si identificano tra i *core values* la collaborazione, la partnership e il team work come elementi fondanti della professionalità del docente inclusivo.

È necessario, tuttavia, evidenziare come la collaborazione tra docenti non nasca spontaneamente, ma sia importante considerare una serie di fattori determinanti e rilevanti per promuoverla (Gebhardt et al., 2015). Tra questi, un elemento rilevante è rappresentato dagli atteggiamenti nei confronti della col-

laborazione, cioè dal pensiero degli insegnanti rispetto al funzionamento della dinamica collaborativa e dal loro impegno nel renderla possibile.

Studi che indagano la collaborazione tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno e la sua ricaduta a livello scolastico in Italia sono ancora limitati (Ianes e Cramerotti, 2015; Ghedin, Aquario e Di Masi, 2013; De Anna e Covelli, 2021; Ghedin e Aquario, 2019). Il presente contributo intende esaminare gli atteggiamenti e le pratiche collaborative presenti in diversi livelli scolastici.

Il valore della collaborazione nella promozione di pratiche di co-insegnamento

L'insegnamento in classi inclusive può rappresentare una sfida per gli insegnanti e un modo possibile per affrontare queste sfide è attraverso la collaborazione tra docenti curricolari e specializzati per il sostegno (Kloo e Zigmond, 2008). La ricerca educativa sulla collaborazione invita gli insegnanti a collaborare per poter svolgere con successo il proprio lavoro. Infatti, le innovazioni in ambito educativo e didattico spingono proprio verso la messa in pratica di relazioni di collaborazione tra insegnanti (Truijten et al., 2013). Allo stesso tempo, la collaborazione può influire positivamente anche sugli studenti nel momento in cui svolge un ruolo importante nel fungere da modello di lavoro di squadra e trasformare gli studenti in futuri professionisti esperti nelle pratiche collaborative. Gli insegnanti hanno inoltre riferito di utilizzare pedagogie più innovative, oltre a dichiarare un maggiore grado di soddisfazione sul lavoro e autoefficacia durante la messa in atto di pratiche collaborative (Hattie, 2015; Meirink et al., 2010; OECD, 2014).

Uno dei modi più utilizzati per descrivere la collaborazione tra insegnanti è stato introdotto da Little nei primi anni Novanta (Krammer et al., 2018). Secondo Little (1990), il grado di dipendenza o interdipendenza tra l'insegnante e il suo partner di collaborazione è il tratto distintivo del tipo di collaborazione. I gradi di collaborazione si situano su un *continuum* che va dall'indipendenza all'interdipendenza, dalla mera collaborazione superficiale a quella profonda.

Friend e Cook (1992) hanno elencato le seguenti caratteristiche di una collaborazione di successo: a) è volontaria; b) richiede parità tra i partecipanti; c) si basa su obiettivi comuni; d) dipende dalla responsabilità condivisa in merito alla presa di decisioni; e) comporta la condivisione delle risorse; f) implica la condivisione della responsabilità per i risultati.

Per favorire la collaborazione tra insegnanti, è necessario considerare alcuni elementi e numerose ricerche hanno messo in luce fattori che possono agire da facilitatori e da ostacoli (Gebhardt et al., 2015; Vangrieken et al., 2015), tra cui le caratteristiche strutturali come le questioni legate al tempo (ad esempio, il tempo dedicato alla progettazione individuale e comune), la stabilità del personale, la disponibilità di risorse e di strutture fisiche.

Altri fattori includono le caratteristiche personali e di gruppo. Le caratteristiche personali, gli atteggiamenti e le percezioni dei membri del team sono considerati più importanti per la qualità della collaborazione rispetto alle caratteristiche strutturali. Esse si riferiscono, ad esempio, a: parità nella percezione dei ruoli, compatibilità personale e responsabilità condivise per le attività in aula, per la programmazione delle lezioni e per la valutazione.

Le caratteristiche del gruppo includono le capacità collaborative, le dimensioni del team, un'atmosfera supportiva, la leadership e l'efficacia del gruppo (James et al., 2007; Kelchtermans, 2006). Altre condizioni che possono favorire oppure ostacolare le dinamiche e le pratiche collaborative attengono alla sfera organizzativa della scuola e includono fattori relativi alle strutture di coordinamento della scuola e alla dirigenza. Questi aspetti rimandano a ciò che si potrebbe chiamare «ethos» culturale della scuola, che può creare un clima di fiducia reciproca, base fondamentale per non incorrere nel rischio di una collegialità artificiosa (Vangrieken et al., 2015).

Un aspetto rilevante nel favorire oppure ostacolare la collaborazione messo in luce dalla letteratura è rappresentato dall'importanza degli atteggiamenti dei docenti verso la collaborazione. Avramidis e Norwich (2002) evidenziano infatti come le pratiche collaborative degli insegnanti siano influenzate dai loro atteggiamenti, per cui diventa importante esplorare e cercare di comprendere gli atteggiamenti dei docenti (Mora-Ruano, Gebhardt e Wittmann, 2018, Cornoldi et al., 1998). Gli studi hanno dimostrato che gli insegnanti sostengono la collaborazione come modello educativo (Graham, 2007).

Le ricerche di Moliner, Sales, Ferrandez e Traver (2011) indicano che gli insegnanti di sostegno sono più sensibili alla diversità e più consapevoli dell'adozione di strategie pedagogiche inclusive (Ianes, Demo e Zambotti, 2014). Tuttavia altri studi (Dieker e Murawski, 2003; Kilanowski-Press, Foote e Rinaldo, 2010; Scruggs, Mastropieri e McDuffie, 2007) sono giunti alla conclusione che i docenti nel ruolo del sostegno occupano un posto di «secondo piano» nell'insegnamento collaborativo.

Nella diade, la loro attività consiste principalmente nell'assistenza/aiuto ai colleghi curricolari fornendo supporto quando necessario, monitorando l'attuazione degli accomodamenti e delle modifiche nei PEI degli studenti, fornendo supporto per la gestione dei comportamenti e competenze nell'apprendimento degli studenti con disabilità. Al contrario, il docente curricolare è un esperto nella sua area di contenuto, è consapevole di tutte le questioni legate al curriculum, ha una visione d'insieme sullo sviluppo degli studenti sul piano accademico e sociale, ed è anche pronto a gestire l'insegnamento in gruppi numerosi.

Numerosi ricercatori (Friend e Bursuck, 2012; Walther-Thomas et al., 2000; Alharthi e Evans, 2017; Hwang e Evans, 2010) hanno evidenziato i fattori negativi che influenzano la collaborazione tra insegnanti curricolari e di sostegno, tra

cui la mancanza di chiarezza rispetto ai ruoli e alle responsabilità, l'assenza di opportunità di sviluppo professionale e la limitatezza delle risorse a disposizione.

Il co-teaching

La pratica del co-teaching¹ è emersa in Canada e negli Stati Uniti oltre 20 anni fa (si veda, ad esempio, Roth e Tobin, 2004) ed essa oggi si è estesa a Paesi come l'Australia, l'Irlanda e la Svezia (Murphy e Martin, 2015). A differenza di altre pratiche di insegnamento in cui si dà valore alla particella «co», come l'insegnamento collaborativo, il *team teaching*, il *co-operative teaching*, il *collaborative teaming* (Chanmugam e Gerlach, 2013, p. 110), il co-teaching descrive l'esperienza di due o più insegnanti che insegnano insieme, condividendo la responsabilità di soddisfare le necessità di apprendimento degli studenti e allo stesso tempo apprendendo gli uni dagli altri (Murphy e Scantlebury, 2010). Quindi, nel co-teaching convergono pratiche di insegnamento e di apprendimento (Willis, 2013).

Ogni *co-teacher* cerca di promuovere attivamente la sperimentazione collettiva per migliorarsi continuamente e approfondire le opportunità di insegnamento e apprendimento non solo a favore degli studenti ma anche di se stesso. Possiamo quindi considerare il co-teaching come un approccio dinamico con un potenziale trasformativo.

Viene descritto anche come «insegnamento gomito a gomito» (Roth e Tobin, 2004), in cui insegnanti, ricercatori, esperti e operatori insegnano e apprendono insieme in classe. Questa pratica offre l'opportunità di apprendere attraverso la prassi insegnando in modo collaborativo in un ambiente disegnato in modo *universale* (Gallo-Fox et al., 2005) e in cui viene enfatizzato il valore della prassi collaborativa sul pensiero individuale. Pertanto, non sorprende che il co-teaching abbia acquisito preminenza come metodologia di *best practice* in stretta connessione con il costrutto dell'inclusione (Schwab Learning, 2003; Villa, Thousand e Nevin, 2004; Walther-Thomas, 1997). Tuttavia, la pedagogia del co-teaching non è un'idea nuova (Bair e Woodward, 1964) né è esclusiva delle scuole inclusive (Roth e Tobin, 2004).

Nel contesto particolare delle scuole inclusive, il co-teaching è stato descritto come una pratica condivisa di progettazione, insegnamento e valutazione tra insegnanti che lavorano insieme con un gruppo eterogeneo di studenti che apprendono insieme e ottengono importanti traguardi di apprendimento (Ghedin, 2009; Ghedin et al., 2013; Bauwens, Hourcade e Friend, 1989).

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

Murawski (2003) ha riassunto tutte le varie definizioni di co-teaching come pratica che richiede due o più professionisti che co-progettano, co-insegnano e co-valutano. Senza una di queste tre componenti, non si può parlare di co-insegnamento (Ghedin et al., 2013).

Il co-teaching presenta molte similitudini con l'insegnamento tradizionale, tra cui l'obiettivo generale e molti degli strumenti utilizzati per mediare le relazioni con gli studenti. Tuttavia, in virtù della natura orizzontale (democratica) della divisione del lavoro introdotta attraverso il co-teaching, si aprono nuove possibilità di connessione tra studenti e insegnanti e tra gli stessi insegnanti che non esistono nella situazione tradizionale. Ciò può portare a un cambiamento delle dinamiche della classe e a nuovi comportamenti degli studenti che riflettono l'immediata esperienza dei cambiamenti nel sistema di attività. Inoltre, il co-teaching offre occasioni per utilizzare diversi mezzi espressivi, valorizzare vari aspetti della lezione e modificare l'ambiente di apprendimento attraverso forme di mediazione (Roth e Tobin, 2004).

Villa, Thousand e Nevin (2004) hanno notato che il co-insegnamento presuppone che i docenti convergano su un obiettivo, condividano un sistema comune di credenze, dimostrino parità, condividano i ruoli di leadership durante la realizzazione delle attività e sperimentino abilità comunicative efficaci. Questi principi costituiscono le basi per creare un rapporto di co-insegnamento professionale significativo. Sono state identificate numerose varianti di co-insegnamento (Friend et al., 2010; Scruggs, Mastropieri e McDuffie, 2007):

1. *one teach/one assist*, in cui un insegnante assume la responsabilità d'insegnamento e l'altro fornisce supporto individuale secondo le necessità;
2. *station teaching*, dove vengono create varie postazioni e i co-docenti forniscono supporto nelle diverse postazioni;
3. *parallel teaching*, in cui i docenti insegnano gli stessi contenuti (o simili) in diversi gruppi;
4. *alternative teaching*, dove un docente può portare un piccolo gruppo di studenti in un luogo diverso per un periodo di tempo limitato;
5. *team teaching*, nel quale i *co-teachers* sono impegnati nella stessa lezione, condividendo l'azione didattica e fornendo entrambi supporto agli studenti nelle consegne e nelle risposte alle loro domande.

Numerosi studi hanno documentato benefici positivi per gli studenti (Bacharach, Heck e Dahlberg, 2010), per gli insegnanti (Badiali e Titus, 2010; Tobin e Roth, 2005) e per le scuole (Friend et al., 2010; James et al., 2007) quando si partecipa a un modello di co-insegnamento. Quando sono impegnate in pratiche collaborative, le scuole vanno incontro a cambiamenti culturali e sono più innovative (Santiago Rincón-Gallerdo, 2016). Quando gli insegnanti collaborano, il rendimento scolastico degli studenti così come il clima di classe e le opportunità

di costruire comunità migliorano (Booth e Ainscow, 2011). Inoltre, gli insegnanti apprezzano la necessità (offerta dal *co-teaching*) di una progettazione didattica condivisa, nonché l'accettazione della responsabilità di insegnare a tutta la classe.

Gli insegnanti partecipano alla presentazione della lezione, forniscono istruzioni e strutturano le attività di apprendimento e di valutazione. La gestione della classe comporta anche la costruzione di comunità e di relazioni (Gately e Gately, 2001; Rytivaara, 2012). Il co-insegnamento può essere un potente modello per responsabilizzare le parti interessate a condividere la responsabilità rispetto ai processi di insegnamento e apprendimento.

Le domande di ricerca

Sono pochi gli studi che si sono occupati di indagare le differenze negli atteggiamenti e nelle pratiche nei confronti della collaborazione tra i docenti curricolari e i docenti di sostegno. Sul piano nazionale, alcuni studi (Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli, 2011; Canevaro e De Anna, 2010; Canevaro et al., 2011; Anastasiou, Kauffman e Di Nuovo, 2015; D'Alessio, 2011; Kanter, Damiani e Ferri, 2014; Norwich, 2015) evidenziano elementi di criticità nella realizzazione dell'educazione inclusiva e della collaborazione tra docenti. Tuttavia, questi studi non esaminano a fondo la natura della collaborazione né specificano i vincoli che la ostacolano. Pertanto, la ricerca qui proposta intende fornire alcuni approfondimenti sulla pratica della collaborazione e sui fattori che agiscono come facilitatori e come ostacoli interrogandosi su due questioni principali.

Data l'importanza di un'«atmosfera collaborativa» in aula che coinvolga sia insegnanti che studenti (Coke, 2005), la prima questione di natura preliminare ed esplorativa riguarda la modalità in cui si sviluppa la collaborazione nelle prassi didattiche quotidiane. Pertanto, una prima domanda di ricerca è: *che tipo di collaborazione avviene nei contesti inclusivi?*

Una seconda questione è incentrata sulle culture e sugli atteggiamenti verso la collaborazione; pertanto, la seconda e la terza domanda di ricerca sono le seguenti: *esistono differenze significative tra docenti curricolari e di sostegno? e tra i quattro livelli di istruzione?* La prima di queste domande riguarda gli atteggiamenti e le pratiche collaborative nelle due tipologie di docenti, mentre la seconda esplora se ci sono differenze tra gli ordini scolastici.

In base ai risultati delle ricerche precedenti (Keefe, Moore e Duff, 2004; Mora-Ruano, Gebhardt e Wittmann, 2018) e al fatto che la preparazione degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado è maggiormente centrata sugli aspetti contenutistici delle diverse discipline più che sugli aspetti pedagogico-didattici, ci si potrebbe aspettare di osservare meno propensione alla collaborazione tra i docenti di scuola secondaria rispetto ai colleghi di altri ordini di scuola.

Infine, poiché un tema ricorrente in diversi studi riguarda la formazione rivolta al co-insegnamento (Scruggs, Mastropieri e McDuffie, 2007), nel corso della presente ricerca è stato realizzato un workshop formativo sulle pratiche di co-insegnamento che ci si aspetta possa produrre benefici rispetto all'attuazione di pratiche collaborative. L'ultima domanda di ricerca è dunque la seguente: *in che misura la formazione ha portato a pratiche di collaborazione?*

La rilevanza del presente studio è duplice. In primo luogo, contribuisce a comporre un quadro di ricerca empirica su questo tema; in secondo luogo, offre una proposta formativa orientata a promuovere le abilità collaborative dei docenti e, conseguentemente, i risultati di apprendimento degli studenti (Bacharach, Heck e Dahlberg, 2010).

Metodo

Disegno di ricerca

Lo studio si compone di due fasi.

La prima è una fase esplorativa, suddivisa in 2 step.

Fase 1, Step 1. Osservazione delle pratiche collaborative in classe. Al fine di rispondere alla prima domanda di ricerca, sono state osservate quattro classi di una scuola secondaria di secondo grado attraverso due diverse checklist strutturate, finalizzate a ottenere una visione esplorativa generale in merito alle pratiche didattiche dal punto di vista degli insegnanti e degli studenti. In particolare, l'osservazione ha incluso le seguenti aree per gli insegnanti: progettazione didattica, attività d'aula, gestione della classe, valutazione (Gately e Gately, 2001); e per gli studenti: clima di classe, costruzione di comunità, apprendimento collaborativo (Booth e Ainscow, 2011).

Fase 1, Step 2. Indagine sugli atteggiamenti nei confronti della collaborazione. L'indagine è stata rivolta a un gruppo di docenti curricolari e di sostegno (n = 691) dall'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado ed è stato chiesto loro di esprimere il proprio punto di vista in merito alle dimensioni di co-insegnamento attraverso la *Scala di valutazione del co-insegnamento (Co-Teaching Rating Scale; Gately e Gately, 2001)*. I risultati sono stati utilizzati per rispondere alla seconda domanda di ricerca.

La *fase 2* è consistita in un workshop formativo rivolto a insegnanti della scuola secondaria di primo grado. Venti insegnanti hanno partecipato a 3 mesi di formazione sulla collaborazione e sul modello di co-insegnamento. Il workshop è stato progettato sulla base di pratiche empiricamente validate in ambito di sviluppo professionale (Darling-Hammond et al., 2009; Faraclas, 2018).

Il workshop è caratterizzato da 6 elementi: durata sufficiente (10 sessioni in un periodo di 12 settimane), partecipazione collettiva (co-formazione delle coppie

di *co-teachers*), focalizzazione sui contenuti (la formazione declina il significato di collaborazione così come le competenze didattiche e di valutazione specifiche identificate come necessarie per un insegnamento collaborativo efficace), coerenza (congruenza del workshop con gli obiettivi e le pratiche della scuola/classe), apprendimento attivo (opportunità di apprendere, discutere e lavorare insieme esplorando anche documenti e video), osservazione e feedback (opportunità di riflettere).

Il contenuto della formazione comprendeva le seguenti aree relative al co-insegnamento: progettazione, gestione della classe, insegnamento e valutazione. Dopo la conclusione del workshop 4 insegnanti sono stati scelti casualmente: una coppia come gruppo di controllo (non co-docenti) e un'altra coppia come gruppo target (co-docenti), osservati nelle loro pratiche didattiche quotidiane.

Procedura

La procedura ha previsto la richiesta ai Dirigenti degli Istituti scolastici delle approvazioni per l'utilizzo delle checklist di osservazione (sia per la fase 1, step 1, sia per la Fase 2) e dello strumento di rilevazione per la raccolta dei dati. Per il primo step della fase esplorativa è stata contattata un'unica scuola e il Dirigente ha acconsentito alla partecipazione degli insegnanti. Undici insegnanti hanno dato il loro consenso e si sono resi disponibili a essere osservati nelle loro pratiche quotidiane.

Per garantire l'affidabilità delle osservazioni, le due ricercatrici hanno condito e discusso insieme il significato di tutti gli indicatori della checklist prima dell'utilizzo e in seguito hanno assegnato indipendentemente un punteggio da 1 a 4 a ciascun comportamento. Dopo l'osservazione indipendente, hanno proceduto al confronto tra i punteggi assegnati. L'accordo è stato calcolato utilizzando il Coefficiente kappa di Cohen.

Nel secondo step della fase 1, sono state contattate 16 scuole scelte casualmente ed è stata chiesta la disponibilità degli insegnanti a compilare un questionario. La partecipazione allo studio era volontaria e il completamento dell'indagine indicava il consenso a partecipare allo studio. La percentuale di insegnanti che ha accettato di partecipare allo studio è stata del 62% rispetto all'intera popolazione ($N = 1.114$).

Partecipanti e contesti

I partecipanti sono presentati in riferimento a ciascuna fase di questa ricerca. I partecipanti allo step 1 della Fase 1 sono 4 classi di una scuola secondaria: 11 insegnanti di diverse materie (2 Lettere, 1 Storia, 5 Musica e Spettacolo, 3 Scienze Sociali), di cui 7 insegnanti curricolari e 4 insegnanti di sostegno e 65 studenti. Allo

step 2 della Fase 1 hanno partecipato 691 insegnanti (594 donne e 97 uomini), di cui 325 (47%) avevano meno di 45 anni. La maggior parte degli insegnanti (441, 63,8%) insegna da più di 3 anni. Per quanto riguarda i ruoli di insegnamento, 539 sono docenti curricolari, 152 insegnati di sostegno.

Nella Fase 2 un gruppo di 20 insegnanti di 3 scuole secondarie ha partecipato a un workshop di formazione sulle pratiche di insegnamento collaborativo, distribuiti in misura omogenea tra le due tipologie di insegnanti. Nello specifico rispetto all'osservazione, 4 di loro (2 curricolari, 2 sostegno; 3 femmine e 1 maschio) sono stati osservati (registrazione audio e video) per un totale di 15 ore nelle 2 settimane successive alla conclusione del workshop.

Strumenti

I dati sono stati raccolti mediante due strumenti: una checklist strutturata e un questionario strutturato. Nella prima fase sono state costruite e utilizzate due versioni di una checklist strutturata (Checklist-studenti e Checklist-docenti). Le dimensioni della Checklist-studenti (clima di classe, apprendimento collaborativo e senso del gruppo come comunità) sono tratte dall'*Index for Inclusion* come strumento per esplorare lo sviluppo collaborativo e inclusivo delle scuole e sono quelle dimensioni su cui la ricerca ha mostrato l'impatto della collaborazione degli insegnanti (Meirink et al., 2010; OECD, 2014).

La Checklist-docenti è stata costruita sulla base dello studio di Gately e Gately (2001) ed è stata utilizzata per indagare le dimensioni della pratica didattica strettamente correlate alla pratica del co-insegnamento: progettazione didattica, attività d'aula, gestione dell'aula e valutazione (Gately e Gately, 2001; Rytivaara, 2012). Gli indicatori inclusi in entrambe le checklist sono stati codificati su una scala a 4 punti (da 0, mai a 3, sempre). Il grado di accordo tra i valutatori (*inter-rater agreement*) calcolato tramite il Coefficiente kappa di Cohen era 0,91 per l'osservazione degli insegnanti e 0,96 per l'osservazione degli studenti.

Il questionario (Fase 1, step 2) è stato tradotto (e successivamente somministrato a un piccolo gruppo per verificarne la comprensibilità) a partire dalla *Scala di valutazione del co-insegnamento* (CtRS, Gately e Gately, 2001). Sulla base di dieci anni di lavoro con le scuole, gli autori della CtRS hanno delineato 8 componenti del co-insegnamento. Il questionario si compone di 2 parti: la parte A raccoglie i dati generali degli intervistati e la parte B ha 24 item. Ogni elemento è associato a due domande: in che misura l'affermazione descrive il tuo punto di vista? (sottoscala «ideale»); in che misura l'affermazione descrive realmente la situazione nella tua aula? (sottoscala «reale»).

Entrambe le risposte sono misurate su una scala a 3 punti. Ciascuna delle sottoscale contiene 3 item organizzati in 8 fattori (per un totale di 24 item): co-

municazione interpersonale (ad esempio, *Riesco facilmente a leggere i segnali non verbali del mio co-docente*; *L'umorismo è spesso usato in classe*), Setting didattico (ad esempio, *C'è un movimento fluido degli insegnanti in classe*; *Mi sento a mio agio nel muovermi liberamente nello spazio nella classe co-insegnata*), Familiarità con il curriculum (ad esempio, *Mi sento fiducioso nella mia conoscenza dei contenuti curricolari*; *Comprendo gli standard del curriculum rispetto al contenuto nell'aula in cui avviene il co-insegnamento*), Obiettivi e modifiche del curriculum/flessibilità (ad esempio, *Entrambi gli insegnanti della classe in cui avviene il co-insegnamento concordano sugli obiettivi della classe*; *Le modifiche degli obiettivi per gli studenti con bisogni speciali sono considerate in questa classe*), Progettazione didattica (ad esempio, *La pianificazione delle lezioni è responsabilità condivisa di entrambi gli insegnanti*; *La progettazione può essere spontanea, con cambiamenti che si verificano durante la lezione didattica*), Attività d'aula (ad esempio, *Gli studenti accettano entrambi gli insegnanti come partner alla pari*; *Il gesso passa liberamente tra i due insegnanti*), Gestione della classe (ad esempio, *Regole di classe e routine sono state sviluppate congiuntamente*; *Una varietà di tecniche di gestione della classe è utilizzata per migliorare l'apprendimento di tutti gli studenti*), Valutazione (ad esempio, *Molte procedure valutative vengono utilizzate per la valutazione*; *Gli obiettivi inclusi nei PEI sono considerati nella valutazione per gli studenti con bisogni educativi speciali*).

Il coefficiente di affidabilità complessivo per i 48 elementi ($\alpha = 0,93$) era all'interno dell'intervallo accettabile. Lo stesso vale per la sottoscala «ideale» ($\alpha = 0,90$) e quella «reale» ($\alpha = 0,92$).

Nella seconda fase, lo strumento utilizzato per osservare le pratiche in aula è stato il *Profilo della Scala di valutazione dell'insegnamento* (CtRS Profile; Gately e Gately, 2001), che si basa sugli stessi 8 fattori della scala. I valori del CtRS vengono sommati per fattore e tracciati sul *Profilo* attraverso il quale è possibile individuare tre fasi di sviluppo nel processo di co-insegnamento corrispondenti a vari gradi di interazione e collaborazione tra insegnanti: la fase iniziale, la fase intermedia e la fase collaborativa.

L'accordo tra i due osservatori calcolato attraverso il coefficiente kappa di Cohen era 0,89.

Analisi dei dati

I dati osservativi sono stati raccolti attraverso le checklist sopra menzionate e i punteggi descrittivi sono stati calcolati per esplorare le dimensioni più (e meno) frequentemente osservate.

I dati del questionario sono stati analizzati utilizzando il pacchetto statistico SPSS 24.0. Le statistiche descrittive (frequenze, medie e percentuali) sono state

calcolate per stabilire come gli insegnanti hanno espresso il loro accordo a entrambi i livelli, ideale e reale, verso le stesse dimensioni didattiche.

La distribuzione normale delle variabili dipendenti è stata valutata attraverso il test di Kolmogorov-Smirnov. I risultati hanno rivelato che i dati delle variabili dipendenti non sono distribuiti normalmente ($p < 0,05$). Di conseguenza, le differenze tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno sono state analizzate utilizzando il test U di Mann-Whitney, mentre le differenze tra i livelli scolastici utilizzando il test U di Kruskal-Wallis.

Lo scopo era quello di indagare se ci fossero differenze nelle risposte dei partecipanti in base al ruolo dell'insegnante e in base al livello scolastico (infanzia, primaria, secondaria di primo e secondo grado). I valori d di Cohen sono stati calcolati per stimare le dimensioni dell'effetto tra i due ruoli dei docenti (tabella 4). Sono stati calcolati test post-hoc per stimare le differenze tra i quattro livelli di istruzione.

La triangolazione è stata utilizzata in questo studio per garantire la validità come metodo di *cross-checking* dei dati su due piani: una triangolazione dei dati (l'uso di più di una fonte di dati) e degli osservatori (l'uso di più di un osservatore per raggiungere un accordo intersoggettivo) (Padgett, 2017).

Risultati

Fase 1, Step 1. Osservazione delle pratiche collaborative d'aula

In questa fase, l'obiettivo era quello di osservare le pratiche collaborative in termini di clima di classe, apprendimento collaborativo e senso del gruppo come comunità (riguardante gli studenti) e in termini di pianificazione e attività d'aula, gestione e valutazione della classe (sugli insegnanti).

Rispetto ai dati derivanti dalla Checklist-insegnanti, emerge che 9 docenti su 11 risultano «spesso» o «sempre» collaborativi nella dimensione della *progettazione didattica*, cioè rispetto alla pianificazione condivisa delle lezioni, delle attività e dei compiti; e la stessa cosa si riscontra rispetto alla *valutazione*, nella quale 7 docenti su 11 «spesso» o «sempre» utilizzano strumenti plurimi per valutare gli apprendimenti e condividono la gestione e lo sviluppo delle procedure valutative stesse.

Le dimensioni della *attività d'aula* (per 8 docenti su 11 è stato osservato «mai» e «abbastanza») e della *gestione della classe* (per 9 docenti su 11 è stato osservato «mai» e «abbastanza») sono due dimensioni in cui sembra emergere qualche criticità. Questo dato è in linea con quanto emerge dall'osservazione degli studenti. Infatti, *Costruire comunità* (solo per 19 studenti su 65 è stato indicato «spesso»

o «sempre») è uno degli elementi più critici per quanto riguarda gli studenti e può essere correlato alla difficoltà degli insegnanti nella gestione della classe e nelle attività d'aula. Le dinamiche collaborative tra studenti sono state osservate rispetto alla dimensione dell'*apprendimento collaborativo* (per 32 studenti su 65 è stato indicato «spesso» e «sempre») e del *clima di classe* (per 43 studenti su 65 si è riscontrato «spesso» e «sempre»).

L'osservazione evidenzia che il processo di insegnamento inizia con la collaborazione nella *progettazione didattica* e nella *valutazione* e implica imparare a negoziare e condividere i vari ruoli che sono necessari in classe, come nell'attività d'aula. Ma il co-insegnamento richiede anche, ad esempio, l'acquisizione di nuovi ruoli che mettono in relazione gli insegnanti tra loro e con i loro studenti (*gestione della classe*).

Da questo punto di vista, per essere flessibile e vincente, il co-insegnamento richiede nuove capacità.

I dati osservativi evidenziano anche la mancanza di una profonda collaborazione tra docenti e ciò sembra associato alla mancanza di un clima di collaborazione efficace in classe per tutti gli studenti. La collaborazione incentrata sull'insegnamento e sulla valutazione è risultata più presente, mentre meno diffusa è apparsa la collaborazione rispetto agli studenti e sulla gestione della classe.

Fase 1, Step 2. Indagine sugli atteggiamenti e le pratiche collaborative degli insegnanti

Hanno preso parte a questa fase della ricerca 691 docenti, dei quali 594 (86%) erano donne e 97 (14%) uomini. La tabella 1 riporta le caratteristiche dei docenti coinvolti.

Per quanto riguarda l'esperienza degli insegnanti, la maggior parte degli insegnanti (441, 63,8%) insegna da più di 3 anni. Per quanto riguarda le qualifiche, 539 (78%) sono docenti curricolari, 152 (22%) insegnanti di sostegno. Venticinque docenti (3,6%) insegnano nella scuola dell'infanzia, 393 (56,9%) nella scuola primaria, 227 (32,9%) nella secondaria di primo grado, 46 (6,7%) nella secondaria di secondo grado. Quasi la totalità del gruppo era composta da docenti in servizio (636, 92%).

Una prima analisi descrittiva dei dati ha confrontato le modalità di risposta al CtRS sul piano ideale e su quello reale, per ogni dimensione dello strumento. La tabella 2 mostra i dati aggregati per dimensione: per tutte le 8 dimensioni, l'importanza idealmente attribuita alle componenti del co-insegnamento è maggiore di quello che si riscontra nella realtà quotidiana della situazione didattica.

In particolare, gli aspetti riferiti alla progettazione didattica ($M = 2,04$, $SD = 0,073$) e attività d'aula ($M = 1,81$, $SD = 0,053$) sono quelli su cui gli insegnanti

sono maggiormente in disaccordo. Sebbene riconoscano l'importanza di progettare cambiamenti durante le lezioni o pianificare come un team e avere una responsabilità condivisa, o scambiare i ruoli nella presentazione della lezione come partner alla pari, non sentono che questi aspetti descrivono la situazione realmente vissuta nella quotidianità.

Tabella 1

Caratteristiche del gruppo dei partecipanti (N = 691) alla Fase 1, Step 2

	n (%)
Genere	
m	97 (14)
f	594 (86)
Età	
< 45 anni	325 (47)
> 46 anni	366 (53)
Ruolo	
Curricolari	539 (78)
Sostegno	152 (22)
Ordine di scuola	
Infanzia	25 (3,6)
Primaria	393 (56,9)
Secondaria I grado	227 (32,9)
Secondaria II grado	46 (6,7)
Anzianità di servizio	
< 1 anno	36 (5,2)
1-3 anni	214 (31,0)
>3 anni	441 (63,8)
Tipologia di servizio	
In formazione	55 (8)
In servizio	636 (92)

Tabella 2

Medie delle risposte ($n = 691$) sui due piani, Ideale e Reale, per ogni dimensione dello strumento

Dimensioni	<i>M</i>	<i>DS</i>
Comunicazione interpersonale		
Reale	2,23	0,016
Ideale	2,61	0,050
Setting didattico		
Reale	2,27	0,025
Ideale	2,70	0,006
Familiarità con il curriculum		
Reale	2,34	0,007
Ideale	2,77	0,003
Obiettivi curriculari e modifiche		
Reale	2,28	0,021
Ideale	2,82	0,003
Progettazione didattica		
Reale	2,04	0,073
Ideale	2,72	0,006
Attività d'aula		
Reale	1,81	0,053
Ideale	2,48	0,088
Gestione della classe		
Reale	2,21	0,013
Ideale	2,80	0,002
Valutazione		
Reale	2,21	0,041
Ideale	2,65	0,052

Due variabili (il livello scolastico in cui lavorano gli insegnanti e il ruolo degli insegnanti) sono state esaminate per identificare differenze statisticamente significative nelle 8 dimensioni. Le analisi sono state condotte separatamente

per le risposte su *ideale e Reale* (tabelle 3 e 4). La tabella 3 mostra che ci sono differenze di punteggio statisticamente significative tra le due tipologie di docenti per *Comunicazione interpersonale, Familiarità con il curriculum, Obiettivi curriculari e modifiche, Gestione della classe, Valutazione* sul piano ideale; mentre ci sono differenze di punteggio significative per *Comunicazione interpersonale, Obiettivi curriculari e modifiche* sul piano reale.

Tabella 3

Medie e t-values per le dimensioni della collaborazione

Dimensioni	Curricolari (n = 539)		Sostegno (n = 152)		z	P	Cohen's d
	M	SD	M	SD			
Comunicazione interpersonale <i>Reale</i>	6,63	1,58	6,09	1,65	-2,02	0,04*	-0,18
Setting didattico <i>Reale</i>	8,36	1,19	8,41	1,01	-0,5	0,96	-0,05
Familiarità con il curriculum <i>Reale</i>	7,30	1,62	7,55	1,46	-1,53	0,12	-0,15
Obiettivi curriculari e modifiche <i>Reale</i>	8,07	1,29	8,39	0,96	-2,77	0,01*	-0,26
Progettazione didattica <i>Reale</i>	8,40	1,11	8,55	0,84	-1,42	0,16	-0,14
Attività d'aula <i>Reale</i>	8,25	1,21	8,22	1,16	-0,22	0,83	0,02
Gestione della classe <i>Reale</i>	8,01	1,28	8,17	1,08	-1,30	0,19	-0,13
Valutazione <i>Reale</i>	7,74	1,25	7,73	1,29	-0,05	0,96	0,01
Comunicazione interpersonale <i>Ideale</i>	6,64	1,58	6,10	1,65	-3,75	0,00*	0,34
Setting didattico <i>Ideale</i>	6,66	1,71	6,45	1,66	-1,53	0,13	0,12
Familiarità con il curriculum <i>Ideale</i>	5,48	1,81	4,97	1,69	-3,41	0,00*	0,29
Obiettivi curriculari e modifiche <i>Ideale</i>	6,16	1,69	5,83	1,75	-2,17	0,03*	0,20
Progettazione didattica <i>Ideale</i>	6,86	1,61	6,57	1,67	-1,94	0,06	0,18
Attività d'aula <i>Ideale</i>	6,97	1,60	6,83	1,57	-1,31	0,19	0,09
Gestione della classe <i>Ideale</i>	6,87	1,69	6,42	1,67	-3,04	0,00*	0,26
Valutazione <i>Ideale</i>	6,65	1,57	6,34	1,59	-2,37	0,02*	0,20

Nota: $p < 0,5$. Il test di Levene non è significativo ($p < 0,05$).

Sul piano ideale, i docenti curricolari mostrano punteggi significativamente più alti per *Comunicazione interpersonale* ($z = -3,75; p = 0,00$) rispetto agli insegnanti di sostegno. Allo stesso modo gli stessi docenti hanno mostrato punteggi significativamente più alti per *Familiarità con il curriculum* ($z = -3,41, p = 0,00$). *Obiettivi curricolari e modifiche* è anche una dimensione in cui i docenti curricolari hanno ottenuto un punteggio maggiore rispetto ai colleghi di sostegno ($z = -2,17, p = 0,03$).

Sempre sul piano ideale, i docenti curricolari hanno punteggi più alti ($z = -3,04, p = 0,00$) rispetto ai colleghi su *Gestione della classe*. Infine, la stessa cosa si verifica per la dimensione della *Valutazione* ($z = -2,37, p = 0,02$). Sul piano reale, nella dimensione *Obiettivi curricolari e modifiche*, i docenti curricolari hanno punteggi più bassi ($z = -2,77, p = 0,01$) rispetto ai colleghi di sostegno così come per *Comunicazione interpersonale* ($z = -2,02, p = 0,04$).

Il test Kruskal-Wallis H ha rivelato che la variabile «livello scolastico» mostra differenze in 3 delle 8 dimensioni, rispetto al piano Reale, cioè: *Progettazione didattica* ($\chi^2(3) = 16,79; p = 0,000$), *Obiettivi curricolari e modifiche* ($\chi^2(3) = 21,50; p = 0,000$) e *Valutazione* ($\chi^2(3) = 8,87; p = 0,03$).

In particolare, vi erano differenze in *Progettazione didattica* e *Obiettivi curricolari e modifiche* tra le scuole secondarie di secondo grado e gli altri livelli. I punteggi degli insegnanti della scuola secondaria superiore erano inferiori in entrambe le dimensioni rispetto a quelli di infanzia, primaria e secondaria di primo grado.

Per quanto riguarda *Valutazione*, i punteggi degli insegnanti della scuola secondaria superiore sono più alti degli altri. Inoltre, sono emerse differenze in 7 delle 8 dimensioni rispetto al piano Ideale: *Comunicazione interpersonale* ($\chi^2(3) = 14,64; p = 0,00$), *Setting didattico* ($\chi^2(3) = 16,40; p = 0,00$), *Familiarità con il curriculum* ($\chi^2(3) = 16,62; p = 0,00$), *Obiettivi curricolari e modifiche* ($\chi^2(3) = 27,72; p = 0,00$), *Progettazione didattica* ($\chi^2(3) = 12,76; p = 0,00$), *Gestione della classe* ($\chi^2(3) = 12,90; p = 0,00$) e *Valutazione* ($\chi^2(3) = 9,04; p = 0,03$).

In relazione a tutte queste dimensioni citate, i punteggi dei docenti della scuola primaria sono sempre più elevati rispetto agli altri livelli. I risultati derivanti dall'osservazione delle pratiche collaborative e dall'indagine sugli atteggiamenti e le culture collaborative sono stati utilizzati per costruire e informare la parte della ricerca relativa al percorso di formazione.

Fase 2. Workshop sulla collaborazione e osservazioni in classi co-T/non co-T

La seconda fase di ricerca è consistita in un workshop per 20 insegnanti di scuola secondaria di primo grado che hanno partecipato a 3 mesi di formazione sul costruito della collaborazione e in particolare sul modello del co-insegnamento. Due coppie di insegnanti (team di controllo e team di co-teaching) sono state audio e videoregistrate nelle loro pratiche didattiche quotidiane dopo la conclusione del workshop.

Tabella 4

Differenze tra i gruppi in base all'ordine di scuola

Dimensioni	Infanzia		Primaria		Secondaria I		Secondaria II		$\chi^2(3, 687)$	Sig. ($p < 0,05$)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Comunicazione interpersonale <i>Reale</i>	7,92	1,07	7,86	1,38	7,91	1,18	7,67	1,36	1,16	0,76
Setting didattico <i>Reale</i>	8,48	1,32	8,41	1,17	8,36	1,08	8,02	1,23	9,37	0,17
Familiarità con il curriculum <i>Reale</i>	7,60	1,75	7,41	1,59	7,34	1,57	6,91	1,61	5,92	0,17
Progettazione didattica <i>Reale</i>	8,68	0,74	8,41	1,11	8,55	0,88	7,91	1,34	16,79	0,00*
Attività d'aula <i>Reale</i>	8,60	0,81	8,22	1,26	8,29	1,07	7,95	1,34	5,79	0,12
Obiettivi curriculari e modifiche <i>Reale</i>	8,68	0,85	8,18	1,24	8,14	1,12	7,47	1,50	21,50	0,00*
Gestione della classe <i>Reale</i>	8,52	0,82	8,05	1,31	8,02	1,13	7,91	1,33	6,24	0,10
Valutazione <i>Reale</i>	7,68	1,46	7,69	1,38	7,73	1,07	8,26	0,82	8,87	0,03*
Comunicazione interpersonale <i>Ideale</i>	5,64	1,55	6,68	1,58	6,43	1,62	6,06	1,62	14,64	0,00*
Setting didattico <i>Ideale</i>	6,64	1,80	6,81	1,64	6,44	1,77	5,87	1,61	16,40	0,00*
Familiarità con il curriculum <i>Ideale</i>	5,60	1,87	5,56	1,81	5,16	1,75	4,58	1,54	16,62	0,00*
Obiettivi curriculari e modifiche <i>Ideale</i>	6,84	1,72	6,26	1,67	5,92	1,71	5,11	1,46	27,72	0,00*
Progettazione didattica <i>Ideale</i>	6,44	1,60	6,94	1,56	6,74	1,66	6,06	1,83	12,76	0,00*

Attività d'aula <i>Ideale</i>	6,88	1,16	6,98	1,64	6,97	1,47	6,45	1,91	3,34	0,34
Gestione della classe <i>Ideale</i>	7,32	1,65	6,90	1,68	6,57	1,66	6,28	1,70	12,9	0,00*
Valutazione <i>Ideale</i>	6,24	1,47	6,70	1,60	6,51	1,52	6,06	1,62	9,04	0,03*

Nota: $p < 0,5$. Il test di Levene è significativo ($p < 0,05$) suggerendo una violazione dell'assunzione di eguali varianze nelle seguenti dimensioni: Valutazione-Reale (Sig. = 0,002), Progettazione didattica- Reale (Sig. = 0,003), Obiettivi curriculari e modifiche- Reale (Sig. = 0,003), Attività d'aula-Ideale (Sig. = 0,008).

Tramite il *Profilo della scala di valutazione del co-insegnamento* (Gately e Gately, 2001), per ognuno è stato creato un profilo delle aule osservando i gradi di interazione e collaborazione tra docenti per tutte le 8 dimensioni di co-insegnamento, considerando le tre fasi evolutive (iniziale, intermedia e collaborativa).

Per quanto riguarda la classe «tradizionale» (team di controllo), la fase evolutiva può essere definita come *intermedia* perché la comunicazione è abbastanza aperta e interattiva e c'è anche un maggiore apprezzamento dell'umorismo nelle situazioni scolastiche con un uso appropriato della comunicazione non verbale. Inoltre, anche se le modalità di insegnamento prevalentemente osservate sono *one teach/one assist*, l'azione didattica non è sempre condivisa con uno sviluppo reciproco dei ruoli e le attività proposte vengono guidate dagli insegnanti separatamente (infatti gli studenti non affrontano le domande e discutono le preoccupazioni con entrambi gli insegnanti).

Il docente nel ruolo del sostegno offre mini-lezioni che chiariscono le strategie che gli studenti potrebbero utilizzare. Per quanto riguarda la disposizione fisica, è stato osservato un movimento abbastanza condiviso e fluido in classe e l'insegnante di sostegno a volte si sposta per tutta la stanza; mai, se non raramente, resta al centro dell'attenzione. Infine, per quanto riguarda la valutazione, una questione riguarda i compiti che vengono sempre assegnati dall'insegnante curricolare.

Nell'aula di co-teaching, i co-docenti hanno creato un sistema comune di gestione della classe in cui i ruoli sono sviluppati reciprocamente da un efficace uso delle abilità verbali, non verbali, sociali e comunicative. Per quanto attiene alla disposizione fisica, lo spazio è condiviso (un movimento fluido naturale), così come emerge una consapevolezza condivisa della posizione nella stanza l'uno dell'altro (lo spazio è di proprietà congiunta).

È stato implementato un modello di *team teaching* a cui hanno partecipato entrambi gli insegnanti durante la presentazione delle lezioni, apprezzando le reciproche specificità e competenze curriculari: in questo modo diventano un modello per i loro studenti che li riconoscono entrambi come insegnanti, affrontando domande e discutendo preoccupazioni con entrambi.

Lo stile di collaborazione è evidente anche nella dimensione valutativa. Un sistema condiviso di valutazione del progresso individuale e degli apprendimenti è stato sviluppato e implementato dai co-docenti, considerando una varietà di opzioni di valutazione al fine di soddisfare diversi interessi, profili ed esigenze.

Discussione dei risultati

Pratiche e atteggiamenti collaborativi nell'insegnamento inclusivo

I risultati della fase esplorativa (sulla base dei dati sia osservativi che derivanti dall'indagine) evidenziano ciò che è possibile definire il *paradosso del co-insegnamento*, cioè la contraddizione che spesso esiste tra ciò che un insegnante ritiene importante su un piano ideale quello che è considerato rilevante su un piano di realtà. Gli insegnanti hanno riferito che, idealmente, l'insegnamento collaborativo presenta numerosi aspetti positivi, come la comunicazione aperta e sincera tra docenti, il riconoscimento reciproco come partner di pari importanza per gli studenti, la sensazione di potersi muovere liberamente in classe (circa l'80% degli insegnanti ha risposto «4» a questi item sul piano ideale).

Tuttavia, le cose cambiano quando ci spostiamo su un altro piano, quello della realtà. L'importanza degli aspetti sopra menzionati continua a essere riconosciuta, ma il livello di accordo quando si considerano le situazioni di vita reale diminuisce.

I risultati suggeriscono da un lato l'importanza della collaborazione come principio fondamentale di insegnamento e valutazione e, dall'altro, la necessità di approfondire gli atteggiamenti e le culture degli insegnanti (Austin, 2001; Beamish, Bryer e Davies, 2006), con l'obiettivo di rivelare l'«ethos collaborativo» (Rytivaara, 2012) che caratterizza le pratiche quotidiane.

Una specifica domanda di ricerca dello studio ha riguardato l'analisi delle *differenze negli atteggiamenti verso la collaborazione tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno e nei diversi livelli di istruzione*. I risultati suggeriscono che, mentre i primi sono sempre più consapevoli del valore della collaborazione, la sua implementazione è in gran parte un'aspirazione e questo significa che rimangono nello stadio iniziale/intermedio in molti casi (come mostrato nella fase esplorativa e nell'osservazione della classe di controllo), con una serie di sfide legate a vincoli di tempo, soprattutto in riferimento alla programmazione condivisa dell'insegnamento e della valutazione, e limitate opportunità di sviluppo professionale (Mulholland e O'Connor, 2016). I dati osservativi evidenziano che i docenti nel ruolo del sostegno agiscono spesso come assistenti, creando uno squilibrio nell'uso delle competenze, fattore che ostacola notevolmente l'insegnamento e l'apprendimento efficaci per tutti (Moliner et al., 2011).

Per quanto concerne i risultati relativi alle differenze tra i livelli di istruzione, il risultato principale è la differenza tra il livello di scuola secondaria di secondo grado e tutti gli altri livelli scolastici rispetto alla *Progettazione didattica* e agli *Obiettivi curricolari e modifiche*. Ciò potrebbe essere spiegato da problemi strutturali e pratici nel realizzare incontri di pianificazione e discussione in questo specifico livello scolastico (Keefe, Moore e Duff, 2004; Friend et al., 2010).

Alcune limitazioni devono essere considerate per comprendere adeguatamente i risultati. Questo studio non è basato su un campione rappresentativo, è stato condotto in una sola regione italiana e soltanto poche scuole sono state coinvolte, per cui i risultati non sono certamente generalizzabili a tutta la popolazione dei docenti in Italia. Con riferimento alla «filosofia della collaborazione» e al fatto che le scuole rappresentano una comunità educante, gli obiettivi futuri della ricerca dovrebbero coinvolgere altri attori per promuovere atteggiamenti collaborativi (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

I risultati di questo studio suggeriscono idee per migliorare le esperienze di sviluppo professionale per gli insegnanti in servizio e in formazione. In ulteriori ricerche, lo sviluppo professionale potrebbe avvenire attraverso l'uso della videoanalisi in classe stimolando la riflessione sulla pratica didattica. Affinché il co-insegnamento possa essere una pratica di successo, esso dovrebbe essere supportato dal punto di vista amministrativo e gli insegnanti dovrebbero ricevere un adeguato sostegno formativo riguardante le finalità e le funzioni del co-insegnamento; dovrebbero anche avere tempo e spazio per comunicare e collaborare.

Inoltre, i programmi di formazione degli insegnanti dovrebbero potersi assumere la responsabilità di preparare i docenti alla collaborazione con un focus sulle strategie, per ridurre il divario tra l'ideale e il reale, partendo dal rafforzamento della visione ideale e supportando l'identificazione di un utile repertorio di *buone prassi collaborative* per tutti gli insegnanti. Il livello macro (di sistema scolastico) dovrebbe essere considerato un fattore importante per affrontare le diverse esigenze degli insegnanti, come evidenziato dai nostri risultati. L'essenza è che ogni scuola dovrebbe diventare un luogo in cui non solo gli studenti ma anche gli insegnanti possano valorizzare il loro potenziale, creando un contesto di imitazioni positive di *cura*, che consenta a studenti e a docenti di crescere e svilupparsi verso il *ben-essere* comune.

Bibliografia

- Anastasiou D., Kauffman J.M. e Di Nuovo S. (2015), *Inclusive education in Italy: Description and reflections on full inclusion*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 30, n. 4, pp. 429-443.
- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli (2011), *Rapporto «Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte»*, Trento, Erickson.

- Ainscow M. e Cesar M. (2006), *Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda*, «European Journal of Psychology of Education», vol. 21, n. 3, pp. 231-238.
- Alharthi N. e Evans D. (2017), *Special education teachers' attitudes towards teaching students with learning disabilities in middle schools in Saudi Arabia*, «International Journal of Modern Education Studies», vol. 1, n. 1, pp. 1-15.
- Austin V.L. (2001), *Teachers' beliefs about co-teaching*, «Remedial and Special Education», vol. 22, n. 4, pp. 245-255.
- Avramidis E. e Norwich B. (2002), *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of literature*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 17, n. 2, pp. 129-147.
- Bacharach N., Heck T.W. e Dahlberg K. (2010), *Changing the face of student teaching through co-teaching*, «Action in Teacher Education», vol. 32, n. 1, pp. 3-14.
- Badiali B. e Titus N. (2010), *Co-teaching: Enhancing student learning through mentor intern partnerships*, «School University Partnerships», vol. 4, n. 2, pp. 74-79.
- Bair M. e Woodward R.G. (1964), *Team teaching in action*, Boston, MA, Houghton Mifflin.
- Bauwens J., Hourcade J.J. e Friend M. (1989), *Co-operative teaching: A model for general and special education integration*, «Remedial and Special Education», vol. 10, pp. 17-22.
- Beamish W., Bryer F. e Davies M. (2006), *Teachers' reflections on co-teaching: A unit of work*, «International Journal of Whole Schooling», vol. 2, pp. 3-19.
- Booth T. e Ainscow M. (2011), *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*, Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Caldin R. (2013), *Current pedagogic issues in inclusive education for the disabled*, «Pedagogia Oggi», vol. 2, pp. 11-25.
- Canevaro A. e de Anna L. (2010), *The historical evolution of school integration in Italy: Some witnesses and considerations*, «Alternative European Journal of Disability Research», vol. 4, pp. 203-216.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D. e Caldin R. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson.
- Chanmugam A. e Gerlach B. (2013), *A co-teaching model for developing future educators' teaching effectiveness*, «International Journal of Teaching and Learning in Higher Education», vol. 25, n. 1, pp. 110-117.
- Coke P.K. (2005), *Practicing what we preach: An argument for cooperative learning opportunities for elementary and secondary educators*, «Education», vol. 126, pp. 392-398.
- Cornoldi C., Terreni A., Scruggs T.E. e Mastropieri M.A. (1998), *Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion*, «Remedial and Special Education», vol. 19, pp. 350-356.
- Darling-Hammond L., Wei R.C., Andree A., Richardson N. e Orphanos S. (2009), *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*, Dallas, TX, National Staff Development Council.
- D'Alessio S. (2011), *Inclusive education in Italy*, Rotterdam, Sense.
- De Anna L. e Covelli A. (2021), *La collaborazione per la qualità dei processi di inclusione scolastica*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 20, n. 1, pp. 81-101.
- Dieker L.A. e Murawski W.W. (2003), *Co-teaching at the secondary level: Unique trends, current trend, and suggestions for success*, «The High School Journal», vol. 86, pp. 1-13.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012), *Profile of inclusive teachers*, Odense, Denmark, EADSNE.
- Faraclas K.L. (2018), *A professional development training model for improving co-teaching performance*, «International Journal of Special Education», vol. 33, n. 3, pp. 524-540.
- Friend M. e Cook L. (1992), *Interactions: Collaboration skills for school professionals*, White Plains, NY, Longman.
- Friend M. e Bursuck W.D. (2012), *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*, Upper Saddle River, NJ, Pearson Education, Inc.

- Friend M., Cook L., Hurley-Chamberlain D.A. e Shamberger C. (2010), *Coteaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education*, «Journal of Educational and Psychological Consultation», vol. 20, n. 1, pp. 9-27.
- Gallo-Fox J., Scantlebury K., Wassell B., Juck M. e Gleason S. (2005), *Coteaching: A professional development model of co-respect, co-responsibility and cogenerative dialogues for interns and cooperating teachers*, Paper presented at the American Education Research Association Annual Meeting Montreal, Canada, April, 2005j, <http://www1.udel.edu/kscantle/PAPER/CoteachingProfDModel9.pdf> (consultato il 24 marzo 2019).
- Gately S. e Gately F. (2001), *Understanding co-teaching components*, «Teaching Exceptional Children», vol. 33, n. 4, pp. 40-47.
- Gebhardt M., Schwab S., Krammer M. e Gegenfurtner A. (2015), *General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools*, «Journal for Educational Research Online», vol. 7, n. 2, pp. 129-146.
- Ghedin E. (2009), *Quando si sta bene. Educazione alla salute e adolescenza*, Milano, FrancoAngeli.
- Ghedin E. e Aquario D. (2019), *Pratiche didattiche e valutative per promuovere ben-essere: il valore del co-teaching*. In R. Dainese (a cura di), *La rete di relazioni a sostegno della Didattica per l'inclusione*, Milano, FrancoAngeli, pp. 34-63.
- Ghedin E., Aquario D. e Di Masi D. (2013), *Co-teaching in Action: Una proposta per promuovere l'educazione inclusiva*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», vol. 11, pp. 157-175.
- Graham P. (2007), *Improving teacher effectiveness through structured collaboration: A case study of a professional learning community*, «RMLE Online: Research in Middle Level Education», vol. 31, n. 1, pp. 1-17.
- Hattie J. (2015), *What works best in education: The politics of collaborative expertise*, New York, NY, Pearson.
- Hwang Y. e Evans D. (2010), *Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice*, «International Journal of Special Education», vol. 26, n. 1, pp. 136-146.
- Ianes D., Demo H. e Zambotti F. (2014), *Integration in Italian schools: Teachers' perceptions regarding day-to-day practice and its effectiveness*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 18, pp. 626-653.
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2015), *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, Trento, Erickson.
- James C.R., Dunning G., Connolly M. e Elliott T. (2007), *Collaborative practice: A model of successful working in schools*, «Journal of Educational Administration», vol. 45, pp. 541-555.
- Kanter A.S., Damiani M.L. e Ferri B.A. (2014), *The right to inclusive education under international law: Following Italy's lead*, «Journal of International Special Needs Education», vol. 17, pp. 21-32.
- Keefe E.B., Moore V. e Duff E. (2004), *The four «knows» of collaborative teaching*, «Teaching Exceptional Children», vol. 3, n. 5, pp. 36-42.
- Kelchtermans G. (2006), *Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions: A review*, «Zeitschrift für Pädagogik», vol. 52, pp. 220-237.
- Kilanowski-Press L., Foote C.J. e Rinaldo V.J. (2010), *Inclusion classrooms and teachers: A survey of current practice*, «International Journal of Special Education», vol. 25, n. 3, pp. 43-56.
- Kloo A. e Zigmund N. (2008), *Co-teaching revisited: Redrawing the blueprint*, «Preventing School Failure», vol. 52, n. 2, pp. 12-20.
- Krammer M., Rossmann P., Gastager A. e Gasteiger-Klicpera B. (2018), *Ways of composing teaching teams and their impact on teachers' perceptions about collaboration*, «European Journal of Teacher Education», vol. 41, n. 4, pp. 463-478.
- Little J.W. (1990), *The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' profes-*

- nal relations*, «Teachers College Record», vol. 91, pp. 509-536.
- Meadows M.L. e Caniglia J. (2018), *Co-teacher noticing: Implications for professional development*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 22, n. 12, pp. 1345-1362.
- Meirink J.A., Imants J., Meijer P.C. e Verloop N. (2010), *Teacher learning and collaboration in innovative teams*, «Cambridge Journal of Education», vol. 40, pp. 161-181.
- Moliner O., Sales A., Ferrández R. e Traver J. (2011), *Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: Teachers' perceptions in ordinary and specific teaching contexts*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 15, n. 5, pp. 557-572.
- Monasta A. (2000), *Italy*. In C. Brock e W. Tulasiewicz (a cura di), *Education in a single Europe*, London, Routledge, pp. 228-247.
- Mora-Ruano J.G., Gebhardt M. e Wittmann E. (2018), *Teacher collaboration in German schools: Do gender and school type influence the frequency of collaboration among teachers?*, «Frontiers in Education», vol. 3, 55, pp. 1-12.
- Mulholland M. e O'Connor U. (2016), *Collaborative classroom practice for inclusion: Perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 20, n. 10, pp. 1070-1083.
- Murawski W.W. (2003), *Co-teaching in the inclusive classroom: Working together to help all your students find success (grades 6-12)*, Medina, WA, Institute for Educational Development.
- Murphy C. e Martin S.N. (2015), *Editorial*, «Asia-Pacific Journal of Teacher Education», vol. 43, n. 4, pp. 277-280.
- Murphy C. e Scantlebury K. (a cura di) (2010), *Co-teaching in international contexts: Research and practice*, Dordrecht, The Netherlands, Springer.
- Nind M. e Wearmouth J. (2006), *Including children with special educational needs in mainstream classrooms: Implications for pedagogy from a systematic review*, «Journal of Research in Special Educational Needs», vol. 6, n. 3, pp. 116-124.
- Norwich B. (2015), *Inclusive education in Italy: A response to Anastasiou, Kauffman and Di Nuovo*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 30, n. 4, pp. 448-451.
- OECD (2014), *Talis 2013 results: An international perspective on teaching and learning*, Paris, OECD Publishing.
- Opfer D.V. e Pedder D. (2011), *Conceptualizing teacher professional learning*, «Review of Educational Research», vol. 81, n. 3, pp. 376-407.
- Padgett D.K. (2017), *Qualitative methods in social work research*, Los Angeles, Sage.
- Roth W.M. e Tobin K. (2004), *Coteaching: From praxis to theory*, «Teachers and Teaching: Theory to Practice», vol. 10, n. 2, pp. 161-180.
- Rytivaara A. (2012), *Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom*, «International Journal of Educational Research», vol. 53, n. 1, pp. 182-191.
- Santiago Rincón-Gallardo M.F. (2016), *Essential features of effective networks in Education*, «Journal of Professional Capital and Community», vol. 1, n. 1, pp. 5-22.
- Schwab Learning (2003), *Collaboratively speaking: A study on effective ways to teach children with learning differences in the general education classroom*, «The Special Edge», vol. 16, n. 3, pp. 1-4.
- Scruggs T.E., Mastropieri M.A. e McDuffie K.A. (2007), *Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research*, «Exceptional Children», vol. 73, pp. 392-416.
- Sledge A. e Pazey L.B. (2013), *Measuring teacher effectiveness through meaningful evaluation: an reform models apply to general education and special education teachers?*, «Teacher Education and Special Education», vol. 36, n. 3, pp. 1-16.
- Solis M., Vaughn S., Swanson E. e McCulley L. (2012), *Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and*

- co-teaching, «Psychology in the Schools», vol. 49, pp. 498-510.
- Tobin K. e Roth M.W. (2005), *Implementing coteaching and cogenerative dialoguing in urban science education*, «School Science and Mathematics», vol. 105, n. 6, pp. 313-322.
- Troilo S. (2016), *I «nuovi» diritti sociali: La parabola dell'integrazione scolastica dei disabili tra principi e realtà*. In G. Ferri (a cura di), *La democrazia costituzionale tra nuovi diritti e deriva mediale*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, pp. 57-81.
- Truijen K.J.P., Slegers P.J.C., Meelissen M.R.M. e Nieuwenhuis A.F.M. (2013), *What makes teacher teams in a vocational education context effective? A qualitative study of managers' view on team working*, «Journal of Workplace Learning», vol. 25, n. 1, pp. 58-73.
- UNESCO (1994), *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*, Salamanca, Spain, Author.
- Vangrieken K., Dochy F., Raes E. e Kyndt E. (2015), *Teacher collaboration: A systematic review*, «Educational Research Review», vol. 15, pp. 17-40.
- Villa R.A., Thousand J.S. e Nevin A.I. (2004), *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*, Thousand Oaks, CA, Corwin.
- Walther-Thomas C.S. (1997), *Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time*, «Journal of Learning Disabilities», vol. 30, n. 4, pp. 395-407.
- Walther-Thomas C., Korinek L., McLaughlin V.L. e Williams B.T. (2000), *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*, Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.
- Willis L.-D. (2013), *Parent-teacher engagement: A coteaching and cogenerative dialoguing approach* (Unpublished doctoral dissertation), Queensland University of Technology, Brisbane, Australia.
- Winzer M.A. (2009), *From integration to inclusion: A history of special education in the 20th century*, Washington, DC, Gallaudet University Press.