

Il ruolo dell'insegnante di sostegno: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva?

Alcuni risultati di 13 studi di caso condotti nella scuola primaria

Heidrun Demo

Ricercatrice presso la Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano

Sommario

L'articolo presenta alcuni dei risultati di uno studio di casi multipli condotti su 13 classi inclusive di scuola primaria. Vengono descritti i frammenti di testi relativi alla categoria «compiti dell'insegnante di sostegno», selezionati dalle osservazioni nelle classi e dai focus group con insegnanti, alunni e genitori. Nello specifico i dati illustrano le modalità con cui gli/le insegnanti di sostegno del campione contribuiscono alla gestione della classe, svolgono attività individualizzate e mediano la partecipazione degli alunni con disabilità alle attività della classe. I dati sono poi discussi in relazione all'attuale dibattito sul ruolo e la formazione dell'insegnante di sostegno.

Parole chiave

Insegnante di sostegno, Insegnante specializzato, Inclusione scolastica, Integrazione scolastica.

Introduzione

Il ruolo dell'insegnante di sostegno ha una storia più che trentennale nella scuola italiana. Contestualmente all'avvio delle politiche di integrazione scolastica, infatti, con la legge 517/1977 venne introdotta la figura dell'insegnante di sostegno, una risorsa aggiuntiva per quelle classi in cui vi fosse anche un alunno con disabilità. Per definizione, secondo la Legge Quadro 104/1992, questo insegnante è pienamente contitolare, cioè a tutti gli effetti membro dei consigli delle classi in cui lavora.

Il riconoscimento di questa «parità giuridica» esalta quel principio di corresponsabilità pedagogica che tutti gli insegnanti di una classe condividono nei confronti di tutti gli alunni, con e senza disabilità, e che da sempre rappresenta un cardine delle riflessioni pedagogiche circa l'integrazione scolastica.

A questo chiaro principio seguono, nella pratica, interpretazioni concrete del ruolo molto meno univoche, con forti differenze in base all'ordine di scuola, ma anche con un'ampia variabilità individuale, in base alla scuola, ai consigli di classe e addirittura ai singoli inse-

gnanti. Questi diversi modi di interpretare i ruoli non sono poi neutri, ma spesso risultano invece direttamente connessi a differenze poco eque in fatto di qualità dell'integrazione. Proprio perché si tratta di una tematica così determinante per lo sviluppo di un'integrazione di qualità, sulla figura dell'insegnante di sostegno si è sviluppato recentemente un acceso dibattito circa la sua definizione, le sue funzioni, la sua formazione e la sua efficacia (Treille et al., 2011; Ianes, 2014; de Anna, Gaspari e Mura, 2015; Gaspari, 2015). Solo in parte il dibattito è ancorato a dati di ricerca, mentre molti aspetti sono ancora empiricamente da esplorare.

In questo articolo saranno ripercorsi alcuni aspetti del dibattito attuale, supportando, dove possibile, le riflessioni con dei dati di ricerca. Saranno poi presentati i risultati di un progetto di ricerca qualitativa che descrivono i compiti degli insegnanti di sostegno in classi di scuola primaria che agli occhi dei loro insegnanti possono essere definite inclusive. Infine i risultati verranno discussi e collocati all'interno del dibattito attuale.

Alcuni aspetti del dibattito attuale sull'insegnante di sostegno

La fondamentale e difficile collaborazione con gli insegnanti curricolari

Il grado e la qualità della collaborazione fra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno nei diversi consigli di classe possono essere interpretati come cartina al tornasole della realizzazione (o in alcuni casi della mancata realizzazione) di contitolarità e corresponsabilità.

La basilare importanza della partecipazione degli insegnanti curricolari alle politiche di integrazione è testimoniata dalla voce degli insegnanti stessa. In un'indagine

che ha coinvolto 3.230 insegnanti di scuole di ogni ordine e grado su tutto il territorio nazionale, emerge che l'83% degli insegnanti è pienamente d'accordo oppure abbastanza d'accordo con l'affermazione «Per l'integrazione il coinvolgimento degli insegnanti curricolari è più importante del numero di ore di sostegno assegnato» (Ianes, Demo e Zambotti, 2010).

Tradizionalmente uno degli aspetti più indagati nella ricerca è la collaborazione di insegnanti di sostegno e curricolari in alcuni momenti chiave dei processi di integrazione, come nella stesura del Piano Educativo Individualizzato (PEI) o nella valutazione. A questo proposito, già nell'a.s. 1999/2000, in una delle prime ricerche sullo stato dell'integrazione scolastica, Gherardini e Nocera con l'AIPD (2000), indagando la situazione di 385 alunni con sindrome di Down, trovarono che nel 25% dei casi il PEI era redatto esclusivamente dall'insegnante di sostegno. A distanza di una decina di anni, 3.230 insegnanti di ogni ordine e grado con almeno un alunno con disabilità in classe, alla domanda «Chi fa realmente la programmazione individualizzata per l'alunno certificato?», rispondono per il 61,6% l'insegnante di sostegno, per il 16,9% pochi colleghi e per il 17,4% l'intero consiglio di classe (Canevaro et al., 2011).

Connesso alla questione della collaborazione, difficile a dire se per un rapporto di causa o di effetto, vi è l'aspetto della rappresentazione sociale del ruolo dell'insegnante di sostegno. L'indagine condotta dalla Fondazione G. Agnelli, che ha coinvolto circa 7.700 insegnanti neoassunti in ruolo nell'anno scolastico 2010/2011, mostra come solo il 60,9% di 4.075 insegnanti curricolari e il 54,2% di 3.625 insegnanti di sostegno riconoscano nella figura dell'insegnante di sostegno un docente a pieno titolo. Per gli altri, si tratta di un assistente dell'alunno con disabilità, un insegnante dal ruolo non

ben definito o ancora un «jolly factotum» (Treille et al., 2011). Dalla stessa ricerca emerge anche come il 33,3% dei neoimmessi in ruolo su un posto di sostegno opterebbe subito per un posto da curricolare, mentre lo stesso desiderio (a parti invertite) è condiviso solo dal 6,6% dei docenti curricolari (ibidem).

La collaborazione quindi, pur percepita come fondamentale, sembra essere segnata da alcune criticità in un numero non irrilevante di casi.

La scelta storica per una formazione non specialistica

A differenza di tanti Paesi europei — di cui forse la Germania rappresenta il polo più radicale, con la sua formazione altamente differenziata e specializzata di insegnanti speciali per un sistema altrettanto differenziato di scuole speciali per singole tipologie di disabilità —, l'Italia ha tradizionalmente optato per una formazione degli insegnanti di sostegno non specialistica, nel senso che da ormai 30 anni prevede una formazione generale che prepara alle politiche e pratiche di integrazione, ma entra poco nel merito delle singole disabilità.

Da un punto di vista storico, in Italia le prime offerte formative nell'ambito dell'educazione per alunni con disabilità per insegnanti di scuola speciale erano specifiche per le diverse tipologie di disabilità. Con il progressivo inserimento di alunni con disabilità nelle scuole e classi regolari, la formazione dei docenti risultava però inadeguata rispetto al profondo mutamento sociale che l'integrazione introduceva nel contesto scolastico. Per questa ragione, con una scelta radicata negli anni Settanta (DPR 970/1975) si progettò una formazione per gli insegnanti di sostegno che, pur avendo ancora un carattere specifico e differenziato per disabilità, introdusse molte materie comuni

alle possibili specializzazioni e si mosse nella direzione del titolo polivalente, che venne realizzato alcuni anni dopo (de Anna, 2015).

Durante gli anni Novanta, poi, tutta la formazione degli insegnanti dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria fu portata a livello universitario. In questo contesto di investimento e valorizzazione della formazione iniziale del corpo docenti, anche la formazione per il sostegno venne collocata nelle università. Per le scuole dell'infanzia e per la scuola primaria vennero attivate le cosiddette «400 ore», una formazione parallela al corso di laurea abilitante di Scienze della Formazione Primaria incentrata su contenuti specifici di pedagogia speciale. Contemporaneamente, per la scuola secondaria furono attivate le SSIS, scuole di specializzazione per il sostegno, della durata di circa 800 ore, che potevano essere frequentate dopo una laurea disciplinare. Seguirono poi le riforme più recenti, che attivarono i corsi di specializzazione per il sostegno in corso ora in molte università, della durata di un anno e che gli studenti possono seguire dopo i percorsi di abilitazione previsti per i diversi ordini di scuola.

Nei molti cambiamenti che si sono susseguiti nel corso degli anni, l'elemento della de-specializzazione è rimasto costante. A partire dalla collocazione universitaria della formazione iniziale dell'insegnante di sostegno è stato inoltre ribadito un altro principio fondamentale nella storia italiana della formazione dell'insegnante di sostegno, il fatto cioè che questa sia intesa come una specializzazione che segue all'abilitazione all'insegnamento obbligatoria per tutti. Questo implica che ogni insegnante di sostegno debba essere prima di tutto un insegnante.

Intuitivamente, questa scelta avrebbe dovuto veicolare una sostanziale parità di ruoli fra gli insegnanti curricolari: ancora di più sorprendono quindi i dati presentati nel

paragrafo precedente, che mostrano che un po' più della metà degli insegnanti non vede l'insegnante di sostegno come un docente a tutti gli effetti (Treille et al., 2011). Probabilmente questa percezione non dipende tanto dalla formazione iniziale, quanto da altri aspetti, come ad esempio — potrebbe essere un'ipotesi — i compiti che vengono attribuiti a questa figura.

Un dato di ricerca che attiva una riflessione critica sulla scelta della formazione non specializzata è legato alla percezione da parte di molti insegnanti (non solo di sostegno, però) di non essere in grado di rispondere adeguatamente ai bisogni specifici degli alunni con disabilità. Nell'indagine che ha coinvolto 3.230 insegnanti sull'integrazione scolastica, solo il 4,8% si dichiara pienamente d'accordo (e il 30,1% abbastanza d'accordo) con l'affermazione «Nella maggior parte delle situazioni di integrazione i bisogni specifici degli alunni certificati trovano una risposta adeguata». Questo significa che la maggior parte degli insegnanti del campione avverte una difficoltà della scuola in questo senso (Canevaro et al., 2011).

In risposta a queste criticità, è recente la proposta vicina al Governo, e sostenuta dalle due associazioni di famiglie di alunni con disabilità FISH e FAND, di modificare la formazione iniziale dell'insegnante di sostegno, arricchendola di elementi di specificità legati alle singole disabilità e separandola dalla formazione dell'insegnante curricolare, rendendola quindi una formazione a sé stante e non più una specializzazione (proposta di legge n. 2444). A questa proposta si sono opposte molte e varie voci della pedagogia speciale, evidenziando i rischi di una frattura fra la formazione iniziale dei docenti curricolari e di sostegno che, invece di migliorare le politiche di integrazione, accentuerebbe i rischi di delega (Cottini 2014; «The Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, 2014; Pavone, 2015).

In questo senso sono interessanti i dati locali raccolti dal gruppo genovese formato da Zanobini, Usai e Oreste (2015) su una generale valutazione positiva dell'integrazione da parte di famiglie, referenti e dirigenti dell'integrazione, che mostrano però che la valutazione della formazione e del lavoro è migliore fra gli insegnanti di sostegno che fra i docenti curricolari. Questo suggerisce alle ricercatrici l'ipotesi che un bisogno di investimento formativo sia da individuare soprattutto fra i docenti curricolari più che fra gli insegnanti di sostegno, idea peraltro sostenuta sulla base di argomenti teorici da più parti (si veda la tabella di sintesi delle diverse posizioni di Gaspari, 2015, pp. 166-167).

Le derive applicative: la «doppia segregazione»

Nelle pratiche di scuola e di aula la contitolarietà e la corresponsabilità di insegnante di sostegno e curricolare assumono in alcuni casi forme e aspetti critici. Mura descrive le esperienze di alunni con disabilità e insegnanti di sostegno nelle aule di sostegno, distanti dai compagni e dai colleghi curricolari, con il termine «doppia segregazione» (Mura, 2015, p. 38), ben evidenziando la loro caratteristica anti-inclusione.

Molti dati di ricerca, alcuni indipendenti e altri ministeriali, descrivono il fenomeno del *push e pull out*, situazioni in cui l'alunno con disabilità passa alcune ore — purtroppo in alcuni casi anche tutte — fuori dalla classe. Dai dati Istat emerge che gli alunni con disabilità in media passano 4 ore fuori dalla classe e 23/25 in classe (Istat, 2014). Questa media può avere differenze individuali molto forti: da un'altra ricerca emerge infatti che il 39,5% dei ragazzi sta sempre in classe, il 5,7% sempre fuori e il 54,8% fa esperienza di uscire per alcune ore (Canevaro et al., 2011, p. 198). Anche le differenze fra ordine di scuola su

questo aspetto sono molto significative: nella scuola dell'infanzia, infatti, la percentuale di bambini con disabilità che sono sempre in sezione con i compagni è più alta (49,8%), mentre è più bassa rispetto alla media nella scuola secondaria di primo grado (30,7%) (Ianes e Demo, 2015).

Questa «doppia segregazione» può avere luogo anche all'interno della classe, come se si creasse una sorta di muro immateriale, ma ben percepibile, tra le attività dell'alunno con disabilità e l'insegnante di sostegno da una parte e il resto della classe dall'altra. Su questo fenomeno non ci sono dati quantitativi, ma D'Alessio con una ricerca etnografica in due scuole primarie di primo grado nella Provincia di Rimini descrive qualitativamente il fenomeno, riportando le significative parole di un'insegnante:

Non c'è integrazione se va fuori dalla classe, ma allo stesso modo non c'è integrazione se resta nella classe, ma in un angolino e a fare qualcosa di diverso! [...] Credi davvero che fare integrazione significhi essere nella stessa aula? Non sono insieme ai miei compagni per il semplice fatto che sto seduto accanto a loro, ma perché sto facendo qualcosa con loro. (D'Alessio, 2011, p. 102)

La ricerca¹

Il dibattito attuale evidenzia alcuni elementi critici legati alla figura dell'insegnante di sostegno. Sarebbe semplicistico, però, dedurre *tout court* che questa criticità sia insita nella figura stessa. Non si può dimenticare che i dati emersi fino a qui, più che dimostrare che il ruolo dell'insegnante di sostegno sia di per sé problematico, mostrano che esso non è garanzia di qualità dell'integrazione. In molti casi (i dati sembrerebbero suggerire che siano

circa la metà) la contitolarità funziona, la collaborazione ha luogo, gli insegnanti di sostegno e curricolari si sentono valorizzati nei loro ruoli. In altri, però, questo non avviene. Difficile quindi stabilire se queste criticità siano dovute a una cattiva applicazione di un ruolo di per sé positivo o se sia la definizione del ruolo in sé a essere critico. La ricerca presentata in questo articolo vuole contribuire a comprendere tale questione, focalizzando l'attenzione su situazioni che «funzionano». Si esplorano quindi le possibilità che questo ruolo può aprire in contesti che abbracciano intenti inclusivi.

La metodologia

Il progetto di ricerca si basa su una metodologia qualitativa di studio di casi multipli. Il campione è costituito da 13 classi di scuola primaria che le/gli insegnanti definiscono inclusive. Per ogni caso sono stati raccolti dati attraverso due giornate di osservazione da parte di un ricercatore esterno e tre focus group con alcuni alunni, alcuni genitori e tutti gli insegnanti. I testi trascritti di osservazioni e focus group sono stati analizzati secondo la metodologia della Qualitative Content Analysis (Schreier, 2012). Il risultato è un sistema di categorie che descrive alcuni elementi che caratterizzano queste buone prassi di inclusione scolastica a livello di classe e la loro descrizione attraverso sottocategorie e frammenti di testo tratti dai focus group e dalle osservazioni.

Il campione è stato selezionato su base volontaria: 21 classi nella primavera del 2013 hanno risposto a una *call* rivolta a classi in cui l'inclusione, nella percezione degli insegnanti che ci lavorano, risultava funzionare. Sulla base dell'adesione a un'idea ampia di inclusione, che fa riferimento alla piena partecipazione e al massimo apprendimento possibile per tutti (Booth e Ainscow, 2014), sono state selezionate le 13 classi del campione (tabella 1).

¹ Il testo che descrive l'impianto e la metodologia della ricerca è ripreso da Demo (2015).

TABELLA 1
Campione della ricerca

CASO N.	ZONA GEOGRAFICA	CONTESTO	CLASSE	NUMERO ALUNNI	ALUNNI CON DISABILITÀ	ALUNNI CON ALTRE DIFFICOLTÀ
1	nord ovest	rurale	4	20	2	8
2	nord ovest	urbano	5	18	3	8
3	nord ovest	urbano	2	21	1	7
4	centro	rurale	1, 2 (pluriclasse)	13	1	1
5	centro	urbano	4	21	2	3
6	nord est	rurale	5	25	-	4
7	nord ovest	urbano	2	23	2	12
8	centro	urbano	3	22	1	13
9	nord ovest	urbano	3	22	4	5
10	centro	rurale	2	17	1	3
11	nord ovest	urbano	2	20	1	5
12	nord ovest	urbano	4	17	3	6
13	nord est	rurale	5	24	2	-

Per la raccolta dei dati ci si è avvalsi dell'osservazione da parte di un ricercatore per due giornate scolastiche di durata variabile in base all'orario di ogni classe. L'osservazione è avvenuta in parte in modalità strutturata su alcuni temi e in parte in modo libero.

In ogni classe sono inoltre stati organizzati tre focus group: uno con tutte le figure educative coinvolte nella gestione della classe; uno con un gruppo di genitori (indicativamente fra 6 e 8) e uno con un gruppo di alunni (indicativamente fra 6 e 8). Tutti i focus group hanno avuto una durata compresa fra i 30 e i 90 minuti.

Per ogni focus group è stata predisposta una traccia per l'intervista. Due tematiche erano comuni ai tre focus group: le modalità per costruire un buon clima di classe e risolvere eventuali problemi/conflitti; le modalità per rendere efficace l'insegnamento e sostenere eventuali alunni in difficoltà. Alcune

tematiche, invece, sono state proposte in modo specifico ai diversi soggetti:

- insegnanti: valutazione, collaborazione fra colleghi, ruolo dei genitori, difficoltà personali con alcuni alunni;
- alunni: valutazione, relazioni con i compagni fuori da scuola;
- genitori: partecipazione alla vita scolastica, relazione dei figli con i compagni fuori dalla scuola.

In base alle osservazioni, i ricercatori hanno poi aggiunto per ogni classe alcune domande specifiche volte a comprendere più a fondo alcune pratiche particolari.

Le osservazioni e le interviste sono state trascritte solo nei loro aspetti verbali. In seguito i contenuti dei testi sono stati analizzati sulla base dell'approccio della Qualitative Content Analysis (Schreiber, 2012). L'analisi

è stata supportata dal software MaxQdA. Per l'analisi si è fatto uso sia di alcune categorie generate con modalità deduttive che di altre generate invece con modalità induttive (Kuckarts, 2012). Le categorie generate deduttivamente sono legate in parte agli strumenti di raccolta dati descritti sopra che già definiscono alcune categorie (clima di classe, valutazione, ecc.) e in parte alla letteratura. Le categorie induttive sono invece emerse da una prima analisi dei testi di sei casi.

Risultati

In questo articolo vengono presentati solo i dati relativi alla categoria «insegnante di sostegno» e, nello specifico, ai compiti dell'insegnante in classe. Sono stati esclusi dalle analisi i casi 1 e 6 perché, in un caso, il modo in cui l'insegnante di sostegno ricopre il proprio ruolo è valutato esplicitamente come poco inclusivo dalle altre insegnanti del team e, nell'altro caso, perché nella classe non lavora un insegnante di sostegno.

I compiti che le pratiche o le parole emerse dai dati delle classi del campione attribuiscono all'insegnante di sostegno con maggior frequenza (7 casi sugli 11 analizzati per questa categoria) sono: gestire la classe, seguire attività individualizzate, mediare la partecipazione dell'alunno con disabilità nella classe.

Gestire la classe

All'interno di questa sottocategoria si trovano tutte quelle situazioni o narrazioni che mostrano come l'insegnante di sostegno contribuisca alla gestione dell'intero gruppo classe. Vengono in seguito illustrate le modalità in cui questo avviene.

In due casi (2 e 10), la gestione della classe da parte dell'insegnante di sostegno è basata

strutturalmente sul fatto che l'insegnante di sostegno è anche insegnante titolare di una disciplina. Nel caso 2, ad esempio, la classe è a tempo pieno: ci lavorano due insegnanti curricolari e un insegnante di sostegno per il loro intero orario di lavoro. Vi è quindi un orario settimanale che prevede la compresenza per quasi tutte le ore di attività didattica. Il team ha scelto di presentare ai bambini i tre insegnanti come titolari rispettivamente dell'area linguistica, dell'area matematica e dell'area antropologica. Ognuno è quindi responsabile della progettazione dell'attività didattica nella propria area e fa da sostegno/supporto all'attività dei colleghi quando si trova in compresenza.

Nel caso 10 avviene qualcosa di simile, ma con un numero minore di ore di compresenza complessive. La classe, anche in questo caso a tempo pieno, è gestita da un team di tre insegnanti: una per l'area linguistica, una per l'area matematica e una per l'area antropologica. Quest'ultima, oltre a svolgere 10 ore nelle discipline assegnatele, svolge 12 ore di attività di sostegno. Infine le altre due colleghe hanno alcune ore in compresenza nelle ore delle discipline dell'area antropologica. Con una soluzione organizzativa diversa, si arriva al medesimo risultato per cui tutti gli insegnanti della classe ricoprono un doppio ruolo di titolare di materia e di sostegno/compresenza.

In altri due casi (9 e 12), poi, non vi è l'assegnazione vera e propria di una disciplina all'insegnante di sostegno, ma il riconoscimento di una competenza che legittima la gestione di metà della classe, mentre l'altra metà resta con i colleghi curricolari. In una delle due situazioni (12), ad esempio, abbiamo potuto osservare un momento in cui la classe era stata divisa a metà e i due insegnanti (uno di sostegno e l'altro curricolare) conducevano con i due gruppi la stessa attività di comprensione del testo a coppie. I gruppi erano stati creati sulla base del criterio dell'e-

terogeneità e nella giornata osservata due degli alunni con disabilità erano nel gruppo gestito dall'insegnante curricolare.

In altre due situazioni (casi 3 e 13), pur non essendo titolare di una disciplina, l'insegnante di sostegno ha progettato e gestito, nelle giornate in cui sono state condotte le osservazioni, un'attività per la classe, mentre il ruolo di supporto è stato rivestito dall'insegnante curricolare. In entrambi i casi si trattava di interventi connessi con un lavoro sulla disabilità e/o sull'inclusione che potrebbero rientrare in un percorso di sensibilizzazione.

In diverse situazioni in cui all'insegnante non era strutturalmente assegnato un ruolo di progettazione e conduzione dell'attività didattica, si è comunque osservato che gli insegnanti di sostegno presenti in classe intervenivano attivamente nella gestione del gruppo classe, a volte come sostegno metodologico, ad esempio proponendo altri modi di spiegare o di risolvere dei problemi, oppure come sostegno nella gestione delle regole, di cui anche l'insegnante di sostegno chiede e verifica il rispetto (casi 5, 7, 8 e 13).

Questo avviene in modo esemplare in due ore di matematica della classe-caso 7, in cui insegnante curricolare e insegnante di sostegno collaborano strettamente.

A partire dalla storia del racconto di una bambina che ha raccontato del proprio gatto Grinta e della pappa, la maestra costruisce il testo di una storia matematica. Il maestro di sostegno si sposta nella classe. Va a sedersi accanto a una bambina arrivata in ritardo e la aiuta a scrivere il titolo. La storia matematica viene scritta alla lavagna. Il testo della storia viene via via composto insieme alla classe. [...] Mentre i bambini copiano il testo della storia, il maestro di sostegno gira fra i banchi e incoraggia, sollecita a lavorare più in fretta una bambina che tende a rallentare. Gira fra i banchi e segnala a diversi alunni errori nella copiatura. Un occhio particolare è dedicato a R. (alunno con disabilità visiva), che si distrae spesso. Girando fra i banchi e aiutando i bambini a individuare gli errori di copiatura, la maestra

dice: «Vabbè, ma gli errori sono simpatici perché poi ci fanno ricordare anche meglio come si scrivono le parole». Poco dopo l'insegnante di sostegno dice a un bambino: «L'importante è che capisca i suoi errori, in modo da diventare maestro di se stesso».

Per i dati necessari alla risoluzione della storia matematica, la maestra manda alla lavagna un bambino per trovarli. Il maestro di sostegno propone di affiancare un secondo bambino. Nella riflessione collettiva il maestro di sostegno parla diverse volte direttamente con il secondo alunno mandato alla lavagna che sembra più in difficoltà. Lo fa ad alta voce, gli altri bambini ascoltano. Mentre il maestro gestisce la conversazione con la classe, la maestra copia il testo nel quaderno di una bambina che arriverà più tardi.

Dopo aver aiutato un bambino a fare il disegno della divisione, il maestro di sostegno condivide ad alta voce con la maestra curricolare la sua preoccupazione che la difficoltà manifestata da quel bambino potrebbe essere condivisa da molti altri alunni. La maestra prende sul serio la sua preoccupazione e gli dice che ci ragioneranno ancora. Infatti torna sulla questione alla fine. (Fascicolo osservazioni, caso 7)

Qui è evidente come l'insegnante di sostegno abbia contribuito alla gestione dell'attività didattica progettata dalla collega disciplinare. Oltre a offrire aiuto individualizzato a tutti gli alunni che ne avevano bisogno, si vede come abbia arricchito la spiegazione della collega con degli input metodologici (ad esempio, affiancare un secondo bambino a quello chiamato alla lavagna dall'insegnante curricolare) oppure di gestione (ad esempio, la gestione di parte della conversazione con la classe). Le due frasi ravvicinate, poi, che i due colleghi dicono rispetto al tema degli errori, mostrano anche un accordo su alcune questioni didattiche di fondo che permette loro di rafforzarsi a vicenda e concretamente.

Una gestione condivisa è documentata anche dalla sequenza di fotografie che rappresenta alcuni dei cambi di posto delle insegnanti (figura 1: l'insegnante curricolare indicata con una freccia continua e l'insegnante di sostegno con una freccia tratteggiata) in circa un'ora di

lezione nella classe-caso 9. Si nota come, nella conduzione di una conversazione orale con i bambini su esperienze significative fatte nel corso dei tre anni insieme, le due insegnanti manifestino una posizione fortemente paritaria. La posizione iniziale le rappresenta «uguali», sedute su due sedie poste davanti alla lavagna. Nessuna delle due è «titolare» della cattedra. Entrambe, poi, nel corso della discussione si alzano per avvicinarsi a singoli bambini e a turno fanno domande e danno la parola agli alunni.

Gestire attività individualizzate per l'alunno con disabilità

In questa categoria vengono descritte tutte le azioni delle/degli insegnanti di sostegno che le/li vedono impegnati in un lavoro individualizzato, mirato allo sviluppo di competenze specifiche per l'alunno con disabilità. Nelle differenti classi-caso questo avviene con modalità e intenzioni diverse che verranno descritte qui di seguito.

In alcuni casi, la gravità della disabilità dell'alunno o dell'alunna richiede un lavoro con mete e traguardi fortemente diversificati rispetto a quelli della classe. In queste classi, in alcuni momenti, l'insegnante di sostegno si occupa di progettare e attivare un lavoro specifico individualizzato, e a volte anche individuale, per l'alunno con disabilità.

Questo avviene nella classe-caso 2, che ha fra i propri alunni un bambino con sindrome di Down con una situazione clinica molto complessa che ha richiesto anche un lungo periodo di ospedalizzazione. Ora l'alunno frequenta regolarmente la scuola. I tre insegnanti della classe si alternano nel ruolo di sostegno-supporto. Quando rivestono questo ruolo, tutti in alternanza si occupano del lavoro individualizzato dell'alunno con disabilità. Questo può in alcuni casi differenziarsi fortemente da quello che in quel momento viene proposto al resto della classe, ma cerca comunque una forma di collegamento con quello che il gruppo classe ha fatto o farà. Un esempio di questo è descritto nella sequenza riportata di seguito:

La maestra S. (qui nel ruolo di sostegno-supporto) lavora con L. (alunno con disabilità) e sta dettando e facendo scrivere alcuni nomi di capoluoghi di regione, sillabandoli. Vengono scritti su dei cartellini usando il computer. Questi cartellini verranno poi ritagliati e attaccati sul cartellone delle regioni italiane che è in costruzione e in fase di completamento da parte di tutta la classe sulla parete dell'aula. Mentre S.

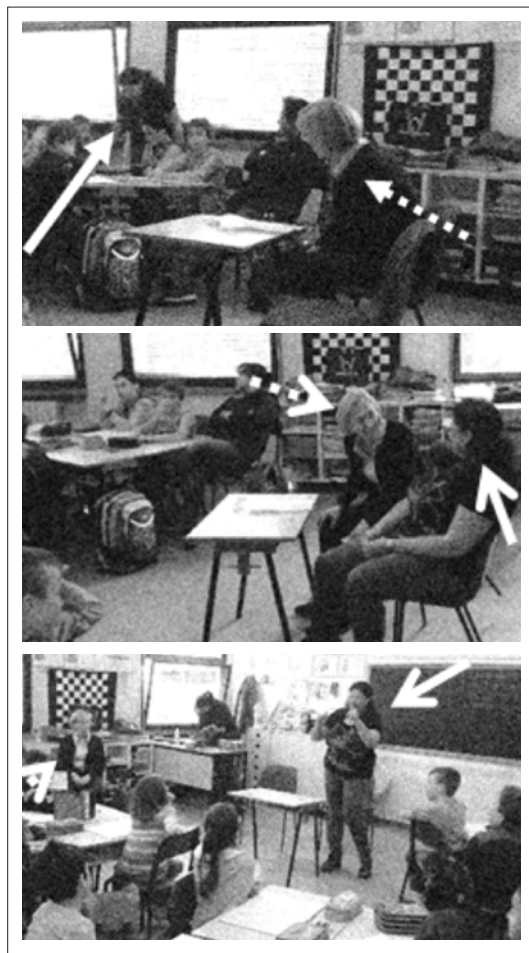


Fig. 1 Gestione condivisa di una classe tra l'insegnante curricolare e quella di sostegno.

lavora con L., il maestro C. (formalmente quello di sostegno, ma qui nel ruolo di titolare delle discipline antropologiche) conduce l'attività di presentazione a coppie di scienze. (Fascicolo osservazioni, caso 2)

Qui si vede come l'attività individualizzata si collochi nell'ambito della geografia e miri a sviluppare le capacità di letto-scrittura dell'alunno con disabilità, mentre la classe si sta occupando di scienze — una disciplina diversa, quindi. L'attività dell'alunno con disabilità è però agganciata a un percorso di geografia della classe e non risulta quindi decontestualizzata.

Nelle due classi in cui vi sono due alunne con una grave pluridisabilità (classe-caso 3 e classe-caso 13), le alunne svolgono in diversi momenti qualcosa di fortemente diverso dai compagni, ma all'interno della stessa aula. Nella classe-caso 3 abbiamo potuto osservare come la presenza in classe permetta una continua, spontanea e flessibile oscillazione fra momenti di attività individuale (ad esempio per lo sviluppo di competenze nell'utilizzo della comunicazione aumentativa alternativa) e momenti di condivisione con i compagni (un simbolo della Comunicazione Aumentativa Alternativa viene usato dall'insegnante curricolare per fornire una spiegazione a tutta la classe e l'alunna lo riconosce). Gli insegnanti della classe-caso 13 nel focus group sottolineano il valore che l'attività, anche se fortemente diversa (ad esempio, attività volte a migliorare la capacità di afferrare dell'alunna mentre la classe fa un lavoro sull'analisi grammaticale), sia svolta in classe in presenza dei compagni. Raccontano di vedere in questo la possibilità di condividere un ritmo di lavoro, fatto di sforzi e pause, certo su competenze completamente diverse, ma con queste simili alternanze.

Insegnante curricolare: Per me è importante che lei resti in classe, sia per lei che per i compagni. È importante soprattutto per lei perché, secondo me, restando in classe impara i tempi e i ritmi e vede

che anche i suoi compagni hanno dei tempi e dei momenti in cui devono stare attenti, tempi in cui devono eseguire le cose e tempi in cui possono rilassarsi, ridere, festeggiare. Anche lei fa parte di questa cosa e, così, vede e capisce che ci sono dei tempi. Dalla parte dei compagni è giusto che vedano che anche lei c'è, è parte della classe, che anche lei è una persona, con i suoi bisogni, i suoi tempi e loro devono avere rispetto di lei come persona. (Focus insegnanti, caso 13)

Nella classe-caso 3 vi è anche un alunno con la sindrome di Down che lavora a un percorso personalizzato. Lui lavora spesso anche in autonomia, su attività di routine che conosce e che sono diverse da quelle pensate per la classe. Queste sono conosciute sia dall'insegnante di sostegno sia dall'insegnante curricolare, che quindi possono intervenire in modo interscambiabile. Per le restanti attività, gli insegnanti cercano continui agganci con la classe, ad esempio provando a far coincidere la materia dell'attività, anche se poi le competenze su cui si lavora sono molto diverse, oppure utilizzando tematiche comuni (ad esempio l'uovo) ma per raggiungere competenze differenti (conoscenza della struttura della cellula per la classe e sviluppo di abilità grafo-motorie nel disegnare l'uovo per l'alunno con disabilità).

Insegnante di sostegno: Il divario è sempre stato grande ed è aumentato nel corso degli anni. All'inizio il mio intento è stato, anche dal punto di vista dei contenuti, agganciato ai compagni. Adesso c'è il problema che ha imparato la letto-scrittura, comincia a manipolare correttamente i numeri fino a 20, però il campo d'interesse è diverso. Nel tenerlo agganciato, lo tengo agganciato solo se è significativo per lui, per lo sviluppo della sua formazione. Ieri abbiamo fatto il percorso sulla cellula dove abbiamo spaccato un uovo, ma spiegarci la cellula, nucleo, membrana non avrebbe avuto senso. Abbiamo fatto un lavoro dove ha dovuto colorare la cellula, un lavoro di visuo-spazialità, di colore. L'ho tenuto agganciato al contenuto ma l'obiettivo che sono andata a sviluppare era un altro. (Focus insegnanti, caso 13)

Nella classe-caso 9, durante le due giornate di osservazione, una volta alla settimana per circa un'ora l'insegnante di sostegno fa un lavoro individualizzato fuori dalla classe con l'alunno con disabilità. Fanno il gioco della campana. Si tratta di un gioco che l'alunno (con tratti autistici) potrebbe poi utilizzare durante le pause anche con i compagni. L'attività è proposta fuori dalla classe, individualmente, ma con il chiaro obiettivo di rendere il ragazzino competente in un'attività che potrà poi utilizzare in momenti di socializzazione informali.

Nella classe-caso 5, l'insegnante di sostegno progetta e propone attività individualizzate per diversi alunni. Queste sono proposte nella sua aula (non è una generica aula di sostegno della scuola, ma proprio l'aula di quella insegnante). Le situazioni sono molto flessibili e differenziate. Vi sono momenti in cui gli alunni con disabilità sono i destinatari delle sue proposte, mentre in altre situazioni gli alunni con disabilità lavorano in classe e lei propone attività individualizzate ad altri alunni con altre difficoltà (ad esempio agli alunni che conoscono ancora poco la lingua italiana). Vi è una particolare attenzione a fare in modo che tutti gli alunni della classe possano, a rotazione, svolgere delle attività in piccolo gruppo in questa aula, anche se alcuni la frequentano con maggiore intensità.

In tre situazioni abbiamo osservato attività individualizzate curate dall'insegnante di sostegno svolte fuori dalla classe e riservate ad alcuni alunni con disabilità o comunque con Bisogni Educativi Speciali. In una seconda (classe-caso 11) si intuisce dalle interviste che in alcuni momenti vengono proposte delle «ore di recupero» individuali o in piccolo gruppo per l'alunno con disabilità intellettive. Questo non avviene nelle due giornate di osservazione; lascerebbe quindi supporre che non accada con grande frequenza. Nella stessa classe, un alunno con una disabilità in campo attentivo,

in diversi momenti della giornata (anche nelle due osservate), viene brevemente portato o mandato fuori dalla classe con dei compiti-pretesto per «rilassarsi» o prevenire momenti di crisi a causa della fatica a concentrarsi. Infine nella classe-caso 12, l'insegnante di sostegno propone regolarmente un'attività di training di lettura fuori dall'aula. Si tratta di un'attività regolare quotidiana, di durata molto breve (uno o due minuti). Questa viene proposta a due alunni, uno con certificazione e l'altro senza.

Mediare la partecipazione dell'alunno con disabilità alle attività di tutti

Nei casi analizzati il tipo di mediazione sembra assumere forme diverse: in alcuni casi risulta maggiormente incentrato su una mediazione di contenuto, in altri casi invece di tipo metodologico e sociale.

Abbiamo potuto osservare alcuni esempi di mediazione rispetto al contenuto nella classe-caso 5 dove, mentre l'insegnante curricolare costruiva con la classe una scaletta sulla cui base occorreva scrivere poi un testo, l'insegnante di sostegno offriva supporto individuale a un alunno con disabilità per comporre il proprio testo. Con la sua presenza e mediazione gli ha permesso di seguire l'attività pensata per l'intera classe. Anche nella classe-caso 3 l'insegnante di sostegno è spesso seduto accanto all'allievo con disabilità con la funzione di rispiegare, chiarire, semplificare le attività e le indicazioni fornite dall'insegnante.

Per quel che riguarda la mediazione di tipo metodologico, ne abbiamo incontrati di diversi tipi. In un primo caso l'insegnante di sostegno interviene per direzionare l'attenzione dell'alunno con disabilità sui contenuti e sui momenti salienti delle lezioni. In questo senso è esemplificativo come l'insegnante di sostegno, senza alcun intervento di tipo verbale, in un momento in cui in gruppo gli alunni

dovevano osservare dei semi in un piatto, per riattivare l'attenzione dell'alunno con disabilità che nel frattempo aveva cominciato a disegnare, lo abbia semplicemente avvicinato alla postazione con il piatto dove già altri compagni stavano osservando (classe-caso 11). Abbiamo potuto osservare un intervento simile nella classe-caso 7, dove, al momento di copiare data e titolo di un'attività dalla lavagna, l'insegnante di sostegno si siede accanto all'alunno con disabilità e lo aiuta a organizzarsi. Discute, ad esempio, con lui il fatto che abbia (di nuovo!) perso la colla.

Un'altra situazione è quella dell'intervento di tipo compensativo. Nella classe-caso 12, affinché un alunno con disabilità possa svolgere i compiti come gli altri compagni, l'insegnante di sostegno li scrive per lui nel diario, mentre i compagni li copiano dalla lavagna.

In un caso di alunna con pluridisabilità (classe-caso 3), la partecipazione è curata anche attraverso il supporto fisico da parte dell'insegnante di sostegno, che sorregge fisicamente la testa della bambina affinché possa seguire con lo sguardo l'attività per la classe (lettura ad alta voce da parte dell'insegnante curricolare, rappresentazione con i burattini fatta da alcuni compagni di classe).

Allo sviluppo esplicito di competenze sociali in un'ottica di mediazione della partecipazione alle attività della classe è dedicata una riflessione dell'insegnante di sostegno della classe-caso 13. L'insegnante sottolinea come lei ritenga importante l'apprendimento di comportamenti che testimonino la capacità di aderire a un sistema di regole comuni che anche l'alunno con disabilità deve apprendere per potere essere percepito positivamente dal gruppo:

Insegnante di sostegno: Dalla prima ho puntato sempre a: postura corretta, stare seduto, non disturbare per sfatare il mito che i bambini disabili in classe disturbano e per questo vanno portati fuori.

Lui non parla mai, non urla mai, piuttosto gioca con la penna. Stando in classe ha imparato un modello di comportamento che non gli si può passare nel modello 1 : 1 ma solo nel modello classe. Per sviluppare le competenze sociali, previste dal POF e che noi abbiamo snoccolato nel PEI, non so come facciamo le insegnanti di sostegno che portano fuori i bambini a sviluppare queste competenze. È necessario che lui respiri il clima di classe e che impari a stare con gli altri; che impari a rispettare i turni, ad alzare la mano per quanto per lui questo sia difficile. (Focus insegnanti, classe-caso 13)

Nel caso delle due situazioni di alunne con una pluridisabilità, mediazione di contenuto e mediazione sociale si mescolano. Questo è particolarmente evidente in una situazione di lavoro di gruppo in cui gli alunni hanno il compito di scrivere una fiaba (classe-caso 3). La bambina è in un gruppo e l'insegnante di sostegno è seduta nello stesso gruppo. Modifica leggermente il modo di procedere del gruppo rispetto agli altri proponendo, fra i materiali per scrivere la fiaba, le immagini di Cenerentola. Queste vengono raccontate anche all'alunna con pluridisabilità. Senza il suo intervento, costituito dall'introduzione delle immagini e dalla narrazione orale sulla base delle immagini, la partecipazione dell'alunna all'attività sarebbe probabilmente stata più difficile, se non impossibile.

Altri compiti

Altre categorie di compiti degli insegnanti di sostegno osservati in questi casi emergono in modo meno diffuso e vengono quindi presentate in modo meno differenziato.

In diversi casi, l'insegnante di sostegno offre un supporto ad alunni che per motivi diversi incontrano una difficoltà nel proprio percorso, ma non hanno una certificazione di disabilità. In alcuni casi questo accade con degli interventi spontanei. L'insegnante, osservando la classe, incoraggia o interviene

individualmente nel caso in cui noti che un alunno ha difficoltà. Questo si osserva in modo esemplare nella classe-caso 7 dove, durante un'ora di matematica, l'insegnante passa diverso tempo accanto a un alunno senza certificazioni che fatica a capire come rappresentare graficamente la divisione. In un altro caso (classe-caso 5), l'insegnante di sostegno è la persona che si occupa di attività in piccolo gruppo anche fuori dalla classe, organizzando un'offerta individualizzata in cui coinvolge gli alunni con disabilità, poi altri con delle difficoltà, ma a turno anche tutti i compagni. In altri casi ancora, il supporto è molto più circoscritto: un complimento, un'indicazione.

Un altro compito che emerge è quello di essere un supporto per i colleghi. Due insegnanti curricolari (classi-caso 4 e 7), ad esempio, vedono la presenza di altre figure professionali in classe come un'occasione di confronto, di riflessione attivata anche grazie a uno sguardo esterno. In un altro caso, la presenza dell'insegnante di sostegno è un supporto, nel senso che può prendere in mano la situazione quando, per qualche motivo, questa diventa troppo impegnativa: si tratta proprio di essere in due in aula e di poter fare «staffetta» in caso di necessità.

Insegnante curricolare: Eh, oggi è successo, ma non c'è mica stato bisogno di dire: «J., continua tu!». Ha continuato lei, io ero sfinita, non so perché, però è successo ed è arrivata lei. (Focus insegnanti, classe-caso 9)

Il passaggio delle informazioni fra la famiglia dell'alunno con disabilità e la scuola è percepito in alcuni casi come un ambito nel quale l'insegnante di sostegno si trova a ricoprire una posizione privilegiata.

Insegnante di sostegno: Condivido pienamente quello che hanno detto loro sul rapporto con i genitori e come creare degli spazi; come insegnante di sostegno lo reputo importante, se non fondamentale

per costruire un rapporto. Se è possibile cerco di conoscere i genitori prima del bambino. A seconda dei casi vengono fatti dei check prima dell'inizio della scuola, come nel caso di questa bambina. Cerco di presentarmi il primo o il secondo giorno di scuola, lasciando subito il mio numero di telefono per far capire che per qualunque cosa possono contattarmi, cercando di conoscere subito loro e il loro mondo, entrando in punta di piedi, perché conoscendo i genitori si possono percepire i timori, le paure. (Focus insegnanti, classe-caso 10)

Infine, in alcuni casi, la situazione individuale dell'alunno richiede la capacità di gestire un momento di crisi o di cura particolare. Nelle classi del campione vi sono situazioni che vanno dalla fuga dalla classe alla crisi epilettica o ancora al periodo di ospedalizzazione (classi-caso 2, 8 e 10). In queste situazioni sono stati gli insegnanti di sostegno a svolgere un ruolo primario.

Discussione

Una prima riflessione di carattere generale sui risultati appena descritti riguarda il fatto che anche questa ricerca conferma che la definizione attuale dei ruoli e il modo in cui è previsto che questi vengano assegnati e gestiti a scuola permettono di realizzare buoni livelli di contitolarità e corresponsabilità. Questo non significa che la situazione attuale sia in grado di garantire questo livello, ma nemmeno che essa rappresenti di per sé un ostacolo.

Osservando le descrizioni dei modi in cui le/gli insegnanti di sostegno del campione contribuiscono alla gestione dell'intera classe, credo che emergano soluzioni a tre livelli organizzativi diversi. Un primo livello è quello dell'attribuzione «formalizzata» delle ore agli insegnanti di una classe in modo che tutti abbiano sia alcune ore di materia che altre di sostegno. Queste modalità permettono di

rappresentare anche in modo formale il ruolo che tutti gli insegnanti hanno nella gestione di tutti gli alunni della classe. Dimostrano inoltre, senza bisogno di molte dichiarazioni di intenti o spiegazioni, la parità dei diversi insegnanti.

A un secondo livello, il contributo dell'insegnante di sostegno nella gestione della classe è ancorato alla programmazione, che prevede momenti di capovolgimento dei ruoli, in cui sia lei/lui a gestire la classe mentre il curricolare fa da supporto, oppure momenti in cui la classe viene divisa in due e l'insegnante di sostegno e quello curricolare propongono la stessa attività alle due metà classi. Non vi è qui l'assegnazione formalizzata di titolarità su una materia come avveniva al primo livello, ma uno scambio di ruoli legato a singole attività concordate e programmate.

Infine, a un terzo livello, il contributo dell'insegnante di sostegno non è formalizzato, ma si concretizza nelle micro-interazioni della classe, ad esempio con interventi che contribuiscono alle scelte metodologiche dell'insegnante curricolare oppure con supporti alle spiegazioni.

In tutti e tre i livelli in cui si può collocare il contributo attivo alla gestione della classe è evidente che all'insegnante di sostegno viene riconosciuta la professionalità insegnante prima di tutto, quindi la piena competenza, pari agli altri docenti curricolari, di gestire una disciplina completamente o per alcune attività. Questi dati sembrerebbero quindi suggerire che il consolidamento e la diffusione di simili modelli di forte contitolarità e corresponsabilità potrebbero essere più facili se l'insegnante di sostegno fosse — e continuasse a essere — prima di tutto un insegnante, che solo in un secondo momento ha anche una specializzazione nell'ambito dell'integrazione degli alunni con disabilità.

Riflettendo su potenzialità e limiti dei tre livelli di partecipazione alla gestione della

classe, credo che la formalizzazione prevista dai primi due livelli possa facilitare anche la comunicazione della contitolarità e corresponsabilità verso gli alunni e i genitori, poiché descrivendo (o dimostrando nel caso degli alunni) concretamente le scelte organizzative questo principio diviene pienamente trasparente.

Rispetto alle descrizioni sul modo in cui gli insegnanti di sostegno si occupano delle attività individualizzate per l'alunno con disabilità e di quelle di mediazione per garantire la sua partecipazione alle attività di tutta la classe, emerge a più riprese e in diverse forme il duplice sforzo di attivare proposte che siano coerenti con i bisogni dei bambini con disabilità, ma che al contempo trovino, anche qualora siano fortemente differenziate, una connessione con le attività della classe. In alcuni casi l'aggancio è dato dalla materia, anche se svolta in tempi e obiettivi diversi, in altri sono alcuni percorsi o temi che vengono usati come pretesto per sviluppare competenze anche fortemente diversificate. Significative sono in questo senso le esperienze delle due classi frequentate anche da due alunne con gravi pluridisabilità. Una delle due insegnanti di sostegno descrive il valore del condividere quella che in letteratura è definita «la cultura del compito»: non vi è la condivisione di obiettivi che sono troppo distanti, ma la convivenza in un ambiente che segue ritmi comuni di impegno e rilassamento, sforzo e pausa. Emerge, insomma, che in queste classi caratterizzate da una buona inclusione l'individualizzazione è accompagnata da uno sforzo costante di collocarla all'interno della classe in modo significativo, sia nei casi in cui sia possibile condividere anche traguardi disciplinari, sia nei casi di disabilità più gravi in cui questo non sia possibile.

Riflettendo su questo forte sforzo per cercare convergenze fra bisogni molto individuali e, in alcuni casi, unici e un percorso

comune della classe, è evidente che in questa ricerca gli insegnanti curricolari giocano un ruolo chiave. Se può essere l'insegnante di sostegno colui/colei che in prima istanza cura le attività individualizzate, è però vero che queste possono essere integrate in un contesto inclusivo solo se anche l'insegnante curricolare avverte la necessità di costruire spazi e tempi di collegamento. La sensibilità e la competenza dell'insegnante curricolare in questo senso appaiono quindi quanto mai centrali, probabilmente determinanti, per fare in modo che tali attenzioni individuali non divengano momenti segregativi.

Sintetizzando e riprendendo il dibattito presentato nei primi paragrafi, i risultati di questa ricerca suggeriscono che:

- L'attuale formazione e la conseguente definizione del ruolo dell'insegnante di sostegno permettono ai consigli di classe delle scuole primarie di costruire contitolarità e corresponsabilità; quindi una revisione totale della sua formazione potrebbe forse essere prematura rispetto a un serio tentativo di diffondere efficacemente buone pratiche di contitolarità e corresponsabilità.
- La collaborazione attiva dell'insegnante di sostegno nella gestione della classe è basata su un implicito riconoscimento della sua professionalità docente, prima ancora che di specializzato per l'integrazione degli alunni con disabilità; quindi un'eventuale separazione dei percorsi formativi iniziali potrebbe rappresentare un forte rischio per la realizzazione di queste buone pratiche di contitolarità e corresponsabilità.
- I compiti di gestione di attività individualizzate e di mediazione per la partecipazione sono spesso rappresentati dagli insegnanti come la costante ricerca di un equilibrio precario fra attività utili all'alunno e agganci partecipativi al contesto classe; quindi, per la realizzazione di questo equilibrio occorre un forte investimento anche nella formazione di tutti i docenti, affinché abbiano la sensibilità e la competenza necessarie per fare in modo che individualizzazione non corrisponda a esclusione, ma a una ricerca condivisa di contesti comuni.

The role of the special needs teacher: What really works in an inclusive class? Results from 13 case studies in primary schools

Abstract

The article submits some results from multiple case studies of 13 inclusive classes in primary school. Fragments of texts falling under the category «a special needs teacher's tasks», which have been selected from observations and focus groups with teachers, pupils and parents, are described. Specifically, the data illustrate the ways in which the special needs teachers in the sample contribute to class management, handle personalised activities and mediate when pupils with disabilities participate in class activities. The data is then discussed in relation to the current debate on the role and training of the special needs teacher.

Keywords

Special needs teacher, Specialised teacher, School inclusion, School integration.

Autore per corrispondenza

Heidrun Demo

Facoltà di Scienze della Formazione – Fakultät für Bildungswissenschaften

Libera Università di Bolzano – Frei Universität Bozen

Viale Ratisbona, 16

Bressanone (BZ)

E-mail: Heidrun.Demo2@unibz.it

Bibliografia

- Booth T. e Ainscow M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma, Carocci.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D. e Caldin R. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson.
- Cottini L. (2014), *Editoriale. 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'Alessio S. (2011), *Inclusive Education in Italy*, Rotterdam, Sense.
- de Anna L. (2015), *I percorsi della Formazione*. In L. de Anna, P. Gaspari e A. Mura, *L'insegnante specializzato*, Milano, FrancoAngeli, pp. 44-60.
- de Anna L., Gaspari P. e Mura A. (2015), *L'insegnante specializzato*, Milano, FrancoAngeli.
- Demo H. (2015), *Dentro e fuori dall'aula: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva?*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 3, n. 1, pp. 53-70.
- Gaspari P. (2015), *L'insegnante specializzato al bivio*, Milano, FrancoAngeli.
- Gherardini P., Nocera S. e AIPD (2000), *L'integrazione delle persone Down*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, 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., Demo H. e Zambotti F. (2010), *Gli insegnanti e l'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.

- Istat (2014), *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali*, <http://www.istat.it/it/files/2014/12/Alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf?title=Integrazione+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0+-+19%2Fdic%2F2014+-+Testo+integrale.pdf> (ultimo accesso: 28/04/16).
- Kuckartz U. (2012), *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim e Basel, Beltz Juventa.
- Mura A. (2015), *L'insegnante specializzato: radici e ali*. In L. de Anna, P. Gaspari e A. Mura, *L'insegnante specializzato*, Milano, FrancoAngeli, pp. 27-41.
- Pavone M. (2015), *Insegnante di sostegno «specialista» della disabilità e dell'inclusione?*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 14, n. 2, pp. 93-96.
- Schreier N. (2012), *Qualitative content analysis in practice*, London, Sage.
- Treelle, Caritas e Fondazione G. Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana*, Trento, Erickson.
- Zanobini M., Usai G. e Oreste C. (2015), *Insegnanti curricolari e di sostegno nel processo di inclusione*. In R. Vianello e S. Di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia*, Trento, Erickson, pp. 77-100.