

I benefici e le sfide dell'inclusione dal punto di vista degli insegnanti di diversi Paesi europei

Darja Zorc Maver

Professore Ordinario di Pedagogia sociale, University of Ljubljana

monografia

Sommario

Nel contesto del progetto EBE-EUSMOSI, abbiamo studiato le buone pratiche di inclusione in diversi Paesi europei. Lo scopo di questo articolo è quello di fornire una panoramica relativa alla realizzazione dell'inclusione, dal punto di vista degli insegnanti, in due Paesi con diversi approcci storici e culturali in questo campo, l'Italia e la Slovenia. Gli insegnanti di entrambi i Paesi, nonostante tali differenze, intendono il principio dell'inclusione in modo molto simile ed esprimono difficoltà condivise rispetto a procedure burocratiche lunghe e farraginose. Ciò ha fatto emergere l'esigenza di cambiamenti sistematici su vari piani di lavoro connessi all'inclusione scolastica di allievi con bisogni educativi speciali.

Parole chiave

Comprensione dell'inclusione, competenza degli insegnanti, cooperazione con i genitori.

Introduzione

In considerazione del fatto che in ogni Stato europeo la nozione e la comprensione del processo di inclusione dipendono da fattori culturali, storici e legislativi, abbiamo stabilito alcuni criteri comuni, sulla base di analisi comparative, che sono considerati in tutti gli Stati come elementi di base e condizioni essenziali per un'inclusione di successo all'interno dei sistemi di istruzione. Questo comporta modifiche nei contenuti, negli approcci, nelle strutture e nelle strategie, con una visione comune che si rivolge a tutti i bambini, nessuno escluso, e la convinzione

che sia responsabilità del sistema comune di accoglierli ed educarli.

Nell'ambito del progetto EBE-EUSMOSI abbiamo voluto scoprire quali sono le pratiche di inclusione in due Stati Europei: Italia e Slovenia. Il primo passo è stato quello di identificare i principali criteri di inclusione, tipici dei due sistemi, in un incontro con esperti (ricercatori, insegnanti, dirigenti) e di estrapolare gli elementi principali di buone pratiche di inclusione. Sulla base dei criteri definiti e condivisi, il passo successivo è stato quello di preparare un questionario che è stato compilato da 198 insegnanti ed esperti nelle scuole in Slovenia e 58 in Italia.

I criteri di base per un'inclusione di successo

Uno dei criteri di base per un'inclusione di successo, definito dal gruppo di esperti, è quello del *benessere sociale ed emotivo degli alunni*. Per un'inclusione che possa dirsi riuscita, il prerequisito fondamentale è la creazione di uno spazio educativo sicuro, capace di promuovere e garantire benessere sociale ed emotivo al bambino. Negli ultimi anni c'è stato un aumento sempre più consistente di studi rispetto all'importanza dell'apprendimento sociale ed emotivo per uno sviluppo infantile di successo. Mitchell (2018) sottolinea l'importanza delle abilità sociali come fattori di una buona inclusione, questo perché esse si fondano su:

- sensibilità sociale: interpretare correttamente il significato di un evento sociale, cioè decodificare gli stimoli sociali e comprendere le regole e i processi sociali, quali l'amicizia e la reciprocità;
- assunzione di prospettiva: «leggere» le persone e comprendere come vivono la realtà;
- discernimento sociale: leggere correttamente le situazioni sociali, capire cosa sta accadendo in un incontro sociale e capire le caratteristiche personali e le motivazioni degli altri;
- giudizio morale: valutare le situazioni sociali in relazione ai codici morali e ai principi etici;
- comunicazione sociale: capire come intervenire efficacemente e influenzare il comportamento degli altri; questa abilità richiede di automonitorarsi e di trasmettere correttamente agli altri cosa si pensa o prova;
- problem solving sociale: risolvere i conflitti e capire come influenzare il comportamento degli altri per raggiungere obiettivi desiderati (Mitchell, 2018, p. 120).

L'autore ricorda, ad esempio, che i bambini con autismo e quelli con problemi emotivi e comportamentali hanno abilità sociali carenti,

motivo per cui è particolarmente importante prestare attenzione all'insegnamento e apprendimento di tali abilità, per promuovere il processo di inclusione, consentendo loro una migliore partecipazione scolastica e sociale. «I discenti con bisogni educativi speciali sperimentano spesso le emozioni legate all'insuccesso; in troppi casi sono fatti oggetto di rifiuto e perfino ostilità da parte degli altri. Molti hanno imparato a non fidarsi né del loro ambiente di apprendimento né della propria capacità di sopravvivere in esso. Gli educatori dovrebbero riconoscere il fatto che questi discenti sono a rischio di bassa autostima, depressione, rabbia, ansia e paura. Queste emozioni, a loro volta, influiscono negativamente sull'apprendimento e così via» (Mitchell, 2018, p. 360).

Competenze degli insegnanti per lavorare con bambini con bisogni educativi speciali

Formare gli insegnanti per l'inclusione è, in vari Stati europei, una questione di differenziazione. Ogni Stato ha in questo campo la propria storia e la propria tradizione e ciò dipende anche dal grado di sviluppo dell'inclusione in quello stato e nel proprio sistema di istruzione. Prendendo in considerazione i paesi partecipanti al progetto EBE-EUSMOSI, l'Italia ha la storia più lunga in questo campo, perché ha un'inclusione totale, che non è la stessa di altri Stati come Spagna, Croazia e Slovenia. In Croazia e Slovenia esiste ancora un duplice sistema di formazione degli insegnanti, per i bambini *con* e *senza* bisogni educativi speciali (anche questa definizione si differenzia da Stato a Stato), motivo per cui in questi sistemi incontriamo conoscenze spesso insufficienti nel campo dell'inclusione scolastica. La formazione permanente degli insegnanti, per lavorare con i bambini con

bisogni educativi speciali e, dunque, il rafforzamento delle loro competenze specifiche, è *l'elemento chiave* alla base di una buona inclusione a scuola.

I documenti internazionali come le relazioni della Commissione Europea (2011b; 2013a) adottano la definizione di competenza di Deakin Crick come «una complessa combinazione di conoscenze, abilità, comprensione, valori, attitudini e desideri che conducono ad un'azione umana efficace e incarnata nel mondo, in un dominio particolare» (Crick, 2008, p. 313). La relazione sulla promozione delle competenze degli insegnanti della Commissione Europea definisce l'acquisizione e lo sviluppo delle competenze come «uno sforzo lungo tutta la carriera che richiede una pratica riflessiva e mirata e un feedback di alta qualità» (2013a, p. 43).

Ultimamente le richieste rivolte a scuole e insegnanti stanno diventando più complesse poiché la società ora si aspetta che le scuole affrontino efficacemente la convivenza di lingue e background diversi degli studenti, siano sensibili alle questioni culturali e di genere, promuovano la tolleranza e la coesione sociale, rispondano efficacemente ai diversi bisogni educativi speciali, utilizzino le nuove tecnologie e tengano il passo con campi in rapido sviluppo di conoscenza e con gli approcci più attuali alla valutazione degli studenti. Gli insegnanti, quindi, hanno bisogno di fiducia nelle loro capacità e conoscenze rispetto all'educazione inclusiva per affrontare le sfide che incontreranno nell'attuale clima scolastico (Carroll et al., 2003).

Alcuni ricercatori (Chandler, 2000; McMahon e McNamara, 2000) osservano anche che pochi insegnanti hanno una formazione adeguata per promuovere comportamenti accoglienti, il che è di particolare interesse, in quanto questo elemento è spesso considerato la causa principale del fallimento dei programmi inclusivi. Il dibattito su come

preparare al meglio gli insegnanti per scuole e classi inclusive può iniziare comprendendo quali siano le credenze degli insegnanti su questi aspetti (Taylor e Sobel, 2001).

Uno studio di Sanches-Ferreira (2007) sottolinea l'importanza delle credenze nel modo in cui gli insegnanti percepiscono modelli di insegnamento riusciti ai bambini con bisogni educativi speciali e solleva la necessità di ulteriori ricerche sulla relazione tra le credenze dell'insegnante e il loro comportamento scolastico. Per attuare una loro pratica inclusiva, gli insegnanti dovrebbero essere dotati non solo di competenze, ma anche di valori e convinzioni appropriate, per soddisfare le diverse esigenze degli studenti e sviluppare sistemi educativi più equi (Engelbrecht, 2013).

La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti che lavorano con bambini con bisogni educativi speciali è, dunque, alla base di una buona inclusione e le competenze di questi insegnanti sono cruciali per il successo scolastico di questi allievi.

Nel questionario distribuito agli insegnanti di scuola primaria coinvolti nel progetto EBE-EUSMOSI abbiamo indagato la comprensione della nozione di «competenza» relativamente all'insegnamento rivolto ad allievi con bisogni educativi speciali.

Domanda 1: Come valuteresti le competenze degli insegnanti nel tuo paese per lavorare con studenti con bisogni educativi speciali? (tabella 1).

Il nuovo paradigma inclusivo richiede all'insegnante nuove conoscenze e abilità, qualcosa per cui gli insegnanti sloveni non si sentono adeguatamente preparati. Ciò risulta chiaramente dal fatto che il 35,4% degli insegnanti — più di un terzo — ritiene di non essere adeguatamente formato per lavorare con bambini con bisogni educativi speciali e il 18,7% ritiene di avere un'istruzione inadeguata in generale.

TABELLA 1

Valutazione delle competenze (distribuzione delle risposte fornite dagli insegnanti italiani e sloveni)

| Come valuteresti le competenze degli insegnanti nel tuo Paese per lavorare con studenti con bisogni educativi speciali? | | | | |
|---|-----------|--------|-------------|--------|
| | Frequenza | | Percentuale | |
| | Slovenia | Italia | Slovenia | Italia |
| Eccellenti | 19 | 0 | 9.6 | 0 |
| Buone | 72 | 23 | 36.4 | 39.3 |
| Mediamente buone | 0 | 28 | 0.0 | 48.3 |
| Non buone | 70 | 6 | 35.4 | 10.3 |
| Insufficienti | 37 | 1 | 18.7 | 1.7 |
| Totale | 198 | 58 | 100.0 | 100.0 |

Sulla base di questi risultati, la Facoltà di Educazione dell'Università di Lubiana ha incluso nei suoi programmi di studio regolari per la formazione degli insegnanti un corso *obbligatorio* sull'inclusione, alcune materie *opzionali* sempre relative al tema e percorsi *aggiuntivi* per lavorare con bambini con bisogni educativi speciali. In questo campo ci sono nuove sfide su come includere il lavoro interculturale nel processo di formazione degli insegnanti, lavorando con migranti e rifugiati e altre situazioni.

L'87,6% degli insegnanti italiani concorda con la dichiarazione che gli insegnanti hanno buone competenze per lavorare con bambini con bisogni educativi speciali, mentre il 12% degli insegnanti ritiene di non averne a sufficienza. Si può vedere che gli insegnanti sloveni sono molto più insoddisfatti dei loro colleghi italiani in termini di competenze per lavorare con bambini con bisogni educativi speciali.

Un altro dato interessante proviene dalla *Domanda 2*: «Qual è lo scopo dell'educazione inclusiva per gli alunni con bisogni educativi speciali?» (tabella 2).

Gli insegnanti sloveni vedono raggiunti gli obiettivi dell'educazione inclusiva soprattutto nel fatto che questi bambini sviluppino la loro personalità (45,2%) e che raggiungano gli

standard di apprendimento di base (20,8%),¹ mentre il 15,7% di essi riconosce l'importanza dell'inclusione come promozione delle competenze sociali ed emotive degli allievi. Il 10,2% degli insegnanti trova nell'educazione inclusiva la possibilità che i bambini senza difficoltà, ovvero senza condizioni di disabilità, disturbo o di svantaggio socio-culturale, vengono a conoscenza della presenza di altri bambini che presentano, al contrario, bisogni educativi speciali.

La maggior parte degli insegnanti italiani (67,2%) vede lo scopo dell'educazione inclusiva soprattutto nel permettere agli alunni di promuovere il loro sviluppo personale, l'8,6% di essi lo riferiscono ai progressi che compiono nel loro stile di apprendimento e il 19% nel fatto che possono sviluppare competenze sociali ed emotive.

¹ Il sistema scolastico sloveno prevede, alla fine del ciclo obbligatorio di istruzione (comprende studenti dai 6 ai 15 anni d'età ed è chiamato Basic Education) un sistema nazionale di valutazione (National Assessment of Knowledge, NAK), che presenta degli standard di conoscenza (in matematica, sloveno e lingua straniera) il cui raggiungimento (o non raggiungimento) è fondamentale per l'accesso (o l'esclusione) al ciclo secondario dell'istruzione (Upper Secondary Education). Per approfondimenti: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/Final%20Report%20SI_2014.pdf (consultato il 28 febbraio 2019).

TABELLA 2

Scopo dell'educazione inclusiva (distribuzione delle risposte fornite dagli insegnanti italiani e sloveni)

| Qual è lo scopo dell'educazione inclusiva per gli alunni con bisogni educativi speciali? | | | | |
|--|-----------|--------|-------------|--------|
| | Frequenza | | Percentuale | |
| | Slovenia | Italia | Slovenia | Italia |
| Che gli alunni con bisogni educativi speciali dovrebbero, in particolare, raggiungere un certo livello di conoscenza in un particolare argomento | 41 | 1 | 20.8 | 1.7 |
| Che gli alunni con bisogni educativi speciali dovrebbero, in particolare, progredire nello sviluppo personale | 89 | 39 | 45.2 | 67.2 |
| Che gli alunni con bisogni educativi speciali dovrebbero sviluppare, in particolare, le competenze sociali ed emotive | 31 | 5 | 15.7 | 19.0 |
| Che gli studenti con bisogni educativi speciali dovrebbero sviluppare, in particolare, le loro strategie di apprendimento | 16 | 11 | 8.1 | 8.6 |
| Che gli alunni senza bisogni educativi speciali dovrebbero imparare che ci sono alunni con diversi tipi di bisogni educativi speciali | 20 | 2 | 10.2 | 3.4 |
| Totale | 197 | 58 | 100.0 | 100.0 |

Un insegnante (1,7%) vede lo scopo dell'inclusione nel permettere agli alunni di raggiungere un livello adeguato di apprendimento di base in almeno un argomento e 2 (3,4%) nel permettere agli alunni che non hanno difficoltà particolari di sapere che ci sono anche alunni con difficoltà. Dai risultati vediamo che gli insegnanti comprendono lo scopo dell'inclusione soprattutto nel suo significato per lo sviluppo personale dell'individuo.

Dal confronto, emerge che gli insegnanti sloveni vedono l'obiettivo e il significato dell'inclusione molto più nelle conoscenze acquisite rispetto a quanto fanno gli insegnanti italiani, il che è dimostrato dall'attenzione che le scuole slovene dedicano all'acquisizione di conoscenze anche per gli studenti con bisogni educativi speciali.

Il Piano Educativo Individualizzato

La costruzione di un Piano Educativo Individualizzato è obbligatoria in tutti e due gli Stati presi in considerazione e mostra come rispondere alle specifiche esigenze di

ciascun allievo che presenta bisogni educativi speciali. Esso è il risultato di un lavoro di squadra che vede la collaborazione attiva di diversi attori: insegnanti, genitori, psicologi scolastici, esperti specializzati nei temi dell'inclusione e allievi.

Le procedure di diagnosi, sulla base delle quali può essere erogato anche un supporto finanziario ulteriore alla scuola, sono processi estremamente lunghi e complicati, che rendono difficile il poter rispondere rapidamente ai bisogni del bambino. Quarantanove insegnanti sloveni giudicano questo processo non buono o inefficace, 99 medio-buono, 48 buono e 2 eccellente.

Le risposte italiane fornite rivelano che il processo di riconoscimento e diagnosi dei bambini con bisogni educativi speciali è considerato buono (24), mentre altri 24 lo vedono come mediamente buono e 10 ritengono che il processo non sia buono. Gli insegnanti di entrambi i Paesi sono soprattutto preoccupati per le lunghe procedure burocratiche che rendono difficile per gli studenti essere aiutati in modo rapido e flessibile. Dalle risposte

possiamo dire che una percentuale simile di insegnanti sloveni e italiani è insoddisfatta del modo di identificare e diagnosticare bambini con bisogni educativi speciali.

Partecipazione dei genitori (comunicazione tra genitori e insegnanti, coinvolgimento nel processo educativo)

La collaborazione e la partecipazione dei genitori all'educazione dei bambini sono una parte importante dell'inclusione. Anche se le condizioni individuali possono differire in modo sostanziale, tutti gli insegnanti concordano sul fatto che una qualche forma di collaborazione con i genitori sia necessaria per realizzare l'inclusione. In che modo e in che misura, tuttavia, dipende dalle normative e dalle regolamentazioni vigenti nei vari Paesi. La distribuzione delle risposte alla domanda «Gli insegnanti della nostra scuola sanno come comunicare con i genitori di bambini con bisogni educativi speciali?» è presentata nella tabella 3.

La collaborazione con i genitori di bambini con bisogni educativi speciali implica che insieme agli insegnanti, essi collaborino anche

in termini educativi; il 13,9% degli insegnanti sloveni ritiene di non sapere come collaborare con i genitori, il 29,7% rimane indeciso e il 56,4% di loro crede di possedere tali capacità. Negli anni futuri la Slovenia dovrà prestare maggiore attenzione alla formazione degli insegnanti per lavorare con i genitori. La maggior parte degli insegnanti, tuttavia, crede che la collaborazione con i genitori sia buona, il che deriva dal fatto che questi insegnanti si sentono esperti nelle loro materie e hanno le conoscenze richieste per affrontare varie problematiche che potrebbero presentarsi.

La maggior parte degli insegnanti italiani ritiene di avere una buona conoscenza (48,3%) e un'eccellente conoscenza (15,5%) riguardo alla collaborazione con i genitori, il 31% rimane indeciso e il 5,2% degli insegnanti ritiene di non avere conoscenze adeguate. Da queste risposte possiamo concludere che la maggior parte degli insegnanti crede di avere abbastanza conoscenze per lavorare positivamente con le famiglie. Tuttavia, sono *realmente* preparati a lavorare con gli alunni con bisogni speciali?

Un ultimo dato riguarda la preparazione professionale degli insegnanti nell'ambito delle competenze sociali ed emotive. Di seguito (tabella 4) è presentata la distribuzione delle

TABELLA 3
Capacità comunicative degli insegnanti
(distribuzione delle risposte fornite dagli insegnanti italiani e sloveni)

| Gli insegnanti della tua scuola sanno come comunicare con i genitori di bambini con bisogni educativi speciali | | | | |
|--|-----------|--------|----------|--------|
| | Frequenza | | Percente | |
| | Slovenia | Italia | Slovenia | Italia |
| Sono completamente d'accordo | 13 | 9 | 6.7 | 15.5 |
| Sono d'accordo | 97 | 28 | 49.7 | 48.3 |
| Non posso decidere | 58 | 18 | 29.7 | 31.0 |
| Non sono d'accordo | 20 | 3 | 10.3 | 5.2 |
| Non sono per nulla d'accordo | 7 | 0 | 3.6 | 0 |
| Totale | 195 | 58 | 100.0 | 100.0 |

TABELLA 4

Preparazione degli insegnanti (distribuzione delle risposte fornite dagli insegnanti italiani e sloveni)

| Gli insegnanti della mia scuola sono preparati professionalmente ed emotivamente a lavorare con studenti con bisogni educativi speciali | | | | |
|---|-----------|--------|-------------|--------|
| | Frequenza | | Percentuale | |
| | Slovenia | Italia | Slovenia | Italia |
| Sono completamente d'accordo | 25 | 5 | 12.9 | 8.6 |
| Sono d'accordo | 66 | 18 | 34.0 | 31.0 |
| Non posso decidere | 59 | 26 | 30.4 | 44.8 |
| Non sono d'accordo | 35 | 6 | 18.0 | 10.3 |
| Non sono per nulla d'accordo | 9 | 2 | 4.6 | 3.4 |
| Totale | 194 | 57 | 100.0 | 100.0 |

loro risposte alla domanda: «Gli insegnanti della mia scuola sono preparati professionalmente ed emotivamente a lavorare con studenti con bisogni educativi speciali?».

Gli insegnanti di entrambi i Paesi ritengono che questo sia un elemento chiave per una inclusione di successo, motivo per cui è importante che siano adeguatamente preparati. Tra gli intervistati sloveni, il 46,9% di loro — un po' meno della metà — ritiene che siano adeguatamente preparati, il 22,6% non è d'accordo con questo punto di vista e il 30,4% rimane indeciso. Gli insegnanti richiedono maggiore preparazione in questo campo, compresa la supervisione e l'apertura di spazi di discussione per la soluzione di varie situazioni problematiche. Il 39,6% degli insegnanti italiani sostiene di essere, sia professionalmente sia emotivamente, preparata a lavorare con bambini con bisogni educativi speciali, il 44,8% rimane indeciso e il 13,7% degli insegnanti non è d'accordo con questa affermazione. Da questi risultati si può concludere che gli insegnanti sloveni sentono

di essere più preparati professionalmente ed emotivamente nel lavorare con allievi con bisogni educativi speciali.

Conclusioni

Dai risultati è possibile desumere che gli insegnanti in Italia e Slovenia sono molto critici nei confronti della lunga procedura burocratica di diagnosi, che attesta un allievo con bisogni educativi speciali prima che questi riceva aiuto nella scuola. Sono pertanto necessari cambiamenti a livello legislativo per semplificare queste procedure. È necessario, inoltre, prestare maggiore attenzione alla formazione degli insegnanti per l'inclusione, elemento che è stato particolarmente sottolineato dagli insegnanti sloveni. Poiché sappiamo che per l'inclusione di successo è importante il punto di vista dell'insegnante, questi risultati possono guidare e informare nuove pratiche e nuove politiche per l'inclusione nella scuola primaria in entrambi i Paesi.

The benefits and challenges of inclusion from the point of view of teachers from different European countries

Abstract

Within the scope of the BE-EUSMOSI project, we studied good inclusive practices in different European countries. The aim of this article is to provide an understanding of how to achieve inclusion, from the point of view of teachers, in two countries with different historical and cultural traditions in the field of inclusion: Italy and Slovenia. Despite their differences, teachers in both countries face similar challenges in achieving inclusion.

Keywords

Understanding inclusion, teachers' competences, cooperation with parents.

Autore per corrispondenza

Prof.dr. Darja Zorc Maver
University of Ljubljana
Faculty of Education
Kardeljeva ploščad, 16
1000 Ljubljana
darja.zorc-maver@guest.arnes.se

Bibliografia

- Carroll A., Forlin C. e Jobling A. (2003), *The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities*. «Teacher Education Quarterly», vol. 30, n. 3, pp. 65-73.
- Chandler L.K. (2000), *A training and consultation model to reduce resistance and increase educator knowledge and skill in addressing challenging behaviours*. «Special Education Perspectives», vol. 9, n. 1, pp. 3- 13.
- Crick R.D. (2008), *Key competences for education in a european context: Narratives of accountability of care*, «European Educational Research Journal», vol. 7, n. 3, pp. 311-318.
- Engelbrecht P. (2013), *Teacher education for inclusion, international perspectives*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 28, n. 2, pp. 115-118.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011), *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Practice*, Odense, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012), *Teacher Education for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers*, Odense, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education.
- McMahon C.M. e McNamara K. (2000), *Leading a horse to water? Teacher preparation for problem solving consultation*, Paper presented at the Annual Meeting of the National Association of School Psychologists, New Orleans, LO.



Mitchell D. (2004), *Special Educational Needs and Inclusive Education*, RoutledgeFalmer, London.

Mitchell D. (2018), *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*, Trento, Erickson.

Sanches-Ferreira M. (2007), *Educação Regular, Educação Especial. Uma História de Separação*,

[Regular education, special education. A history of separation] Edições Afrontamento.

Taylor S.V. e Sobel D.M. (2001), *Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: A preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skill*, «Teaching and Teacher Education», vol. 17, n. 5, pp. 487-503.