

## Strumenti per l'analisi delle pratiche inclusive.

## Tools for the analysis of inclusive practices.

Gabriella Ferrara, Università degli Studi di Palermo.

Francesca Pedone, Università degli Studi di Palermo.

### ABSTRACT ITALIANO

Una scuola inclusiva è principalmente una scuola dell'accoglienza, una scuola comunità di apprendimento che ha bisogno di disporre di strumenti e risorse professionali che, da una parte, traducono i valori affermati in pratiche didattiche che si rivolgono a tutti gli alunni, nessuno escluso; dall'altra che consentano la raccolta, la valutazione e il monitoraggio e la condivisione delle pratiche stesse, affinché l'esperienza educativa possa configurarsi per ciascun alunno occasione di crescita per il raggiungimento del proprio massimo potenziale. Tali strumenti di raccolta e monitoraggio delle pratiche non possono, però, prescindere da approcci teorici volti a collocare le esperienze svolte entro dei quadri concettuali che ne validano l'impianto e li legittimino.

Il contributo presenta gli strumenti progettati e utilizzati e i percorsi di validazione e formazione realizzati per la raccolta e l'analisi delle pratiche didattiche inclusive messe in atto da 24 insegnanti di scuola primaria.

### ENGLISH ABSTRACT

An inclusive school is primarily a welcoming school. It is a learning community school demanding professional tools and resources which, on one hand, translate core values into teaching practices aimed at all pupils, no one excluded; on the other hand, they allow the collection, evaluation, monitoring and sharing of the practices themselves. Thus, making the educational experience configurable for each pupil as an opportunity to grow and reach their full potential. Moreover, those gathering and monitoring practices cannot ignore the theoretical approaches aiming at placing the experiences within conceptual frameworks that validate and legitimize them.

The paper presents the designed and used tools and the validation and training paths created for the collection and analysis of inclusive teaching practices implemented by 24 primary school teachers.

### Introduzione

Da molti anni la ricerca in campo educativo sta sollecitando gli insegnanti a riflettere sui concetti base dell'inclusione scolastica per lo sviluppo di pratiche didattiche inclusive rivolte all'intera comunità scolastica. Tali riflessioni per potersi trasformare in un agire educativo inclusivo e consapevole hanno bisogno di strumenti sia per la valutazione e il monitoraggio, sia per la raccolta e la condivisione, che permettano all'esperienza di divenire valida esemplificazione di personalizzazione educativa in funzione dei bisogni educativi degli alunni. Gli strumenti di raccolta e monitoraggio non possono prescindere da approcci teorici volti a collocare le esperienze svolte entro dei quadri concettuali che ne validano l'impianto e li legittimino.

Per favorire lo sviluppo di azioni inclusive, nell'ambito dell'educazione e dell'agire didattico, è evidente la necessità di una ricerca applicata al contesto che deve monitorare strettamente la pratica didattica. Su questo fronte si pongono l'orientamento dell'Evidence-Based Education e il filone di ricerca dell'analisi delle pratiche: il primo fondato sul presupposto che nella ricerca educativa sia necessario esplicitare asserti valoriali, metodologie e criteri ritiene essenziale la valutazione delle pratiche al fine di presentare come visibili, condivisibili e comparabili i percorsi già compiuti; il secondo sostiene che per produrre un sapere dell'azione bisogna necessariamente formalizzare i saperi del fare attraverso la messa a disposizione delle pratiche. È evidente come la direzione che perseguono entrambi sia univoca e giunga alla medesima risoluzione.

Nel presente contributo si prendono in considerazione gli strumenti utilizzati e i percorsi di validazione e formazione realizzati per la raccolta e l'analisi delle pratiche didattiche inclusive.

### **Inclusione e pratiche didattiche**

I temi della ricerca nel campo della pedagogia e della didattica speciale, sono oggi di grande attualità, sia per chi lega lo sviluppo della propria professionalità a questo settore, sia per chi ne studia le varie problematiche connesse all'educazione in chiave inclusiva. Questo ambito di specifico interesse non può certo sfuggire al confronto con i dati empirici, i soli in grado di avvalorare l'efficacia delle procedure organizzative e delle strategie didattiche che sono messe in campo con l'obiettivo di promuovere il successo formativo e la più alta qualità di vita per ogni individuo (Mitchell, 2014). Il dibattito sull'educazione inclusiva ruota, tipicamente, intorno a due argomenti: i principi e le evidenze empiriche. Sul piano dei principi è ampiamente condivisa la concezione che raffigura l'inclusione come tensione etica e valore fondativo della scuola come learning organization e comunità educante. Le evidenze empiriche si basano sul riconoscimento della necessità di sviluppo di buone pratiche che siano valide esemplificazioni delle azioni didattiche da proporre e sviluppare. Coe (2002) sostiene che attraverso un approccio evidence-based, le pratiche potrebbero essere giustificate in termini di prove attendibili sui loro possibili effetti. Ciò permetterebbe l'integrazione tra conoscenze, competenze professionali e capacità di giudizio (Whitehurst, 2003) che consentono lo sviluppo di approcci educativi e didattici realmente consapevoli.

L'esigenza che il dibattito scientifico (Canevaro, 2016; Cottini & Morganti, 2015; Ebersold, 2016) ritiene come primaria è quella di orientare se stesso sul tema dell'evidenza nell'ambito dell'educazione inclusiva, per promuovere procedure metodologiche e interventi didattici puntualizzati e comprovati attraverso la ricerca. L'analisi di ogni fenomeno educativo sulla scorta dei principi dell'efficacy research, dell'effectiveness research e dell'implementation, si configura come la chiave per la realizzazione di processi idonei nell'ambito della pedagogia speciale, delineando un modello di ricerca con metodologia mista basata sull'evidenza in grado di rispondere alle necessità di costruire forme di conoscenza condivisa e affidabile sui processi inclusivi.

I due orientamenti che sono più significativi nella direzione appena delineata sono l'Instructional Design (ID) e l'Evidence-Based Education (EBE). Il primo si occupa

prevalentemente di modelli teorici e della loro progressiva comparazione e sistemazione, il secondo invece di raccogliere e documentare evidenze sperimentali su che cosa funziona e non funziona in educazione (Calvani, 2012). ID ed EBE, sebbene orientamenti derivati da istanze epistemologiche, filosofiche e pratiche diverse (Reeves, 2011), mostrano elementi di affinità che ne permettono l'unione al fine di capitalizzare conoscenza fondata, per tradurla in raccomandazioni spendibili nella pratica educativa. In sintesi è possibile affermare che avviamenti di ricerca fondati sull'accordo armonico tra la descrizione di modelli, teorie e strategie d'istruzione proprie dell'ID e l'evidenza della pratica derivante dall'EBE, possono condurre alla riflessione e alla promozione delle buone pratiche nei settori dell'educazione inclusiva, la quale fondandosi su assetti valoriali discendenti da principi attuabili solo attraverso la pratica, trovano in essa il proprio compimento e ne permetterà una più spiccata visibilità e credibilità sociale.

Le descrizioni che la letteratura di settore ha offerto del concetto di pratica didattica sono molteplici, la definizione sulla quale gran parte della comunità scientifica ha trovato un punto di incontro è quella che fa coincidere la pratica didattica con l'intenzionalità delle scelte e delle azioni che hanno come obiettivo un progetto educativo, dunque, diversamente dall'esperienza che può essere casuale, una pratica è un insieme di atti, routine, scelte, effettuate in modo intenzionale, in relazione a un progetto (Falcinelli, 2012).

La pratica è sia il fondamento dei processi di apprendimento sia il punto di riferimento "costitutivo" e "strutturante" di una comunità sociale, ma soprattutto, la "produzione sociale di significato" (Lave & Wenger, 1991).

Fin dalla sua etimologia la pratica, *praxis* in greco, è intesa come la razionalità che dirige l'attenzione verso la scelta del bene, ma non di un bene astratto, bensì nel migliore dei beni possibili (Aristotele), il termine va dunque oltre il significato di procedura o di comportamento concreto osservabile. La *praxis* designa «l'intenzione specificatamente umana all'azione frutto di una scelta ragionevole, pensata per il caso particolare, riconosciuta e condivisa dalla collettività come tale, realizzata come si dovrebbe» (Perla, 2013, p.298).

La definizione mette in luce il forte legame esistente tra la conoscenza dell'azione e la responsabilità dell'agire. In didattica tale inestricabile relazione da una parte richiama la razionalità teorica e l'agito della tecnica e trova il suo sbocco nella scelta consapevole e intenzionale di azioni buone divenendo un sapere-in-azione, ossia il connubio sapiente di maestria, riflessività tecnica (Bertagna & Triani, 2013; Damiano, 2013; Schön, 2006); dall'altra rimanda ai concetti di agency e trasformabilità (Bocci, Dimasi, Guerini, Travaglini, 2020; Pantič e Florian, 2015; Sachs, 2003; Pentucci, 2021).

In ambito pedagogico-didattico il concetto di pratica ha una duplice valenza: da un lato si configura come «il complesso di azioni intenzionali di insegnamenti (apprendimento)» dall'altro designa «le procedure di attuazione di queste azioni» (Perla, 2013, p. 299). Tale duplice valenza deriva dal fatto che in ambito pedagogico-didattico la pratica non è riducibile alla somma delle azioni osservabili, compiute o alle reazioni ad esse (Laneve, 2010, p.15), ma è qualcosa di più complesso che porta ad una categorizzazione delle pratiche che rimanda all'attività professionale situata.

Essa non è, dunque, riducibile all'insieme degli atti osservabili, azioni e reazioni; ma è costituita sia da fatti che palesemente esistono indipendentemente dagli insegnanti sia da comportamenti, procedure, processi, significati, la cui natura non è affatto esplicita. La pratica infatti è un fare che cerca la sua teoria (Laneve, 2010). L'osservazione, l'analisi e, soprattutto, la riflessione che segue all'analisi rappresentano un momento fondamentale di indagine, volto alla presa di coscienza su quanto compiuto.

Il concetto di analisi delle pratiche è legato a varie concezioni teoriche (Altet, 1999; Bennett, 1986; Davies, 1999; Davies & Elliott, 2012; Hattie, 2009; 2013; Saunders, 2007; Slavin, 2004; Sykes, Schneider & Plank, 2009) per indicare il percorso volto a produrre un sapere dell'azione e a formalizzare i saperi del fare attraverso la messa a disposizione delle pratiche (Laneve, 2010). Se da un lato la procedura porta ad un processo di produzione di un sapere esperienziale, dall'altro rappresenta un momento di formazione (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002, p. 140) per coloro che devono agire in ambito educativo e didattico.

### **La costruzione e l'analisi delle pratiche didattiche per la promozione dell'inclusione**

L'educazione inclusiva non può essere considerata come didattica costituita da un insieme sterile di tecniche e di trasmissione di contenuti o principi, ma come attivazione di processi educativi, mirante alla totalità della persona, che consente di proporre percorsi educativi in grado di rispettare e valorizzare, nella loro pienezza, tutte le diversità che caratterizzano gli allievi, offrendo a ciascuno un'esperienza di formazione nel rispetto della propria unicità e originalità.

Una scuola inclusiva è principalmente una scuola che si prende cura: è una scuola dell'accoglienza, una scuola della persona che ha bisogno di disporre di strumenti e risorse professionali che traducono i valori affermati in pratiche didattiche.

La pratica didattica non è riducibile a ciò che è possibile osservare, pertanto la sua analisi richiede uno sguardo che vada oltre l'osservabile per giungere a comprenderne il profondo. A tale scopo esistono diversi approcci di analisi delle pratiche didattiche che, seppur validi, presi singolarmente risultano parziali, perché porrebbero in luce un aspetto singolo e non la complessità del fenomeno. Per tale ragione nell'analisi delle pratiche raccolte durante l'indagine si è scelto di avvalersi di più approcci; si è pensato, infatti, che un modello di lettura multiapproccio potesse favorire, il superamento del rischio di letture riduzionistiche delle pratiche educative, restituendone una conoscenza più completa.

Nello specifico, partendo dai presupposti dell'orientamento dell'Evidence-Based Research si è operato un meticciamiento tra metodi di analisi facendo confluire l'approccio fenomenologico e cognitivistico e collegandovi inoltre i criteri dell'assetto pragmatico e narrativo-biografico; questo perché l'obiettivo principale è stato quello di provare ad affermare una complementarietà scientifica dei diversi sguardi di ricerca sulle pratiche per riuscire ad conoscere con la maggiore fedeltà possibile l'oggetto della ricerca.

L'analisi delle pratiche non ha assunto il significato di esprimere delle valutazioni sulla base di parametri preordinati, ma ha avuto lo scopo di evidenziare le azioni didattiche che il docente svolge, le peculiari attività e i gesti specifici, le modalità di relazionarsi e di

interagire con gli alunni, gli elementi comuni che si rivelano nelle diverse situazioni (Laneve, 2005).

Partendo dagli studi sviluppati a livello nazionale ed internazionale sull'importanza dello sviluppo di adeguate pratiche didattiche, si è scelto di osservare, raccogliere e analizzare le pratiche didattiche ritenute inclusive da 24 insegnanti in servizio. A tal fine sono stati progettati e utilizzati sei strumenti: la scheda di raccolta delle pratiche didattiche inclusive, la scheda di analisi delle pratiche didattiche, la check-list per l'osservazione delle pratiche, l'intervista semistrutturata, il questionario per la rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle pratiche inclusive rivolto ai docenti (Ferrara, 2016) e il questionario per rilevare la qualità inclusiva della scuola rivolto agli alunni (Ferrara e Pedone, 2018). Nelle pagine seguenti si si focalizzerà l'attenzione su due di questi strumenti: la scheda di raccolta delle pratiche didattiche inclusive e la scheda di analisi delle pratiche didattiche.

### **Percorso di ricerca**

Lo scopo di una pratica didattica inclusiva è quello di sviluppare un progetto educativo rivolto a tutti, in grado di accogliere ogni bisogno educativo di ciascun alunno offrendo loro occasione di crescita per il raggiungimento del proprio massimo potenziale.

È alla luce di tale principio che si è strutturato il percorso qui proposto, svolto nel contesto della scuola primaria. Il percorso ha permesso la costruzione e la messa in opera di pratiche didattiche inclusive rivolte alla popolazione scolastica di riferimento. Sono stati coinvolti 24 insegnanti di scuola primaria di tre istituti comprensivi, che hanno messo a punto 58 pratiche didattiche. Gli interventi educativi hanno coinvolto gli alunni di 14 classi, per un totale di 257 alunni, seguendo l'ordinaria programmazione didattica a prescindere dalla disciplina, ma articolandosi in relazione ai bisogni educativi della classe nel complesso e di ciascun allievo.

Le attività hanno avuto una durata variabile in relazione alla classe e all'argomento trattato, lo stesso vale per tutti gli elementi costitutivi della pratica. Le attività ideate e strutturate dai docenti di ciascun istituto sono state attuate all'interno della scuola stessa. Tutte le pratiche sono state descritte dagli stessi insegnanti attraverso la "Scheda di raccolta delle pratiche didattiche inclusive". Queste stesse pratiche sono state poi analizzate attraverso la "Scheda di analisi delle pratiche didattiche" dal gruppo di ricerca, entrambi gli strumenti saranno descritti in seguito.

Per garantire la veridicità dei dati sono stati coinvolti 157 insegnanti in formazione di scuola primaria che, opportunamente formati, in coppia hanno in un primo momento osservato (1) attraverso le check-list gli insegnanti in azione. Nell'iter di osservazione delle pratiche si è deciso di mettere a fuoco gli elementi cardine dell'interazione tra insegnanti e alunni, ed i comportamenti attuati da entrambi in relazione alla loro presenza o meno; sottolineando nel caso dei docenti elementi quali: la modalità di presentazione dei contenuti, le attività proposte, la gestione dello spazio, i metodi utilizzati e il supporto offerto agli alunni; per quanto riguarda gli alunni soprattutto il loro coinvolgimento nelle attività, l'interazione tra compagni, la partecipazione e la socializzazione.

Un'intervista semistrutturata è stata proposta come momento di discussione tra l'insegnante e il ricercatore sull'osservazione delle attività didattiche, attraverso domande stimolo, che hanno avuto lo scopo di ottenere ulteriori informazioni ottenendo un carattere di esaustività e precisione circa la pratica inclusiva osservata.

In un secondo momento gli studenti, futuri insegnanti, sono stati coinvolti nella valutazione (2) delle pratiche attraverso la scheda di analisi delle pratiche didattiche.

Infine ciascuna delle 58 pratiche didattiche è stata valutata attraverso la seconda macroarea del "Questionario per la rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle pratiche inclusive" dagli alunni di scuola primaria coinvolti nella pratica stessa.

Gli strumenti di seguito descritti, sono stati il mezzo attraverso cui conoscere, promuovere e monitorare tutte le azioni degli insegnanti; allo stesso tempo essi si sono rivelati anche elemento per la riflessione e lo sviluppo professionale per i docenti.

### **Gli strumenti**

Per conoscere quello che gli insegnanti fanno in classe per promuovere l'inclusione scolastica sono stati prodotti e somministrati vari strumenti in modo che, grazie al loro utilizzo congiunto fosse possibile cogliere tutti gli aspetti fondamentali dell'azione didattica, avendone così una visione completa e non frammentaria.

Per avere dunque una visione completa si è partiti dall'esame delle progettazioni dei docenti attraverso una la scheda di raccolta delle pratiche didattiche possa essere considerata un valido strumento per la rappresentazione del percorso, attraverso la quale l'insegnante precisa ciò che vuole realizzare e i mezzi da impiegare per raggiungere gli obiettivi prefissati, il documento non può da solo dare testimonianza oggettiva delle attività didattiche, perché potrebbe risentire della visione di chi racconta; pertanto si è scelto di utilizzare più strumenti, ciò ha consentito una migliore triangolazione delle informazioni. tale esame è stato integrato con l'osservazione diretta e le informazioni narrate attraverso l'intervista semistrutturata.

Lo stesso sistema è stato utilizzato anche per l'analisi delle pratiche, avendo a disposizione molteplici fonti relative a uno stesso evento, come la progettazione didattica, l'osservazione diretta e il narrato attraverso l'intervista semistrutturata del docente si è proceduto ad intrecciare tra loro le diverse fonti.

#### *La scheda di raccolta delle pratiche didattiche inclusive*

Agli insegnanti partecipanti alla ricerca è stata proposta una scheda di progettazione appositamente predisposta per accompagnarli nel processo di preparazione di un'unità di apprendimento inclusivo. Si è deciso di seguire e supportare i docenti in tutte le fasi della compilazione direttamente attraverso l'affiancamento degli insegnanti nella progettazione didattica (pre-action), nel passaggio dalla progettazione all'azione didattica (in-action) e nella documentazione didattica (post-action) all'interno del setting scolastico, offrendo loro lo stimolo per riflettere sugli eventi didattici e sul loro miglioramento in un'ottica inclusiva, sempre rispettando l'iniziativa personale in modo da ottenere un impegno dei docenti nel progetto che non fosse influenzato dal ricercatore.

La “Scheda di raccolta delle pratiche didattiche inclusive” ha come scopo il miglioramento della cultura e delle pratiche inclusive all’interno delle comunità scolastiche ed educative attraverso la riflessione, la ricognizione e l’implementazione dei valori inclusivi assunti. Essa può essere utilizzata per monitorare, riflettere criticamente, modificare e implementare le prassi inclusive attuate nell’ambito delle diverse comunità – in particolare nelle realtà scolastiche - per promuovere il riconoscimento di buone pratiche attraverso condotte personali e collettive verso quella che viene definita una inclusione “situata” o “in azione”.

Lo strumento la “Scheda di raccolta delle pratiche didattiche inclusive” è articolato in cinque sezioni, ognuna delle quali è corredata da domande guida e spiegazioni per la compilazione del campo:

- Parte prima – Sezione informativa, contenente: il nome dell’istituto, l’anno scolastico, il nome dell’insegnante, la classe, il numero degli alunni e il numero di alunni con bisogni educativi speciali distinguendo per le tre tipologie (come individuate da OCSE, 2007).
- Parte seconda – Cornice progettuale: finalità, obiettivi e risorse, che comprende il titolo dell’unità di apprendimento, la situazione di partenza della classe, i prerequisiti per lo svolgimento dell’attività, il periodo di svolgimento e il numero di ore, le discipline coinvolte, le finalità educative, i traguardi per lo sviluppo delle competenze, gli obiettivi di apprendimento, specifici e disciplinari, le metodologie e le strategie didattiche, gli strumenti e gli spazi, le risorse umane e i compiti di questi.
- Parte terza – Realizzazione della pratica, che racchiude le abilità, le conoscenze, le competenze, i contenuti, le attività (comuni e differenziate, queste ultime se previste per andare incontro alle esigenze degli alunni con BES) ed, infine, le azioni di recupero e le verifiche.
- Parte quarta – Valutazione dei risultati, che annovera tra le proprie informazioni gli indicatori, gli strumenti di rilevazione e i tempi della valutazione.
- Parte quinta – Narrazione della pratica didattica, volta ad accogliere le informazioni circa lo svolgimento dell’attività didattica, gli accadimenti e le motivazioni alla base delle scelte intraprese e della realizzazione reale.

Gli insegnanti coinvolti nel percorso sono stati aiutati a descrivere i presupposti di ogni intervento formativo-didattico progettato e poi realizzato, le condizioni che hanno favorito oppure ostacolano la sua realizzazione, gli effetti ottenuti sulla base di alcune sollecitazioni offerte loro sotto forma di domande: da cosa nasce il progetto? Ci sono state delle varianti ovvero dei cambiamenti rispetto ai tempi della progettazione? Quali sono state le fasi principali del lavoro di progettazione? Come si è pensato di progettare e/o in base a quali spunti teorici, a quali teorie di riferimento? Quali problemi/difficoltà possono sorgere durante la progettazione? Quali approfondimenti possono essere necessari o sono stati necessari? Quali criteri occorre adottare per selezionare le attività e le risorse? Quali criteri bisogna adottare per definire la fattibilità del progetto? Cosa può emergere dal confronto fra il progetto iniziale e l’attuazione del progetto? Come può essere utile il lavoro di progettazione nello sviluppo delle proprie competenze?

Infine è presente una sezione facoltativa denominata “Allegati” per dare la possibilità ai docenti che lo ritenessero necessario di accludere alla loro pratica didattica materiali, da loro prodotti o semplicemente utilizzati, in termini di contenuti o verifiche, per rendere le loro pratiche didattiche inclusive più complete e condivisibili.

### *La validazione dello strumento*

La scheda di raccolta delle pratiche didattiche inclusive si presenta come uno strumento qualitativo volto alla ricognizione e alla riflessione sulla progettazione delle pratiche didattiche.

Per valutare la validità, ossia la capacità di uno strumento di determinare effettivamente ciò che si prefigge di rilevare, si è proceduto con la verifica qualitativa dello strumento attraverso la validità apparente e la validità di contenuto. La prima si è determinata attraverso la presentazione dello strumento a cinque valutatori indipendenti, esperti nell’ambito della pedagogia e della didattica con comprovata esperienza. È stato chiesto a ciascun valutatore di indicare il livello di utilità percepito dello strumento, di appropriatezza e di chiarezza. I risultati hanno evidenziato che il giudizio degli intervistati è stato ampiamente positivo, gli stessi hanno offerto spunti di riflessione dal punto di vista sintattico e semantico che hanno portato ad una ridefinizione di alcune aree per lo strumento definitivo.

Un’ulteriore validazione di contenuto è stata condotta attraverso la presentazione dello strumento a 130 docenti in servizio su 43 scuole del territorio siciliano, è stato chiesto a ciascun docente di compilare lo strumento, di annotare le proprie opinioni, anonimamente e in piena libertà, sulla stessa scheda utilizzata con gli esperti in cui veniva chiesto di indicare il livello di utilità percepito dello strumento, di appropriatezza e di chiarezza. Tale procedura ha fornito un gran numero di osservazioni e di informazioni utili, attraverso le quali è stata confermata l’effettiva appropriatezza dello strumento in relazione agli scopi della ricerca.

### *La scheda di analisi delle pratiche didattiche inclusive*

La scheda di analisi delle pratiche didattiche inclusive si propone come uno strumento di approfondimento volto alla valutazione attenta e accurata delle pratiche didattiche rilevate attraverso la scheda di raccolta.

La decostruzione della pratica che avviene grazie al processo di analisi, mira a metterne in evidenza le dinamiche esplicite ed implicite, gli aspetti legati alla situazione in cui il fare insegnativo si svolge, alle fasi di progettazione e di realizzazione.

In base alla specificità dell’oggetto di studio, si è operata la scelta di avvalersi del contributo di cinque approcci specifici, non ignorando tuttavia gli altri. Gli approcci considerati sono:

- quello evidence-based, è stata presa in considerazione l’importanza delle conoscenze dichiarative e procedurali (affidabilità dei principi, modelli, architetture dell’istruzione), della cultura dell’evidenza (Coe, 1999; 2002; Calvani, 2011; 2012) in ambito educativo per la scelta e l’uso di strategie. In particolare, si è condiviso l’approccio di Calvani (2011) secondo il quale il processo decisionale di un insegnante può essere coadiuvato sia dalle conoscenze dichiarative e procedurali, sia da acquisizioni desumibili

dall'esperienza stessa accompagnata da consapevolezza riflessiva, definibile come "saggezza pratica".

- quello fenomenologico, per il quale è stata presa in considerazione la dissertazione di Husserl (2007) che rifiuta l'assolutismo oggettivante scientifico che ostacola la visione del reale, per volgere il proprio sguardo analitico verso una molteplicità di elementi empirici seguendo un approccio qualitativo riconosciuto come il più idoneo ad esplorare l'ambito educativo (Bertolini, 2001; Mortari, 2010; Tacconi, 2009).

- quello cognitivistico, è stata presa in considerazione l'importanza di analizzare il processo di insegnamento nella sua totalità, vale a dire nella fase pre-inter-post attiva (Borko, & Livingston, 1989, 473-498; Leinhardt, & Greeno, 1986, 74-95; Thocon, 1989, 23-33).

- quello pragmatico, è stato preso in considerazione il contributo di Laneve (2010) volto ad evidenziare la presenza discreta del ricercatore che è chiamato ad una lettura attenta e rispettosa delle scritture degli insegnanti e al quale è richiesto una sensibilità ermeneutica diretta a cogliere alcune variabili (disciplinari, organizzative, relazionali, pedagogiche) della pratica educativa.

- quello narrativo-biografico, studia sia le azioni che i pensieri degli insegnanti in relazione alle attese e agli obiettivi, tale approccio prende in considerazione il significato attribuito nella realtà come percepita ed espressa dal protagonista che la compie, tale modello risulta polivalente ed efficace per la formazione degli insegnanti oltre che un approccio utile per la ricerca (Kelchtermasns, 2001; Cross, 2007; Demetrio, 2013; Laneve, 2009; Nigris, 2009).

La redazione della scheda di analisi delle pratiche didattiche inclusive è stata il frutto dell'analisi del panorama della letteratura sul tema, al fine di individuare le dimensioni, i criteri e gli indicatori idonei a studiare gli elementi caratterizzanti di un'azione didattica inclusiva.

Sono state individuate tre dimensioni, suddivise in criteri ripartiti attraverso l'utilizzo di indicatori come utili elementi di osservabilità. La prima dimensione individuata è relativa alla progettazione delle pratiche didattiche, al suo interno si ascrivono 5 criteri in cui confluiscono un numero variabile di indicatori, ripartiti come segue:

Progettare pratiche didattiche:

1. Indicazioni:

- I prerequisiti sono coerenti.
- Il tempo è idoneo ai contenuti.
- Le discipline coinvolte sono in linea con i contenuti.

2. Mete della progettazione:

- Lo scopo complessivo che si intende raggiungere è definito in modo sintetico, chiaro e conciso.

- Le finalità sono state tenute in considerazione (sono coerenti) nella scelta di contenuti e metodologie.

- I traguardi delle competenze sono in linea con quelle delle Indicazioni Nazionali (2012).

3. Operazionalizzazione dell'azione:

- Gli obiettivi di apprendimento individuano campi del sapere, conoscenze e abilità.
  - Gli obiettivi di apprendimento sono coerenti con i traguardi per lo sviluppo delle competenze.
  - Gli obiettivi di apprendimento sono reali e realizzabili.
  - Obiettivi specifici e disciplinari sono descritti in maniera operativa.
  - Obiettivi specifici e disciplinari sono valutabili con una certa precisione.
4. Azioni di progettazione
- Le metodologie e le strategie didattiche sono idonee a far conseguire gli obiettivi educativi programmati
  - Le metodologie e le strategie didattiche sono idonee in relazione alle concrete situazioni formative ed alle peculiari caratteristiche dei soggetti in formazione.
  - Gli strumenti sono scelti coerentemente con i metodi.
5. Impegnare mezzi e possibilità
- Sono utilizzati strumenti/strategie per favorire l'interazione tra tutti gli alunni, nessuno escluso.
  - Nella programmazione didattica si utilizzano differenti mediatori didattici (iconici, simbolici...), in funzione delle esigenze diversificate degli alunni.
  - Risorse umane e compiti sono espressi in modo chiaro e conciso.

La seconda dimensione è relativa al coordinamento dell'apprendimento, al suo interno si annoverano 4 criteri in cui confluiscono un numero incostante di indicatori, ripartiti come segue:

Coordinare l'apprendimento:

1. Qualità potenziate:

- Le abilità sono espresse in modo chiaro.
- Le abilità sono coerenti con le finalità e gli obiettivi.
- Le conoscenze sono espresse in modo chiaro.
- Le conoscenze sono coerenti con le finalità e gli obiettivi.
- Le competenze sono espresse in modo chiaro.
- Le competenze sono coerenti con le finalità e gli obiettivi.

2. Saperi mobilitati:

- I contenuti sono espressi in modo chiaro.
- I contenuti sono coerenti con le finalità e gli obiettivi.

3. Azioni realizzate:

- Le attività svolte sono espresse in modo chiaro.
- Le attività svolte sono coerenti con le finalità e gli obiettivi.
- Le attività vengono adeguate, se necessario, per favorire la partecipazione di tutti gli alunni, (va dunque specificato se e quando utilizzata e quali sono le caratteristiche degli alunni).

4. La valutazione:

- La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni.
- Gli indicatori della valutazione sono espressi in modo chiaro.
- Gli indicatori della valutazione sono coerenti con le finalità e gli obiettivi.

- Gli strumenti e i tempi della valutazione sono espressi in modo chiaro.
- Gli strumenti e i tempi della valutazione sono coerenti con le finalità e gli obiettivi.

Infine, la terza dimensione relativa alla valorizzazione e alla realizzazione dell'inclusione, al suo interno annovera 3 criteri in cui confluiscono un numero variabile di indicatori, ripartiti come segue:

Valorizzare e realizzare l'inclusione:

1. Valorizzare la diversità dell'alunno:

- Nell'attività didattica si presta attenzione a garantire tempi e modalità di lavoro previsti nei PDP e nei PEI.
- Nello svolgimento delle attività didattiche si presta attenzione ad adattare la progettazione didattica ai ritmi e alle esigenze di apprendimento di ciascun alunno.

2. Facilitare l'apprendimento di tutti gli alunni:

- Capita che per rispettare le esigenze degli alunni si modifichino intenzionalmente i ritmi di lavoro della classe.
- Si utilizzano modalità didattiche che coinvolgono tutti gli allievi in azioni di tutoring, di affidamento di compiti di aiuto reciproco o altre modalità didattiche inclusive.

3. Sostenere gli alunni:

- L'insegnante tiene in considerazione e cerca di ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di particolari alunni.
- L'insegnante adegua la lezione alle necessità degli alunni affinché tutti possano sviluppare competenze e conoscenze.
- L'insegnante tiene presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni.

Per ciascuno dei seguenti indicatori si è richiesto ad un valutatore esperto, che riceveva le schede di raccolta delle pratiche in forma anonima, di avviare un'analisi attribuendo un punteggio da 0 ad 1 in relazione all'assenza, alla presenza o alla parziale presenza di una adeguata esposizione dello stesso, indicando inoltre dove (in relazione alle righe della pratica) riscontrava tale presenza assenza e il perché della sua valutazione. I punteggi raccolti per ciascuna dimensione sono stati sommati al fine di individuare l'effettiva bontà della pratica didattica.

### *La metodologia di analisi e la validazione dello strumento*

La scheda di analisi delle pratiche didattiche inclusive si presenta come uno strumento qualitativo volto alla valutazione attenta e accurata delle pratiche didattiche, al fine di porre in essere riflessioni critiche per l'implementazione delle azioni inclusive.

Per l'analisi delle pratiche raccolte è stata scelta la metodologia proposta da Miles e Huberman (1994). Sono stati realizzati i seguenti passaggi da parte del ricercatore: lettura generale delle pratiche prodotte dagli insegnanti, per individuare i temi ricorrenti o trasversali; selezione delle unità di analisi e compressione dei dati in categorie secondo i criteri di esaustività, mutua esclusività e pertinenza; confronto tra le letture autonome di più valutatori (3) per verificare la coerenza tra le varie attribuzioni; conteggio delle frequenze per scoprire la rilevanza delle ricorrenze.

La validità dello strumento è stata vagliata attraverso la presentazione dello stesso a 15 valutatori indipendenti, esperti nell'ambito della pedagogia, della didattica e della

pedagogia speciale con comprovata esperienza. Si è chiesto loro di indicare il livello di adeguatezza e di appropriatezza, per ottenere ulteriori indicazioni si è proceduto con una sessione di *thinking aloud*, tale procedura ha fornito un gran numero di osservazioni e di informazioni utili, attraverso la quale è stata confermata l'effettiva idoneità dello strumento in relazione agli scopi della ricerca.

### **La validazione delle pratiche didattiche inclusive**

La creazione delle pratiche e la raccolta delle stesse, è avvenuta utilizzando la piattaforma google documents e direttamente presso le scuole, mentre per le procedure di analisi qualitativa ci si è avvalsi degli strumenti predisposti, validati e precedentemente presentati.

Si è proceduto poi a validare e dare coerenza ai materiali raccolti mediante il processo di triangolazione dei dati, di triangolazione di metodo e di triangolazione dei ricercatori.

Nel primo caso, l'arco temporale di raccolta di tutti i materiali è stato di nove mesi, i luoghi in cui tale raccolta è avvenuta sono stati diversi: i tre istituti coinvolti. Nel secondo caso, gli strumenti utilizzati sono stati molteplici: la scheda di analisi delle pratiche, le check-list per l'osservazione e la seconda macroarea del questionario di rilevazione della qualità inclusiva per gli alunni. Nel terzo caso le osservazioni attraverso le check-list e le misurazioni attraverso la scheda di analisi delle pratiche didattiche sono state condotte da più soggetti (2 osservazioni e 4 analisi indipendenti per ciascuna pratica).

Sulla base della triangolazione dei risultati è possibile affermare che delle 58 pratiche didattiche raccolte, 30 hanno ottenuto una valutazione soddisfacente e sono entrate a far parte di un Repository di buone pratiche inclusive condivise dai docenti dei tre Istituti comprensivi che hanno partecipato alla ricerca.

### **Considerazioni conclusive**

Se da un lato la raccolta delle pratiche ha permesso al ricercatore di prendere in esame gli elementi più significativi della personalizzazione didattica, attraverso la rilevazione degli aspetti caratterizzanti le metodologie didattiche che tengono conto delle differenze e che promuovono l'inclusione; dall'altro l'analisi delle pratiche didattiche ha reso visibili le diverse dimensioni inclusive caratterizzanti le azioni didattiche realizzate. Agli elementi ottenuti tramite le schede di raccolta e analisi delle pratiche vanno uniti sia i dati ricavati attraverso l'osservazione, che ha permesso di conoscere ciò che è successo in classe e di acquisire una maggiore consapevolezza dei comportamenti e degli atteggiamenti di insegnanti e alunni; sia quelli ricavati attraverso le interviste, che hanno permesso di avere una visione complessiva di tutto il processo.

La progettazione ed il monitoraggio del lavoro hanno permesso di validare strumenti autovalutativi e automigliorativi per i docenti, volti ad adeguare le attività didattiche alle caratteristiche degli alunni in un paradigma pedagogico sempre più inclusivo.

Alla luce di quanto descritto, ci sembra di poter affermare che gli strumenti descritti possano aiutare a promuovere lo sviluppo dell'inclusione scolastica di qualità, la crescita

professionale dei docenti in servizio e in formazione, nonché l'incremento della qualità inclusiva delle realtà scolastiche.

Le conclusioni dedotte, essendo basate su un campione non rappresentativo e non probabilistico, non consentono di operare indebite generalizzazioni. In relazione al problema dell'estensibilità dei risultati ottenuti facciamo notare che la ricerca andrebbe ripetuta su un'ampia varietà di gruppi eterogenei per caratteristiche e contesti; è pur vero che la ripetizione delle attività svolte in gruppo con le caratteristiche analoghe al nostro ha buone possibilità di riuscita.

I risultati ottenuti sono di certo positivi e incoraggianti, ma non possiamo non considerare che ottenere dei cambiamenti è relativamente più facile che mantenerli; è più complesso trasformare tali cambiamenti in apprendimenti stabili nel tempo se non si propongono periodicamente momenti di riflessione e promozione delle competenze per i docenti e attività di monitoraggio delle azioni didattiche.

### Note delle autrici

L'intero articolo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare, Gabriella Ferrara è autrice dei paragrafi *Percorso di ricerca*, *Gli strumenti*, *La validazione delle pratiche didattiche inclusive*, *Considerazioni conclusive*; Francesca Pedone ha curato i paragrafi *Introduzione*, *Inclusione e pratiche didattiche* e *La costruzione e l'analisi delle pratiche didattiche per la promozione dell'inclusione*.

### Note

- (1) L'osservazione è stata di tipo non partecipante e in coppia; i due osservatori hanno assistito contemporaneamente alle lezioni e registrato in modo indipendente le informazioni: il primo si è dedicato all'osservazione dei comportamenti dell'insegnanti, il secondo ai comportamenti degli alunni utilizzando i descrittori desunti dagli strumenti volti alla rilevazione della qualità inclusiva (Ferrara, 2016; Ferrara, Pedone, 2018).
- (2) I futuri docenti di scuola primaria hanno valutato in prima istanza la pratica didattica che avevano osservato e in un secondo momento una delle pratiche didattiche raccolte da un'altra coppia di colleghi.
- (3) Per l'analisi di ciascuna pratica didattica ci si è avvalsi di 4 valutatori indipendenti avviando una «triangolazione dei ricercatori», ossia lo studio degli stessi fenomeni, utilizzando gli stessi metodi, le stesse tecniche e lo stesso quadro teorico di partenza da parte di più ricercatori; se questi giungono alle stesse conclusioni allora il processo di ricerca si può considerare valido (Trincherò, 2002).

## Bibliografia

- Altet, M. (1999). *Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage. Les chaires du CREN*. Nantes: CRDP Pays de la Loire.
- Bennett, W. J. (Ed.). (1986). *What Works: Research about Teaching and Learning*. Washington: US Department of Education.
- Bertagna, G., & Triani, P. (2013). *Dizionario di didattica: concetti e dimensioni operative*. Brescia: La Scuola.
- Bertolini, P. (2001). *Pedagogia fenomenologica: genesi, sviluppo, orizzonti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bocci, F., Dimasi, E., Guerini, I., & Travaglini, A. (2020). Diversità e disabilità: come gli insegnanti percepiscono l'inclusione. In *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze sull'inclusione. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 73-83). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Borko, H., & Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American educational research journal*, 26(4), 473-498.
- Calvani, A. (2011). «Decision Making» nell'istruzione.«Evidence Based Education» e conoscenze sfidanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 2(3), 77-99.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Edizioni Erickson.
- Canevaro, A. (2016). Quarant'anni di integrazione e inclusione scolastica in Italia: percorsi, ricerche, prospettive. Disponibile in: [http://www.siped.it/wp-content/uploads/2016/07/Programma\\_01\\_Summer\\_School\\_SIPeS2016-1.pdf](http://www.siped.it/wp-content/uploads/2016/07/Programma_01_Summer_School_SIPeS2016-1.pdf). [Visionato in data 16 Gennaio 2017].
- Coe, R. (1999). A manifesto for evidence-based education. *Retrieved March, 12*, pp.36, 20-7.
- Coe, R. (2002). *Finding out what works: Evidence-Based Education*. Durham: University School of Education.
- Cottini L. & Morganti A. (2015). *Evidence-Based Education e Pedagogia Speciale*. Roma: Carocci.
- Cross, J. (2007). *Informal learning. Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. San Francisco: Pfeiffer.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Davies, M., & Elliott, S. N. (2012). Inclusive Assessment and Accountability: Policy to evidence-based practices. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(1), 1-6.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British journal of educational studies*, 47(2), 108-121.
- Demetrio, D. (2013). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Ebersold, S. (2016) *Pratiques inclusives, orchestration de l'accessibilité et importunité scolaire..* Disponibile in: [http://www.siped.it/wp-content/uploads/2016/07/Programma\\_01\\_Summer\\_School\\_SIPeS2016-1.pdf](http://www.siped.it/wp-content/uploads/2016/07/Programma_01_Summer_School_SIPeS2016-1.pdf).
- Falcinelli, F. (2012). L'analisi delle pratiche come strumento di ricerca didattica e di formazione del professionista riflessivo. In R. Roig Vila & C. Laneve (A cura di), *La pratica educativa en la Sociedad de la Information/ La pratica educativa nella società dell'informazione* (pp. 109-115). Alcoy: Editorial Marfil.

- Ferrara, G. (2016). La qualità inclusiva della scuola e le competenze dell'insegnante: uno strumento di rilevazione. *FORM@RE* vol. 16 (3) pp.5-19. ISSN:1825-7321 DOI:<http://dx.doi.org/10.13128/formare-19115>.
- Ferrara, G. & Pedone, F. (2018) La qualità inclusiva della scuola: dalle pratiche didattiche alla formazione degli insegnanti. *L'integrazione Scolastica e Sociale* Vol. 17, n. 4, novembre 2018 (pp. 357-374).
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. London-New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *What is the nature of evidence that makes a difference to learning?*. (Trad. it. I. Salvadori (2013). Di che natura è l'evidenza che fa la differenza per l'apprendimento? *Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete*, 13(2), 22-40. Disponibile in: <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/13254>.
- Husserl, E. (2007). *Filosofia prima. Teoria della riduzione fenomenologica*. (Trad. it. V. Di Costa & Soveria Mannelli. CZ: Rubbettino).
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants: l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche & Formation*, 36(1), 43-67.
- Laneve, C. (2005). *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, C. (2009). *Scrittura e pratica educativa: un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Edizioni Erickson.
- Laneve, C. (2010). *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*. Brescia: La Scuola.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leinhardt, G., & Greeno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of educational psychology*, 78(2), 75.
- Marcel, J. F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 135-170.
- Miles, M.B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Mortari, L. (A cura di) (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nigris, E. (2009). *Le domande che aiutano a capire*. Milano: Bruno Mondadori.
- OCSE. (2007). *No more failures: ten steps to equity in education*. Parigi: OCSE publication.
- Pantič N. & Florian L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6, 3, 333-351.
- Pentucci, M. (2021). Riflettere sulla pratica per trasformare la pratica: primi esiti da un percorso di ricerca collaborativa in contesto di didattica d'emergenza. *Nuova Secondaria*, 10, pp. 387-396.
- Perla, L. (2013). Pratica. In G. Bertagna & P. Triani (A cura di), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative* (pp. 297-308). Brescia: La Scuola.

Reeves, T. C. (2011). Can educational research be both rigorous and relevant. *Educational Designer*, 1(4), 1-24.

Sachs, J. (2003). *Teacher activism: Mobilising the profession*. London: BERA.

Saunders, L. (2007). *Educational research and policy-making. Exploring the border country between research and policy*. New York: Routledge.

Schön, D. A. (2006). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

Slavin, R. E. (2004). Education research can and must address “what works” questions. *Educational researcher*, 33(1), 27-28.

Sykes, G., Schneider, B., & Plank, D. N. (Eds.). (2012). *Handbook of education policy research*. New York: Routledge.

Tacconi, G. (2009). Dall'analisi delle pratiche ad alcuni modelli operativi di progettazione. Un'esperienza di ricerca e formazione con i docenti di area pratica della formazione professionale in lingua italiana della Provincia autonoma di Bolzano. *Rassegna CNOS*, 25(2), 101-132.

Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

Whitehurst, G. J. (2003). The Institute of education sciences: New Wine, New Bottles. Paper delivered at the *Annual Conference of the American Educational Research Association*, Los Angeles.