

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE

DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE UMANE

CICLO XXXVI

UNA RICERCA A METODI MISTI PER L'ESPLORAZIONE DELLA TEACHER AGENCY DELL'INSEGNANTE DI SOSTEGNO

S.S.D. M-PED/03

Coordinatore: Prof.ssa Chiara Sità

Firma _____




Tutor: Prof. Angelo Lascioli

Firma _____

Dottorando: Dott. Marco Andreoli

Firma _____

Quest'opera è stata rilasciata con licenza Creative Commons Attribuzione – non commerciale
Non opere derivate 3.0 Italia. Per leggere una copia della licenza visita il sito web:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/>

-  **Attribuzione.** Devi riconoscere una menzione di paternità adeguata, fornire un link alla licenza e indicare se sono state effettuate delle modifiche. Puoi fare ciò in qualsiasi maniera ragionevole possibile, ma non con modalità tali da suggerire che il licenziante avalli te o il tuo utilizzo del materiale.
-  **Non Commerciale.** Non puoi usare il materiale per scopi commerciali.
-  **Non opere derivate.** Se remixi, trasformi il materiale o ti basi su di esso, non puoi distribuire il materiale così modificato.

Una ricerca a metodi misti per l'esplorazione della Teacher Agency dell'insegnante di sostegno

Marco Andreoli
Tesi di Dottorato
Verona

Ringraziamenti

Per i preziosi suggerimenti ricevuti, si ringraziano il Prof. Angelo Lascioli, Luca Ghirotto e la Prof.ssa Jennifer Kurth.

Indice

Lista delle abbreviazioni	9
Nota linguistica	10
Abstract	11
Struttura del presente lavoro	12
Introduzione	14
Capitolo 1.	
Il quadro di riferimento: agency, teacher agency e agentività inclusiva	18
1.1 Il costrutto di agency	18
1.2 La ricerca sulla teacher agency	20
1.3 Teacher agency e sviluppo professionale	22
1.4 Teacher agency e giustizia sociale	23
1.5 Teacher agency e Inclusive Education	25
Capitolo 2.	
Il progetto di ricerca: aspetti metodologici	30
2.1 Indagare la TA: questioni epistemiche e di metodo	30
2.2 Le fondamenta teoriche della ricerca	31
2.3 Gli obiettivi	31
2.4 Il disegno della ricerca	32
2.5 Metodologie e strumenti	33
2.5.1 <i>La revisione della letteratura</i>	33
2.5.2 <i>Il questionario</i>	34
2.5.3 <i>L'intervista semi-strutturata</i>	36
2.6 Comparazione e interpretazione finale dei dati	37
Capitolo 3.	
Mappare evidenze e framework teorici dell'agency docente in relazione all'inclusione: una scoping review sistematica	38
3.1 Inquadramento e rationale del presente lavoro	38
3.2 Approccio metodologico	39
3.2.1 <i>Domande di revisione</i>	39
3.2.2 <i>Metodo</i>	40
3.2.3 <i>Estrazione dei dati</i>	40
3.2.4 <i>Analisi dei dati</i>	41
3.3 Risultati	41
3.3.1 <i>Ricerca dei database</i>	41
3.3.2 <i>Descrizione degli studi</i>	42
3.3.3 <i>Le concettualizzazioni della TA</i>	45
3.3.4 <i>TA e inclusione scolastica</i>	46
3.3.5 <i>Le evidenze sulla TA inclusiva</i>	47
3.4 Discussione	48
3.4.1 <i>Concettualizzare la TA inclusiva</i>	48
3.4.2 <i>Indagare la TA dell'insegnante specializzato per il sostegno</i>	49

3.4.3 Fattori che condizionano la TA inclusiva.....	49
3.4.4 La formazione degli insegnanti	49
3.4.5 Il co-teaching	50
3.4.6 Agency e resilienza	50
3.4.7 Agency e sviluppo professionale.....	51
3.4.8 Agency individuale, collaborazione e agency collettiva.....	52
3.5 Conclusioni	53

Capitolo 4.

Uno studio sui valori lavorativi degli insegnanti e le implicazioni per la teacher agency

4.1 Introduzione	54
4.1.1 Inquadramento teorico	55
4.1.2 L'oggetto della ricerca: i valori lavorativi degli insegnanti	56
4.1.3 Le ragioni e i riferimenti della ricerca	57
4.2 Le procedure per il reclutamento del campione	59
4.2.1 Esiti della ricerca	60
4.2.2 Metodologia di analisi dei dati.....	60
4.2.3 I risultati	60
4.3 Discussione	64
4.4 Conclusioni	67

Capitolo 5.

Avere un impatto a scuola: le esperienze degli insegnanti

5.1 Il metodo	69
5.1.1 Raccolta dei dati	69
5.1.2 Metodologia di analisi	70
5.2 Risultati	72
5.2.1 Il campione	72
5.2.2 Le risposte dei partecipanti	74
5.2.3 Le quattro dimensioni della matrice	75
5.2.4 Barriere.....	77
5.2.5 Facilitatori	85
5.2.6 Barriere, facilitatori e teacher agency	103
5.2.7 Impatto	107
5.2.8 Strategie	118
5.3 La TA dell'insegnante per il sostegno: una proposta concettuale.....	135

Capitolo 6.

Le voci degli insegnanti di sostegno e la teacher agency.....

6.1 Metodo	139
6.1.1 L'intervista semi-strutturata	139
6.1.2 Procedura per la raccolta dei dati	140
6.2 Risultati	140
6.2.1 Analisi dei dati	140
6.2.2 I partecipanti	143
6.2.3 Temi emergenti	144
6.3 Verso una teoria dell'agency dell'insegnante di sostegno	204

Capitolo 7.	
Discussione degli studi e considerazioni finali	207
7.1 Fattori che influenzano la TA	207
7.2 Il tema del riconoscimento e della credibilità professionale	208
7.3 Accreditamento, anni di servizio e continuità didattica	209
7.4 Esperienze lavorative e formative “altre”	211
7.5 Teacher agency, efficacia e leadership.....	212
7.6 Resilienza, advocacy e rischio logoramento dell’agency	216
7.7 Il capitale sociale rafforza la TA.....	218
7.8 Agency individuale e collettiva: un binomio inscindibile.....	219
7.9 Atteggiamenti, posture ed etica professionale	220
7.10 Implicazioni per la formazione degli insegnanti di sostegno.....	222
7.11 Implicazioni per la ricerca.....	224
Riferimenti bibliografici.....	226
Appendici	242
Appendice A.	242
Appendice B.	245

Indice delle figure

Figura 1. Il modello ecologico della teacher agency.....	21
Figura 2. Teacher agency inclusiva e modello ecologico	28
Figura 3. Processo seguito per l'identificazione degli studi - The PRISMA 2020 Statement.....	42
Figura 4. Processo seguito per la costruzione di categorie tematiche tramite NVivo	71
Figura 5. Ciclo e grado scolastico	72
Figura 6. Anni di esperienza	72
Figura 7. Esperienza inferiore o superiore a 5 anni	73
Figura 8. Possesso della specializzazione in sostegno didattico	73
Figura 9. Le quattro dimensioni della TA dell'insegnante di sostegno	76
Figura 10. Barriere all'esercizio della teacher agency	78
Figura 11. Fattori che facilitano la teacher agency	86
Figura 12. Fattori personali che facilitano la teacher agency.....	90
Figura 13. Posture agentive.....	98
Figura 14. Relazione fra i fattori facilitanti la teacher agency	105
Figura 15. Le quattro dimensioni della TA dell'insegnante di sostegno	107
Figura 16. Impatto generato dall'insegnante di sostegno.....	115
Figura 17. L'agency trasformativa dell'insegnante di sostegno	118
Figura 18. Azioni agentive più utilizzate dai partecipanti	120
Figura 19. I nuclei dell'azione agentiva	125
Figura 20. La TA dell'insegnante di sostegno: una proposta concettuale	137
Figura 21. Processo seguito per l'analisi delle interviste.....	141
Figura 22. La disabilitazione dell'insegnante di sostegno	145
Figura 23. L'accreditamento	151
Figura 24. Guadagnare la fiducia della famiglia.....	157
Figura 25. Il rapporto fra insegnante di sostegno e la famiglia degli alunni con disabilità	166
Figura 26. Processo di iper-responsabilizzazione dell'insegnante di sostegno... ..	167
Figura 27. Logoramento della teacher agency dell'insegnante di sostegno.....	170
Figura 28. Atteggiamenti e posture dell'agentività.....	178
Figura 29. Costruire l'agency dell'insegnante di sostegno	192
Figura 30. L'agency dell'insegnante di sostegno: tra processi costruttivi e distruttivi	205
Figura 31. Relazione tra agency, resilienza, leadership, advocacy ed efficacia ..	213
Figura 32. Agency individuale e collettiva	219

Indice delle tabelle

Tabella 1. Aspetti caratterizzanti la teacher agency	24
Tabella 2. Aspetti caratterizzanti la teacher agency inclusiva	27
Tabella 3. Descrizione degli studi inclusi: caratteristiche, partecipanti e setting .	43
Tabella 4. Concettualizzazioni della teacher agency rinvenute in letteratura	45
Tabella 5. Statistica descrittiva	61
Tabella 6. Genere	61
Tabella 7. Posizione attuale	61
Tabella 8. Conservatorismo (F3): confronto fra gruppi di insegnanti	62
Tabella 9. Insegnanti curricolari vs insegnanti per il sostegno	62
Tabella 10. Specializzazione per il sostegno.....	63
Tabella 11. Grado di scuola	63
Tabella 12. Anni di lavoro nella scuola attuale.....	64
Tabella 13. Anni complessivi di insegnamento	64
Tabella 14. Fattori che agiscono sia da barriera che da facilitatore	104
Tabella 15. Le azioni agentive degli insegnanti di sostegno.....	118
Tabella 16. Nuclei agentivi d'azione	123
Tabella 17. Alcuni esempi di azioni agentive	129
Tabella 18. Esempio di codifica di una risposta particolarmente significativa...	135
Tabella 19. Informazioni sugli intervistati	143
Tabella 20. Ulteriori informazioni sugli intervistati	144

Lista delle abbreviazioni

ADHD - Disturbo da deficit dell'attenzione/iperattività – Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder

ASL - Azienda Sanitaria Locale

BES - Bisogni Educativi Speciali

CDC - Consiglio di Classe

DAD - Didattica a Distanza

DOP - Disturbo Oppositivo Provocatorio

DS - Dirigente Scolastico/a

DSA - Disturbi Specifici dell'Apprendimento

FS - Funzione Strumentale

GLO - Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione

ICF - Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute

IDEA - Individuals with Disability Education Act (U.S. Department of Education)

NCTAF - National Commission on Teaching and America's Future

OECD - Organization for Economic Co-operation and Development – in italiano:

OCSE - Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico

OMS - Organizzazione mondiale della Sanità

PAI - Piano Annuale per l'Inclusione

PCTO - Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento

PDP - Piano Didattico Personalizzato

PRISMA - Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses

QVL - Questionario dei Valori Lavorativi

RAV - Rapporto di autovalutazione

TA - Teacher Agency

TFA - Tirocinio Formativo Attivo

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – in italiano: Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura

Nota linguistica

In questo lavoro si è cercato di utilizzare un linguaggio rispettoso delle diversità: di genere, etnica, di orientamento sessuale e dovute alla disabilità. Ci scusiamo fin d'ora con il lettore che dovesse rilevare, in qualche passaggio, la presenza di termini o strutture lessicali non inclusive. Ad esempio, in qualche caso, abbiamo utilizzato il plurale maschile intendendo insegnanti e/o alunni di sesso sia maschile che femminile. Riferendoci alla disabilità, siamo stati guidati dall'idea del *people-first language* (evitando parole come “disabile” e preferendo invece “persona con disabilità”), ovvero un approccio linguistico che suggerisce di nominare sempre prima la persona e poi, eventualmente, la disabilità, in quanto essa è solo una delle molteplici qualificazioni che possono caratterizzare una persona.

Nel suo saggio “Lingua e essere”, la studiosa e attivista tedesca Kübra Gümüřay paragona la lingua a un museo. In esso troviamo due tipologie di persone: da una parte gli innominati, che sono i visitatori del museo, e che rappresentano la normalità, lo standard, e che pertanto non hanno bisogno di alcuna particolare etichetta; dall'altra parte, nelle teche, invece, troviamo i nominati, coloro che differiscono dalla norma, gli strani, i devianti. Queste persone, che non hanno altre colpe se non quella di essere, appunto, diverse, vengono nominate dagli innominati, che sono quindi anche nominanti. In altre parole: chi è, secondo una lunga serie di parametri, normale, non solo ha modo di sfuggire alle etichette, ma ha anche il potere di decidere quali etichette debbano portare gli altri, gli anormali (Gheno, 2022, pp. 107–124).

Abstract

La *Teacher Agency* (di seguito TA), ossia l'agentività in relazione alla professione docente è stata al centro del simposio internazionale "*Teacher agency for Inclusive Education: An Interdisciplinary Perspective*", svoltosi nel luglio 2017 presso l'Università degli Studi di Salerno. Gli atti del convegno sono confluiti nel volume "*Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*" a cura di Maurizio Sibilio e Paola Aiello, in cui diversi autori riflettono sul nesso fra agency e inclusione, delineando possibili piste di ricerca volte all'esplorazione dell'agency con particolare riferimento alle figure che caratterizzano il sistema scolastico italiano. Ad esempio, Perla e Agrati (2018) espongono i risultati parziali di uno studio misto sull'agentività del Coordinatore per l'inclusione, figura introdotta con la legge 107 del 13 luglio 2015 che ha il compito di supportare il Dirigente scolastico, coordinando le attività volte a promuovere l'inclusione a scuola. Da più parti si è poi sottolineata la mancanza di studi empirici sulla TA, e in particolare, sull'agency dell'insegnante di sostegno, nonostante esso eserciti una funzione centrale e innovativa e rappresenti un aspetto di unicità del sistema scolastico italiano.

L'Italia fu infatti tra i primi paesi ad avviare il percorso che portò dapprima all'inserimento e successivamente all'integrazione e all'inclusione – ancorché imperfetta – delle/degli alunne/i con disabilità nelle scuole regolari (Lascioli, 2012, 2014). La chiusura delle scuole speciali e l'abolizione delle classi differenziali fu possibile grazie all'introduzione dell'insegnante di sostegno, che ad oggi rappresenta uno dei capisaldi della cosiddetta via italiana all'inclusione scolastica.

Nonostante sia riconosciuto da più parti quale figura di sistema strategica e perno dell'inclusione scolastica (ad esempio, Canevaro et al., 2021; Cottini, 2014; Ianes & Canevaro, 2015), l'insegnante di sostegno incontra numerose barriere e, come ampiamente documentato in letteratura (Associazione TreeLLLe et al., 2011; Canevaro & Ianes, 2019; Canevaro et al., 2011, 2021; Devecchi et al., 2012; Fiorucci, 2016; Ianes et al., 2011), non sempre riesce a esercitare con efficacia la sua azione educativa. A questo proposito, la ricerca sulla TA può fornire nuovi elementi e chiavi di lettura per la comprensione dei processi inclusivi, poiché consente di esaminare l'operato del singolo docente e contemporaneamente le sinergie/strozzature esistenti nell'ambiente scolastico. Questo approccio ecologico è particolarmente indicato per l'analisi dei processi inclusivi, dal momento che essi procedono sul doppio binario della presa in carico collettiva dell'alunno/a con disabilità da una parte, mentre dall'altra prendono le mosse dalla relazione che la/il docente di sostegno instaura con le/gli alunne/i e con le loro famiglie.

Questo progetto di dottorato ha l'obiettivo di indagare la TA degli insegnanti di sostegno attraverso un approccio a metodi misti: una revisione sistematica della letteratura, una survey contenente un'indagine quantitativa e una domanda aperta e, infine, 12 interviste semi-strutturate con altrettanti insegnanti di sostegno.

La revisione della letteratura fotografa lo stato dell'arte della ricerca internazionale sulla TA inclusiva degli insegnanti. Lo studio quantitativo è relativo agli orientamenti valoriali delle/degli insegnanti, analizzati attraverso la Scala dei Valori Lavorativi (QVL); la domanda aperta è inerente l'analisi tematica delle esperienze in cui le/i docenti hanno percepito di aver fatto la differenza a scuola; le

interviste, infine, approfondiscono i vissuti, le esperienze, le disposizioni delle/degli insegnanti per il sostegno.

Questa ricerca ha anzitutto consentito di esplorare le idee e i valori lavorativi connessi alla TA dell'insegnante di sostegno, individuando anche alcune specifiche posture interiori quali la propensione alla collaborazione e la proattività nell'attivazione di risorse e nella risoluzione dei problemi.

Attraverso l'analisi dei dati raccolti, è stato inoltre possibile portare alla luce: 1) i fattori che influenzano la TA dell'insegnante di sostegno; 2) le strategie che attua per superare le barriere che ostacolano i processi inclusivi; 3) in cosa consiste la funzione trasformativa, ossia l'agency delle/degli insegnanti di sostegno e come viene raggiunta; 4) la relazione fra agency individuale e agency collettiva; 5) la sovrapposizione esistente fra il concetto di TA e altri costrutti indagati anche in ambito pedagogico, come la leadership e la resilienza; 6) la necessità di rafforzare la credibilità professionale delle/degli insegnanti di sostegno, valorizzando anche il bagaglio di competenze e esperienze acquisite al di fuori del mondo della scuola; 7) l'importanza dell'"accreditamento", inteso come quell'insieme di attività che consentono all'insegnante di sostegno di guadagnare la fiducia degli altri attori della scuola in cui opera al fine di favorire la collaborazione fra tutti nell'interesse delle/degli alunne/i con disabilità. Il lavoro si conclude evidenziando le implicazioni per la formazione degli insegnanti di sostegno e suggerendo possibili rilanci di ricerca per approfondire i risultati emersi.

Struttura del presente lavoro

A beneficio di chi legge, riportiamo in forma sintetica le principali tematiche affrontate in ciascun capitolo. Nell'introduzione, dopo aver brevemente descritto i compiti attribuiti all'insegnante di sostegno dal sistema scolastico italiano, si richiamano le molte zone d'ombra che ancora lo caratterizzano, per ciò che concerne l'inclusione degli allievi con disabilità. Si espongono quindi le ragioni di un progetto di ricerca incentrato sulla teacher agency (TA dell'insegnante di sostegno) vista come possibile elemento problematizzante, in grado di generare una riflessione critica sul sistema dei sostegni alle/agli alunne/i con disabilità. Nel Capitolo 1 si ricostruisce l'interesse della comunità scientifica per il costrutto di agency, ripercorrendo i passaggi epistemici e le trasformazioni sociali e culturali chiave che hanno portato alla sua messa a fuoco in ambito pedagogico, dapprima in relazione alla professione docente (teacher agency) e, successivamente, collegandola ai filoni di ricerca della giustizia sociale (*social justice*) e dell'inclusione scolastica (*inclusive education*). Si enucleano quindi le ragioni dell'interesse per l'esplorazione della teacher agency dell'insegnante di sostegno italiano, sia sotto il profilo della ricerca scientifica, sia richiamando le possibili implicazioni pratiche per la formazione delle/degli insegnanti e più in generale per la piena attuazione dei principi dell'inclusione scolastica in Italia.

Il Capitolo 2 si apre, anzitutto, con il riconoscimento di alcune difficoltà e dei "nodi da sciogliere" per poter indagare in modo rigoroso l'agency dell'insegnante di sostegno in Italia. Vengono quindi chiariti gli assunti teorici che costituiscono la premessa del presente progetto di ricerca e se ne esplicitano le scelte metodologiche. Vista la natura multiforme e sfaccettata del concetto di agency, si è

scelto di procedere adottando più strategie di ricerca. Anzitutto, effettuando una ricognizione sistematica della letteratura internazionale che ha esplorato l'agency delle/degli insegnanti curricolari e di sostegno, soffermandosi sugli aspetti trasformativi dei contesti in favore delle/degli alunne/i con disabilità. I risultati della ricognizione della letteratura, esposti nel Capitolo 3, hanno riguardato studi di natura empirica e situati in contesti inclusivi, escludendo cioè quei contributi di ricerca che indagano l'agency degli insegnanti e degli educatori delle scuole speciali o delle classi di soli alunni/e con disabilità. Dopo aver sondato il contesto internazionale, ci siamo concentrati sulla figura del docente di sostegno italiano e su come realizza la sua agentività in un sistema scolastico che gli riconosce un ruolo e delle funzioni ben precise. Dal momento che la letteratura internazionale e alcune riflessioni teoriche sviluppate in Italia suggeriscono l'esistenza di un nesso fra l'agentività dei docenti e l'insieme dei valori e delle idee che ne guidano l'azione educativa, abbiamo scelto di studiare questi valori, attraverso la somministrazione di un questionario online. La scelta di una scala validata in italiano ha consentito di esplorare alcuni valori lavorativi delle/degli insegnanti connessi all'esercizio della teacher agency. I risultati di questo studio sono presentati nel Capitolo 4. Al centro del progetto di ricerca, oltretutto i valori delle/degli insegnanti stanno anche le loro esperienze, le situazioni in cui hanno percepito di aver fatto la differenza a scuola, giocando un ruolo decisivo. Queste esperienze sono state raccolte attraverso l'inserimento di una domanda a risposta aperta nel questionario, a cui hanno risposto 489 insegnanti di sostegno. Nel Capitolo 5 viene illustrata l'analisi delle risposte a questa domanda e si propone un framework concettuale in grado di descrivere la teacher agency dell'insegnante di sostegno. Per allargare lo sguardo, includendo nuovi dati empirici sul tema, sono state quindi effettuate 12 interviste con altrettanti insegnanti di sostegno, che hanno consentito di sondare più aspetti della pratica scolastica: tra questi le relazioni fra insegnanti di sostegno e insegnanti curricolari, il rapporto con la famiglia, gli atteggiamenti e le strategie messe in campo dalle/dagli insegnanti, nonché gli ostacoli affrontati e le difficoltà. Nel Capitolo 6 sono discussi i temi principali emersi dalle interviste. Al Capitolo 7, infine, sono affidate alcune considerazioni finali: vengono messi in relazione i risultati degli studi condotti, discutendoli anche alla luce dell'analisi della letteratura. Si ipotizzano, infine, alcune possibili implicazioni per la formazione delle/degli insegnanti di sostegno e si forniscono alcuni spunti per proseguire la ricerca sulla loro teacher agency.

Introduzione

La figura del docente di sostegno è un elemento caratteristico e distintivo del sistema scolastico italiano, e rappresenta uno dei pilastri su cui si regge l'insieme dei servizi e delle risorse che garantiscono il diritto all'istruzione delle/degli studentesse/studenti con disabilità. Il profilo e le attività svolte dalla/dal docente specializzato in sostegno didattico sono descritti all'art. 2, Allegato A, del D.M. 30 settembre 2011:

Il docente specializzato [...] assume la contitolarità della sezione e della classe in cui opera, partecipa alla programmazione educativa e didattica e all'elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti [...]. Offre la sua professionalità e competenza per apportare all'interno della classe un significativo contributo [...].

L'insegnante di sostegno è assegnato a una classe in cui è presente un alunno/a certificato/a, ossia con una diagnosi medica che accerta la presenza di una disabilità, e infatti, la sua azione non è rivolta esclusivamente verso l'alunno/a con disabilità, ma, in quanto insegnante contitolare, è un insegnante a tutti gli effetti di tutta la classe. Attualmente, l'abilitazione per diventare docente di sostegno si consegue attraverso un percorso di specializzazione organizzato nella forma del TFA (Tirocinio Formativo Attivo) che ha la durata di nove mesi.

La centralità di questa figura professionale, oltre a essere stata ribadita in numerosi decreti e circolari ministeriali, è anche enfatizzata dalle posizioni dei molti studiosi che negli ultimi vent'anni hanno animato il dibattito sull'inclusione scolastica in Italia. Ad esempio, viene definita quale figura di sistema strategica (Cottini, 2014; Ianes & Canevaro, 2015), come regista dei processi d'inclusione (Albanese, 2006); svolge un lavoro di rete ed esercita un ruolo-ponte fra l'alunno/a con disabilità, le/gli insegnanti curricolari, la scuola, la famiglia e gli enti locali e territoriali (Mannucci & Collacchioni, 2008). Ha funzioni di organizzazione e coordinamento ed è riconosciuta quale perno dell'inclusione a scuola.

D'altro canto, molti studi in letteratura sottolineano lo scarto esistente fra il mandato educativo affidato all'insegnante di sostegno e la sua effettiva realizzazione nelle scuole. In sostanza, il profilo dell'insegnante specializzato descritto dal DM 30 settembre 2011 non troverebbe una perfetta corrispondenza con il dispositivo formativo che opera nella comunità scolastica, ossia l'insieme di "norme" – scritte e non scritte – che regolano l'assunzione di responsabilità e la possibilità di introdurre cambiamenti da parte delle/degli insegnanti e che al contempo ne incentivano o sanzionano i comportamenti (Federighi, 2018). Vi è, cioè, uno scarto fra politiche e pratiche: ciò che concretamente si fa in una certa scuola (le pratiche) non è la semplice applicazione di quanto previsto nei documenti ministeriali. Infatti,

quello che gli operatori mettono quotidianamente in campo è il risultato di negoziazioni informali, di pratiche di routine, di saperi professionali, di conoscenze tacite, di storie e culture organizzative (Tarabusi, 2010, p. 45).

Riprendendo Ball (2015), Lasi (2023) evidenzia, inoltre, che le politiche che circolano nelle scuole a volte si saldano e rafforzano tra loro, altre volte sono discordanti, entrano in conflitto e producono contraddizioni e incoerenze nella pratica. In alcuni casi, poi

la collisione è con discorsi sull'educazione ben radicati nella pratica o nella cultura organizzativa o professionale della scuola, per cui politiche più recenti, che implicano discorsi difficilmente adattabili alle tradizioni del contesto, provocano resistenza, vengono marginalizzate o qualche volta ignorate (p. 46).

Le politiche, quindi, vengono *tradotte* nella pratica (Ball, 2015; Ball et al., 2012) da un insieme di attori che le recepiscono sulla base di negoziazioni contingenti, frutto dell'intreccio fra culture, relazioni e l'esercizio del potere così come si declina localmente all'interno di un singolo istituto scolastico. È lecito pensare che ciò accada anche per le politiche che promuovono l'inclusione scolastica. Esse, infatti, hanno storicamente incontrato resistenze e attriti e non sono state pienamente applicate in tutte le scuole. Demo (2016) fa ad esempio notare che l'attuazione del principio della contitolarità fra docente curricolare e di sostegno si realizza in alcune scuole, mentre in altre resta lettera morta.

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 (p. 165).

Anche in virtù dello iato esistente fra le politiche e la loro messa in pratica, la via italiana all'inclusione, incentrata sulla figura dell'insegnante specializzato, è un modello ancora imperfetto, un cantiere aperto (Lascioli, 2012) e nonostante sia stata spesso additata a livello internazionale come esempio da seguire, non possiamo esimerci dal prendere in considerazione le zone d'ombra che ancora la caratterizzano. L'inclusione è uno sforzo collettivo a cui tutte le componenti del sistema scuola devono contribuire (Booth & Ainscow, 2014). Tuttavia, limitando lo sguardo anche solo al corpo docente, questo non sembra avvenire. Ciambrone (2014, 2018) descrive la tendenza alla delega, ossia la propensione degli insegnanti curricolari a non farsi carico delle/degli alunne/i con disabilità, in quanto ritenuti di competenza esclusiva dell'insegnante specializzato. Ciò porta al rischio di isolamento dell'alunno/a con disabilità e del/della "suo" insegnante (Fiorucci, 2016). A questo proposito, Mura (2015) parla di «doppia segregazione» (p. 38), descrivendo la distanza esistente fra la routine scolastica degli alunni con disabilità e degli insegnanti di sostegno, spinti a lavorare nell'aula di sostegno, e il resto della classe. Inoltre, insegnanti curricolari e specializzati spesso non lavorano in modo sinergico e non collaborano alla stesura del Piano Educativo Individualizzato (Associazione TreeLLLe et al., 2011; Canevaro et al., 2011; Chiappetta Cajola,

2007, 2015; Devecchi et al., 2012; Ianes et al., 2011). Questo comporta il rischio che all'insegnante specializzato non sia riconosciuta *de facto* la contitolarità della classe e che la sua attività venga circoscritta esclusivamente entro la diade insegnante di sostegno-alunno/a con certificazione. È stato rilevato come le/gli insegnanti curricolari ritengano che l'insegnante specializzato si debba occupare solo degli alunni con disabilità e che non debba "interferire" con le altre attività didattiche (Fiorucci, 2016). L'autore dello studio, commentando quanto emerso da alcuni focus group svolti con insegnanti curricolari e specializzati, scrive che

esistono molti insegnanti di sostegno che "usano" questa esperienza per stabilizzarsi nel lavoro. Sono insegnanti che nelle scuole cercano di scegliere il "caso" più facile o, al contrario, i casi difficili che lascino loro il dominio del tempo scuola (Fiorucci, 2016, p. 28).

Queste convinzioni possono mettere in discussione la professionalità dell'insegnante specializzato e ne compromettono l'agency educativa assai più della scarsità di risorse per l'inclusione. La riforma della "Buona Scuola" (Legge n. 107/2015) e i successivi decreti attuativi Dlgs 66/2017, DI 96/2019, DI 182/2020 introducono importanti novità, rafforzando il principio di corresponsabilità: ad esempio, vengono introdotti nuovi gruppi di lavoro incaricati di monitorare e attuare i processi inclusivi a più livelli e viene ribadita la centralità del PEI (Piano educativo individualizzato) come strumento di progettazione collettiva a cui devono concorrere tutti/e i/le docenti, la famiglia e gli specialisti esterni. Ciononostante, restano ancora numerosi nodi da sciogliere e per alcuni studiosi la via italiana all'inclusione scolastica si troverebbe in una fase di stagnazione. Pare che

nell'immagine che chi ci governa ha della scuola non rientri più di tanto l'idea che chi si occupa di un soggetto con bisogni speciali debba avere delle competenze professionali (Canevaro et al., 2021, p. 18).

Non sarebbe stato risolto il nodo della continuità educativa per gli alunni con disabilità e «l'immagine sociale del sostegno continua a essere legata a ruoli subordinati e marginali da cui chi può scappa» (Canevaro & Ianes, 2019, p. 245).

D'altra parte, recenti orientamenti a livello internazionale puntano a valorizzare il ruolo dell'insegnante curricolare e di sostegno, riconoscendo al corpo docente la capacità di generare cambiamenti in senso migliorativo all'interno del contesto-scuola (McKinsey & Co., 2007; OECD, 2005). Secondo questa visione, chi insegna è chiamato a «operare, agendo in maniera attiva e trasformativa nei contesti scolastici, *con* il gruppo e *con* il soggetto» (Sibilio & Aiello, 2018, p. 2). Alcuni paesi, inoltre, hanno già modificato gli indirizzi delle politiche educative, attribuendo all'insegnante il ruolo di "agente del cambiamento" e non più solo di implementatore del curriculum (Goodson, 2003; Priestley, 2011). In questa prospettiva, acquista particolare interesse lo studio della teacher agency (TA), vista in termini generali, come un "saper fare" sul fronte didattico-educativo e relazionale, in grado di portare valore aggiunto alle istituzioni scolastiche, facendole evolvere in base alle esigenze emergenti.

Nonostante a livello internazionale si sia registrato negli ultimi anni un forte interesse per l'argomento con un deciso aumento delle pubblicazioni (Deschênes & Parent, 2022), in ambito italiano esse sono ancora piuttosto limitate. Seppur alcune interessanti ricerche hanno riguardato l'agency del coordinatore per l'inclusione (Perla & Agrati, 2018), mancano studi empirici riferiti specificamente alla TA dell'insegnante specializzato per il sostegno (Sibilio & Aiello, 2018). Questi risulterebbero particolarmente utili nel contesto della scuola italiana, per il ruolo che tale insegnante riveste nel modello d'inclusione da essa adottato (Ciambrone, 2018). Si ritiene, infatti, che il costrutto di teacher agency possa aiutare a riconsiderare sotto una nuova luce le barriere che ostacolano l'azione dell'insegnante specializzato in sostegno didattico, contribuendo a una loro migliore messa a fuoco. Si ipotizza, inoltre, che lo studio della TA dell'insegnante di sostegno possa fornire indicazioni utili alla comprensione dei processi che stanno alla base dell'inclusione scolastica, suggerendo da un lato i requisiti che dovrebbero essere posseduti dalle/dagli insegnanti, in termini di formazione, atteggiamenti e competenze pratiche, nonché le strategie da adottare, dall'altro delineando le caratteristiche proprie di un sistema educativo in grado di raccogliere le difficili sfide poste dal paradigma dell'inclusione scolastica (Lascioli, 2012, 2014).

Capitolo 1.

Il quadro di riferimento: agency, teacher agency e agentività inclusiva

1.1 Il costrutto di agency

Da secoli la comunità scientifica si interroga sull'agire umano nei contesti naturali e sociali, sui suoi limiti e sulle forze che lo condizionano. L'interesse verso l'agency umana nasce in seno al dibattito filosofico e ha visto il contributo di molti filosofi e pensatori. In ambito sociologico, ha poi assunto particolare rilevanza la riflessione sul rapporto tra l'agire degli individui (*agency*) e l'insieme dei dispositivi sociali e delle forme in cui una società è organizzata e strutturata (*structure*). Per alcune correnti di pensiero, l'agency umana è fortemente condizionata e in un certo senso predeterminata dalle strutture sociali. Per altre, sarebbe invece libera di esprimersi, guidata dalle intenzioni e dai desideri umani. Tra i contributi più significativi al dibattito sull'agency della fine del secolo scorso, ricordiamo il concetto di "*habitus*" di Pierre Bourdieu (1977), la teoria della strutturazione di Anthony Giddens (1984) e la teoria morfogenetica dell'agency di Margareth Archer (1995).

Per Bourdieu (1977), l'agency individuale è possibile, ma è fortemente condizionata dall'*habitus*, ossia dall'insieme delle idee e dei comportamenti sociali interiorizzati inconsciamente dagli individui. L'*habitus* è costituito da conoscenze e pratiche implicite che guidano gli individui nel corso della vita e che dipendono dall'educazione che hanno ricevuto e dallo stato sociale.

Giddens (1984) suggerisce che l'agency non è il prodotto della sola volontà umana, né delle sole strutture, ma si situa nell'intersezione tra questi due elementi. Introduce il concetto di *structured agency*, intendendo, con ciò, che gli individui sono liberi di agire e di prendere decisioni, ma queste azioni sono condizionate dalle strutture sociali. Queste ultime avrebbero una natura duale, ossia, da un lato forniscono opportunità e risorse per l'agire umano, mentre dall'altra ne segnano anche i confini.

Anche Archer (1995) cerca di ricomporre la frattura fra agency e struttura: secondo questa autrice, l'agency non si contrappone solo alle strutture sociali esterne, ma è essa stessa informata da strutture interne, come le emozioni e la motivazione. Assume qui un ruolo centrale la riflessività, in quanto grazie a essa gli individui sarebbero in grado di auto-direzionarsi, e il loro agire non si configura quindi come mero prodotto passivo dei condizionamenti sociali. Archer, infine, si interroga sulla morfogenetica, ossia sulle trasformazioni sociali messe in campo dagli individui: secondo la sua visione, l'agency umana può dare impulso alle trasformazioni, ma anche contrastarle, rafforzando lo *status quo* e le strutture esistenti.

Molto influente in ambito pedagogico è la prospettiva introdotta da Emirbayer e Mische (1998), riconosce la natura temporale, dialogica e legata al contesto dell'agency. Per questi autori, l'agency non va identificata con la routine, né con gli scopi che guidano l'agire e neppure con la capacità di giudicare e deliberare. Semmai è il risultato dell'interazione dinamica di queste tre componenti che, in

risposta agli stimoli contestuali, riproducono e modificano le strutture sociali (Emirbayer & Mische, 1998). L'agency è definita come un

processo che produce azioni sociali, radicato nella dimensione temporale, in quanto informato dal passato (nel suo aspetto abituale), orientato verso il futuro (come capacità di immaginare possibilità alternative) e agito nel presente (come capacità di contestualizzare abitudini passate e orientamenti futuri nelle contingenze del momento) (Emirbayer & Mische, 1998, p. 963).

Per questi autori, l'agency ha natura "relazionale" e "temporale" ed è costituita da tre elementi: la componente iterativa, quella proiettiva e quella pratico-valutativa. La componente iterativa si riferisce alla riattivazione selettiva di schemi di pensiero e azione che vengono incorporati in attività abituali, dando così stabilità e ordine agli universi sociali e contribuendo al mantenimento delle identità, delle interazioni e delle istituzioni (Emirbayer & Mische, 1998). La componente *proiettiva* riguarda

La generazione immaginativa di possibili future traiettorie di azione da parte degli attori, attraverso cui le strutture di pensiero e di azione ormai elaborate possono essere riconfigurate in forma creativa in relazione alle speranze, alle paure e ai desideri per il futuro degli attori (Emirbayer & Mische, 1998, p. 972).

La dimensione *pratico-valutativa* è inerente

la capacità degli attori di formulare giudizi pratici e normativi tra possibili alternative e traiettorie di azione, in risposta alle domande emergenti, ai dilemmi e alle ambiguità delle situazioni in evoluzione (ivi).

Gli autori parlano di «*chordal triad*» (ivi), intendendo cioè che ogni azione umana si trova all'intersezione di queste tre dimensioni. Talvolta l'azione è più orientata al passato, altre volte al presente, altre ancora al futuro. Queste dimensioni, quindi, non risuonano all'unisono, ma sono comunque sempre presenti.

Concludiamo questa breve ricognizione sul costrutto di agency, facendo riferimento alla teoria sociocognitiva di Albert Bandura (1986, 2000, 2001). Essa distingue tra agency personale, proxy – ossia che si basa sull'intervento degli altri per perseguire i propri interessi – e agency collettiva che è il prodotto di uno sforzo sociale, collettivo e interdipendente. L'agency personale è possibile grazie a quattro componenti: intenzionalità, capacità di previsione, autoregolazione e autoriflessione (Bandura, 2001). Bandura, inoltre, pone l'accento sul potenziale adattivo e trasformativo dell'agency, che si esprime nella capacità umana di adattarsi in modo flessibile alle diverse circostanze, individuando strategie che consentano di superare le difficoltà e modellando l'ambiente sulla base delle proprie esigenze. Per Bandura quindi l'agency coincide anzitutto con la capacità di essere flessibile, di adattarsi a contesti differenti e al cambiamento e di risolvere problemi.

Secondo la prospettiva socio-cognitiva, l'uomo costruisce la società e al contempo ne è un suo prodotto. L'agency individuale è legata indissolubilmente alle strutture sociali in una relazione di condizionamento reciproco (Bandura, 2001).

Come risulta evidente anche dalla lettura di questo paragrafo, l'agency è stata intesa in modo differente nei diversi ambiti disciplinari e all'interno di essi non vi è consenso tra gli studiosi che hanno anzi proposto teorizzazioni contrapposte (Eteläpelto et al., 2013; Lascioli, 2018; Sibilio & Aiello, 2018). Eteläpelto e colleghi (2013) identificano quattro domini disciplinari in cui maggiormente si è situato il dibattito sull'agentività: il filone delle scienze sociali, quello post-strutturalista, quello socioculturale e la prospettiva fornita dagli studi sull'identità e del *life-course*. Più recentemente, in ambito pedagogico, ci si è interrogati sul concetto di agentività in relazione alla professione docente ed è a queste ricerche che volgiamo ora la nostra attenzione.

1.2 La ricerca sulla teacher agency

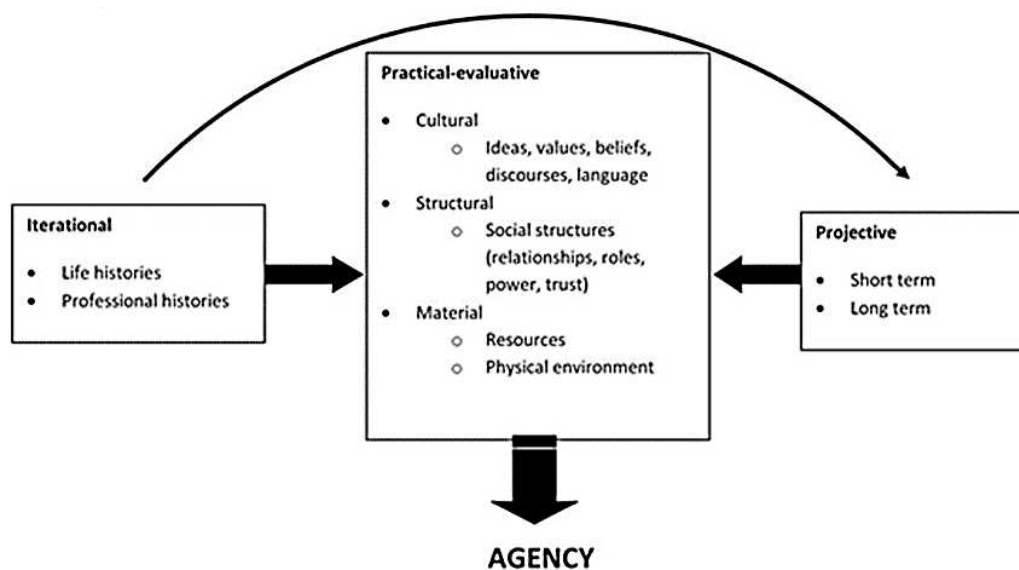
Negli ultimi anni si è sempre più riconosciuta la centralità degli insegnanti nei processi educativi e di trasformazione sociale. Da più parti si è sostenuta la necessità di rafforzarne l'autonomia decisionale in relazione ai programmi scolastici e si è attribuita loro la capacità di generare cambiamenti in senso migliorativo all'interno del contesto-scuola (McKinsey & Co., 2007; OECD, 2005; UE, 2013). Diversi paesi, inoltre, hanno modificato gli indirizzi delle politiche educative, assegnando all'insegnante il ruolo di "agente del cambiamento", superando la visione che riduceva il suo raggio d'azione alla sola implementazione del curriculum (Priestley, 2011). In questa prospettiva, acquista particolare interesse lo studio dell'agency delle/degli insegnanti.

La teacher agency è stata dapprima vista in modo riduttivo come attitudine a produrre innovazione a scuola (Leander & Osborne, 2008), oppure come proprietà individuale, attributo personale di alcuni insegnanti, genericamente fatto coincidere con il dinamismo e la proattività, anche se non sono mancati i tentativi di inserirla in un discorso teorico più ampio (Pignatelli, 1993). Successivamente, alcuni studiosi ne hanno fornito un modello esplicativo di tipo ecologico, sviluppando la concettualizzazione di Emirbayer e Mische. Secondo questa visione, la teacher agency non risiede nell'individuo ma è un fenomeno che emerge nell'interazione fra soggetto e contesto e ha al contempo una valenza temporale e relazionale. Gli individui, infatti, «agiscono attraverso l'ambiente e non semplicemente nell'ambiente» (Biesta & Tedder, 2007, p. 137) e di conseguenza

l'agency si origina dall'interazione dialogica tra gli sforzi individuali degli attori, le risorse disponibili e i fattori contestuali e strutturali che si intrecciano in modi sempre nuovi e unici (ivi).

L'agency non è una proprietà del soggetto: è qualcosa che gli individui fanno o più precisamente che raggiungono (Biesta & Tedder, 2006). Priestley e colleghi (2013, 2015a, 2015b) prendendo le mosse dal framework temporale di Emirbayer e Mische, identificano gli elementi chiave della TA degli insegnanti (Figura 1).

Figura 1. Il modello ecologico della teacher agency



Fonte: Priestley, Biesta & Robinson (2013, 2015a)

L'agency prende forma dal passato, dalle esperienze di vita e professionali degli insegnanti. È rivolta al futuro con obiettivi di corto e lungo raggio. Infine, si realizza sempre nel presente, ove subisce l'influenza di fattori culturali, strutturali e materiali (Priestley et al., 2015b). Nella dimensione iterativa, l'individuo è in grado di selezionare schemi comportamentali e di pensiero del passato per rispondere a situazioni-problema del qui e ora. Ciò implica che gli insegnanti che hanno alle spalle un maggior numero di esperienze significative possono contare su un repertorio di risorse più ricco per orientarsi al futuro e agire nel presente. Elementi centrali della dimensione iterativa sono le abilità, le conoscenze, le credenze e i valori personali e professionali. Alla luce di quanto detto, risulta essere determinante la formazione iniziale e in servizio delle/degli insegnanti, unitamente all'esperienza fatta sul campo – si pensi ad esempio alle relazioni con i colleghi, all'esposizione alla cultura scolastica e così via. Anche l'esperienza lavorativa extra-scolastica sembra avere un peso importante. In uno studio empirico Mark Priestley, Richard Edwards, Andrea Priestley e Kate Miller (2012) notano che l'esperienza lavorativa maturata al di fuori della scuola consente agli insegnanti di esercitare l'agency anche in presenza di una cultura scolastica molto prescrittiva e orientata al risultato. Anche se questo studio ha coinvolto un numero limitato di insegnanti è possibile affermare che chi dispone di un repertorio di esperienze più ampio (dimensione iterativa) possa attingervi per immaginare pratiche educative alternative (dimensione proiettiva) e che sia anche in grado di metterle in pratica, nonostante le restrizioni e le resistenze del contesto in cui opera (dimensione pratico-valutativa). Per converso, lo studio mostra anche che un/una insegnante capace e motivato può rinunciare all'esercizio pieno della sua funzione agentiva perché condizionato da fattori strutturali e ambientali (Priestley et al., 2012).

Inoltre, le/gli insegnanti con obiettivi e motivazioni più forti raggiungono l'agency più facilmente rispetto ai colleghi con meno aspirazioni.

Queste aspirazioni possono poi essere orientate ad azioni nell'interesse degli studenti, in linea con le politiche educative, oppure essere ad esse contrarie. Non sono cioè sempre necessariamente positive (Priestley, 2011). Infine, il giudizio e la deliberazione dell'azione si basa su considerazioni pratiche come, ad esempio, la presenza di facilitatori o barriere e sulla componente valutativa, ad esempio dei rischi o dell'appropriatezza di un certo comportamento. Questo modello enfatizza quindi l'importanza di insegnanti e contesto nella costruzione dell'agency. Esso ammette la possibilità che insegnanti competenti e capaci non siano in grado di portare il loro contributo se il contesto non lo consente (Priestley et al., 2015a, 2015b). Le/i docenti possono quindi esercitare l'agency in modo molto differente sulla base del contesto ecologico – spaziale e temporale – in cui sono chiamati a operare. Pertanto, la domanda corretta da porsi non è cos'è l'agency ma come si esercita, quando e in che contesti è possibile (Priestley et al., 2015b).

1.3 Teacher agency e sviluppo professionale

Recentemente, la TA è stata più volte ricondotta al tema dell'aggiornamento professionale dei/delle docenti. Infatti, la *National Commission on Teaching and America's Future* (NCTAF) e l'Unione Europea considerano l'agency come una dimensione centrale della professionalità degli insegnanti e, per questo, dovrebbe essere assunta come obiettivo esplicito dei programmi di formazione professionale ed essere incoraggiata in maniera efficace (Perla & Agrati, 2018).

Per Calvert (2016a, 2016b), l'agentività è una componente indispensabile dello sviluppo professionale degli insegnanti. L'autrice la definisce come la capacità di agire in maniera consapevole e costruttiva al fine di guidare la propria crescita professionale, contribuendo al contempo alla crescita professionale dei colleghi. La teacher agency si esprime nella definizione degli obiettivi formativi da parte degli insegnanti e nell'autonoma scelta delle attività di aggiornamento professionale. La comprensione della TA risulta funzionale al buon esito dei programmi di formazione professionale (*Professional Development*), non molto apprezzati dalle/dagli insegnanti americane/i, in quanto ritenuti inefficaci e scollegati dalla realtà scolastica (Bill and Melinda Gates Foundation, 2014). Fondamentale risulta essere il coinvolgimento degli insegnanti e la loro motivazione intrinseca. Calvert raccomanda ai dirigenti scolastici e distrettuali di:

- prendere tutte le decisioni in merito all'apprendimento professionale solo a seguito di serie consultazioni tra insegnanti e dirigenti;
- ripensare all'organizzazione della giornata scolastica per dare tempo agli insegnanti di incontrarsi e collaborare al miglioramento delle pratiche educative;
- coinvolgere e supportare gli insegnanti nell'analisi dei dati al fine di identificare possibili bisogni formativi;
- costruire comunità di apprendimento in cui si ragiona collettivamente sulle pratiche educative e ci si assume la responsabilità del successo o insuccesso scolastico;
- dare agli insegnanti l'opportunità di scegliere in merito al loro apprendimento professionale;

- assicurarsi che la formazione professionale sia orientata alla crescita del corpo docente e non alla sua valutazione;
- resistere alla tentazione di favorire o imporre una particolare forma di apprendimento professionale senza aver esaminato a fondo il contesto.

Secondo questa prospettiva, non può esserci crescita professionale dei docenti senza agentività. Alla base di tale visione vi sarebbero gli studi sull'educazione degli adulti che mostrano come l'apprendimento trasformativo – in grado cioè di generare un cambiamento profondo nel modo di pensare e agire di un adulto – possa avvenire solo se si realizza attraverso attività strutturalmente diverse da quelle proposte ai bambini. L'adulto deve cioè essere libero da coercizioni: deve poter prendere decisioni e riflettere criticamente sui contenuti proposti alla luce della propria esperienza di vita e professionale (Mezirow, 1991, 1997). Non è un caso quindi che alcune ricerche intersechino la riflessione sulla TA col tema dell'autonomia professionale dei/delle docenti e dello spazio decisionale e di "potere" che viene loro garantito nei diversi sistemi educativi.

1.4 Teacher agency e giustizia sociale

Alcuni studiosi hanno esplorato la componente trasformativa dell'agency docente in relazione all'inclusione scolastica e sociale (Anderson, 2010; Pantić, 2015, 2017a, 2017b; Pantić & Florian, 2015), nel tentativo di comprendere meglio come promuovere equità e pari opportunità per gli studenti e per le studentesse più fragili grazie alla TA. Queste ricerche si iscrivono nel quadro di uno sforzo legislativo avviato da molti paesi e finalizzato a garantire l'istruzione di base a tutti gli alunni, sotto la spinta della Convenzione Onu sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006) e del movimento "*Education for all*" che pone al centro il diritto a un adeguato livello di istruzione per ogni bambina/o in contesti inclusivi (UNESCO, 1990; 2000; 2005). Anche in Italia, il paradigma dell'inclusione scolastica ha posto nuove sfide a un sistema educativo che vanta una lunga tradizione di integrazione delle/gli alunne/i con disabilità a scuola, con pregi, limiti e contraddizioni (Canevaro et al., 2021; Canevaro & Ianes, 2019; Lascioli, 2012, 2014).

Consapevoli di questi limiti, alcuni studiosi ipotizzano che lo studio della TA inclusiva possa «evidenziare il gioco delle mutue influenze tra culture, strutture e agire dei soggetti coinvolti nei processi formativi ed educativi» (Sibilio & Aiello, 2018, p. 4) consentendo di riconsiderare il ruolo professionale dei docenti e la loro formazione iniziale e in servizio.

A differenza di altri autori che non definiscono chiaramente le pratiche agentive e le loro finalità, Pantić e colleghi propongono un modello "normativo" della TA, in cui l'agency docente assume una natura trasformativa e ispirata ai principi di giustizia sociale (Tabella 1). Infatti, per Pantić la TA è un processo in cui gli insegnanti, trovandosi a operare in contesti caratterizzati da sempre maggiore diversità culturale e sociale, agiscono in modo strategico, rimuovendo i rischi di fallimento scolastico ed emarginazione sociale, conseguendo profitto e migliori opportunità sociali per tutti gli studenti.

Tabella 1. Aspetti caratterizzanti la teacher agency

Aspects of teacher agency	Inclusive practice
Purpose (commitment, motivation)	<ul style="list-style-type: none"> teachers' perceptions of their moral roles, sense of identity and motivation as agents of social justice teachers' own understanding of social justice
Competence (Inclusive Pedagogy as 'core' expertise)	<ul style="list-style-type: none"> teachers' understanding of broader social forces that influence schooling and (micro-)political competence teachers' practice of inclusive pedagogy, including: <ol style="list-style-type: none"> Replacing deterministic views of ability with a concept of 'transformability' Demonstrating how the difficulties students experience in learning can be considered dilemmas for teaching rather than problems within students Modelling new creative ways of working with and through others
Autonomy (individual and collective efficacy and agency, relationships and contextual factors)	<ul style="list-style-type: none"> teachers' beliefs about individual and collective efficacy levels of confidence, control and resilience collaboration and collective agency for social justice levels of power and trust in teachers' relationships perceptions of school cultures and the principal's leadership perceptions of teachers' roles as school and system developers and participation in decision-making broader education policy and socio-cultural contexts
Reflexivity (reflexive monitoring of own action and social contexts)	<ul style="list-style-type: none"> teachers' capacity to articulate practical professional knowledge and justify actions teachers' meaning-making of the structures and cultures in their schools as sites for social transformation critical and open reflection on their assumptions, practices and exploration of alternatives

Fonte: Pantić & Florian (2015)

Questo modello concettuale ha anzitutto lo scopo di ridurre la complessità del costruito di agency, sostanziandolo in sotto-componenti che possano rappresentare unità di analisi più facilmente investigabili. Questi componenti – definiti aspetti dell'agency – sono: *purpose*, ossia le percezioni degli insegnanti circa il loro ruolo morale, l'identità professionale, la motivazione e le idee sulla giustizia sociale; *competence*, la comprensione dei fattori che determinano le pratiche, la capacità di collaborare con i diversi attori della scuola e operare in network sociali e professionali ecc.; *autonomy*, che include senso di autoefficacia individuale e collettiva, potere individuale, clima scolastico, fiducia nelle relazioni, ruolo svolto dal dirigente scolastico, processi decisionali; *reflexivity* ossia la capacità di riflettere criticamente sulle proprie pratiche, comprendere strutture e culture, valutare esperienze e autovalutare il proprio operato.

Pantić (2017a), applicando questo modello concettuale in uno studio a metodi misti che ha visto il coinvolgimento di 14 insegnanti di una scuola primaria, evidenzia come gli insegnanti pongano al centro della loro azione il benessere di ogni allievo nel contesto-scuola (*purpose*), l'importanza della relazione insegnante-studente, la collaborazione tra colleghi e con le famiglie (*competence*) e, infine, la comunicazione e la partecipazione ai processi decisionali (*autonomy*). Identifica

inoltre alcuni elementi che facilitano o ostacolano l'esercizio dell'agency per ciò che concerne l'aspetto relazionale. Questi elementi sono la stima e il rispetto reciproco tra colleghi, il supporto del dirigente scolastico, la disponibilità al confronto da parte della famiglia e dei colleghi. Allo stesso modo, la partecipazione nei processi decisionali è legata alla presenza/assenza di reali opportunità di condivisione, all'approccio utilizzato collegiale/non collegiale e alla disponibilità/indisponibilità di tempo. L'autrice nota che l'agency è influenzata da fattori micro (fattori personali, idee, convinzioni ecc.), meso (culture e pratiche specifiche di un contesto-scuola) e macro (politiche scolastiche, curriculum ecc.). Dallo studio emerge che i fattori che più impattano la TA sono quelli legati agli aspetti relazionali, ossia quelli che si collocano a livello meso. Essi sono sì più critici, ma a differenza degli elementi strutturali e macro, sono più malleabili e possono essere modificati dalle azioni e dalle scelte degli insegnanti.

1.5 Teacher agency e Inclusive Education

Solo negli ultimi anni alcuni autori hanno esplorato la TA in relazione all'*inclusive education*, intesa come l'insieme delle pratiche e degli sforzi messi in campo dai docenti e dagli altri attori della scuola per promuovere la partecipazione scolastica degli/delle alunni/e con disabilità, all'interno di contesti inclusivi. In particolare, nel 2020, sono state pubblicate due revisioni della letteratura che esplorano l'agency degli insegnanti in relazione all'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Entrambi i lavori prendono in considerazione studi empirici sviluppati in paesi con sistemi educativi e legislazione in materia di inclusione scolastica molto diversi.

La prima revisione della letteratura, di Miller et al. (2020), prende le mosse dalle seguenti domande di ricerca:

1) Come viene concettualizzata la TA in relazione all'inclusione scolastica degli alunni con disabilità?

2) Quali azioni agentive la costituiscono?

Per ricercare la letteratura, le autrici si sono avvalse di precisi criteri di inclusione che hanno portato all'individuazione di 11 studi. In essi, sono state rinvenute diverse concettualizzazioni di agency: alcune ricerche richiamano la teoria socio-cognitiva di Bandura (1986), per cui l'agency è la capacità di adattamento ai contesti e conseguente loro trasformazione; altre enfatizzano il valore collaborativo dell'agency, in quanto condivisione di strumenti e pratiche che consentirebbero agli alunni di apprendere assieme; ricorre infine la dinamicità dell'agency, intesa come atteggiamento proattivo che si preoccupa di pianificare, prevedere e rimuovere le barriere all'inclusione. Miller e colleghi (2020), rispondendo alla seconda domanda di ricerca, identificano inoltre alcune azioni tipiche dell'agency inclusiva. La TA si realizza anzitutto attraverso le strategie didattiche, che possono essere centrate sullo studente, differenziate o basate sul lavoro di gruppo per favorire l'apprendimento cooperativo anche grazie a stili d'insegnamento differenziati. Possono prevedere la modifica del curriculum e l'adozione di tecnologie assistive e aumentative a supporto (quello che nel contesto italiano chiameremmo misure compensative e dispensative). Ben nove studi su 11 mettono al centro dell'azione agentiva la collaborazione tra insegnanti e personale della scuola al fine di raggiungere

un'agency collettiva nella promozione dell'inclusione. Tale collaborazione non si realizza però appieno negli studi esaminati. La collaborazione dovrebbe poi estendersi alla famiglia e più in generale alla comunità in cui è inserito l'alunno. Si incoraggiano nuove ricerche per esplorare la relazione scuola-famiglia ancora poco studiata e si riconosce alla famiglia un ruolo chiave. Infine, l'agentività si esercita anche attraverso «altre azioni agentive» (Miller et al., 2020, p. 11), tra cui l'attività di aggiornamento e crescita professionale degli insegnanti e le esperienze di *advocacy* a favore delle persone con disabilità. Emerge, infine, che la formazione iniziale degli insegnanti non è sufficiente a garantire l'agency. Una volta che hanno preso servizio a scuola, gli/le insegnanti di sostegno (*Special Education Teachers*) devono infatti scontrarsi con norme e dispositivi culturali contrari all'inclusione (Naraian & Schlessinger, 2018).

In un'altra recente revisione della letteratura, Lingyu Li e Andrea Ruppert (2020) mappano le differenti concettualizzazioni della teacher agency in relazione all'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. I criteri di inclusione adottati restringono l'indagine a nove studi empirici molto recenti, prodotti in diversi paesi. Le caratteristiche della TA emergenti da questi studi vengono raggruppate in cinque categorie, espandendo il modello di Pantić e Florian (2015): identità inclusiva, competenza, filosofia professionale inclusiva, autonomia e riflessività (Tabella 2).

Tabella 2. Aspetti caratterizzanti la teacher agency inclusiva

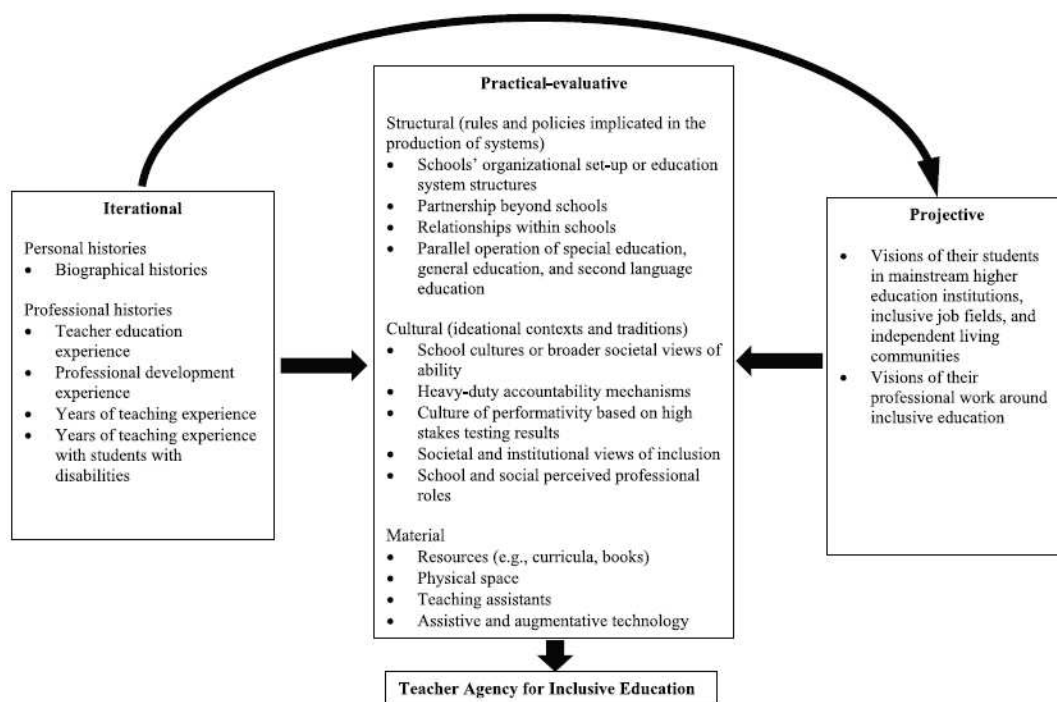
Aspects of teacher agency	Agentic actions of inclusive pedagogical practice (context-bounded action)
Inclusive teacher identity (professional roles, moral roles, and motivation)	<ul style="list-style-type: none"> • Promoting equal status in collaborative teaching partnership • Embracing ambiguity in the role of inclusive education activists
Professional competence (knowledge and practice of inclusive pedagogy with social equity as its core)	<ul style="list-style-type: none"> • Acting as school system developers and decision makers • Actively developing knowledge about inclusive pedagogy • Having insatiable desire for more knowledge and training • Seeking professional development workshops • Adapting their prerequisite pedagogy for inclusive practice • Intersectional understanding of ability/difference within inclusive pedagogy • Modeling a disposition to social justice • Creating extracurricular space for relationship building with students • Creating mutual supporting space among students to foster a sense of belonging • Tailoring curricular but still ensuring students' competence in taking high-stakes exams • Providing testing accommodations
Inclusive professional philosophy (attitudes and perceptions toward teaching, learning, and ability)	<ul style="list-style-type: none"> • Having a positive attitude toward inclusive education • Understanding student achievement as always contingent on social contexts and home situations • Possessing strong convictions of the significance of social-emotional growth for academic learning • Regarding instruction as a reciprocal process • Challenging deficit views of fixed ability
Autonomy (individual and collective efficacy, decision-making power, and active collaboration with other actors)	<ul style="list-style-type: none"> • Constructing a supportive ecology within schools • Collaborating with neighboring schools, communities, and families • Co-planning and deciding curricula • Committing to building trustworthy relationships with students • Committing to building trustworthy relationships with colleagues • Willing to enter collision with others • Having high levels of confidence, control, and resilience • Challenging problematic school culture and the principal's leadership • Challenging problematic broader education policy and sociocultural contexts
Reflexivity (constant reflection, monitoring, and regulation of one's own actions and social contexts)	<ul style="list-style-type: none"> • Reflecting on their own practices and environments in seeking to accommodate all learners • Constantly monitoring of their own actions with respect to their commitments • Simultaneously seeking ways to manage discursive dissonance • Articulating practical professional knowledge and justifying actions • Making sense of the structures and cultures in their schools as sites for social transformation

Tratto da Li & Ruppap (2020)

Per identità inclusiva s'intende il ruolo morale, la motivazione e il posizionamento del docente inclusivo nei confronti dei colleghi. Naraian e Schlessinger (2018) sostengono che il docente specializzato nel supporto agli alunni con disabilità debba negoziare il suo *status*, rivendicando un ruolo da co-protagonista nella gestione dei processi educativi della classe. A questo proposito

si ricorda che in Italia, la parità di ruolo tra docente curricolare e specializzato sul sostegno, definita contitolarità, è stata riconosciuta con la Legge quadro 104 del 1992. La categoria della competenza fa riferimento alle conoscenze e alle abilità pratiche possedute dagli/dalle insegnanti nell'ambito della pedagogia inclusiva. Con filosofia inclusiva le autrici intendono l'insieme dei valori, delle convinzioni e delle attitudini degli insegnanti riguardanti, ad esempio, la disabilità, l'inclusione, la scuola e così via. L'autonomia riunisce in sé autoefficacia, potere decisionale e capacità di relazionarsi in modo proattivo coi colleghi. Infine, la riflessività implica un'attività costante di monitoraggio e osservazione del proprio operato e del contesto. L'analisi della letteratura internazionale consente inoltre a Li e Ruppard di identificare i fattori che possono favorire o impedire l'agency inclusiva. Essi vengono organizzati ampliando il modello ecologico di Priestley e colleghi (2013, 2015a), e distribuiti sulla base della *chordal triad* di Emirbayer e Mische (Figura 2).

Figura 2. Teacher agency inclusiva e modello ecologico



Tratto da Li & Ruppard (2020)

Nella dimensione iterativa troviamo la formazione degli insegnanti (studi ed esperienze), lo sviluppo professionale e l'esperienza sul campo fatta con gli alunni con disabilità. Nella dimensione pratico-valutativa abbiamo l'organizzazione della scuola e più in generale il sistema d'istruzione (fattori strutturali), I valori e le idee sulla disabilità, sulla giustizia sociale e così via (fattori culturali), le risorse umane, gli spazi che possono essere con o senza barriere e infine gli ausili e le tecnologie assistive e aumentative (fattori materiali). Nella dimensione proiettiva (rinvenuta dalle autrici solo in uno studio), rientra infine la "visione" sull'evoluzione del ruolo professionale delle/degli insegnanti e sul futuro degli alunni in termini di prospettive e opportunità. Questi risultati indicano che l'agency inclusiva può essere intesa come un fenomeno che può attuarsi solo all'interno dell'intreccio

relazionale e temporale che coinvolge tutti gli attori e le attrici della scuola, la famiglia e la comunità di riferimento. Non sarebbe quindi sufficiente formare docenti qualificati, occorre anche creare determinate condizioni ecologiche che consentano ai/alle docenti di esprimere le proprie competenze inclusive.

Capitolo 2.

Il progetto di ricerca: aspetti metodologici

2.1 Indagare la TA: questioni epistemiche e di metodo

La consultazione della letteratura suggerisce che la TA è un costrutto ancora opaco, nel senso che non esiste una chiara e condivisa definizione del suo significato. Eteläpelto e colleghi (2013) identificano quattro ambiti epistemici in cui maggiormente si è situato il dibattito sull'agentività: quello delle scienze sociali, quello post-strutturalista, quello della ricerca socio-culturale sull'apprendimento e sull'identità e il *life-course*. Come abbiamo visto, anche in ambito pedagogico, i ricercatori si sono interessati al concetto di agentività, in particolare in relazione alla professione docente. Complessivamente, nelle diverse discipline non sussiste una definizione univoca e consensuale tra le/gli studiose/i, e ciò genera spesso confusione concettuale. Di conseguenza, la ricerca sulla TA pone anzitutto alcune questioni metodologiche e di senso. Tali questioni, fa notare, Lascioli (2018)

riguardano il significato da attribuire all'agency e come poterla indagare con rigorosità scientifica. La prima domanda-questione, di natura epistemica, riguarda che cosa possiamo intendere per agency e, più specificamente, per agency degli insegnanti. Il nucleo problematico, in questo caso, consiste nel definire cosa significa per gli insegnanti essere "agentivi" nel loro ambiente di lavoro. La seconda domanda-questione, di natura empirica, interroga la ricerca rispetto a quali sono i possibili fattori che con la loro presenza/assenza incidono sull'agency degli insegnanti. (p. 184).

La prima questione, quindi, riguarda la definizione del perimetro dell'oggetto d'indagine, in modo che esso sia sufficientemente chiaro per poter avviare una ricerca anche di natura empirica. La TA è stata indagata muovendo da numerosi framework teorici (Li & Ruppert, 2020; Miller et al., 2020) e principalmente attraverso l'approccio qualitativo, in particolare con lo studio di caso (Deschênes & Parent, 2022). Pantić (2017a) rileva tuttavia la scarsità di dati empirici sulla TA, spesso limitati a studi circoscritti a pochi partecipanti, e, vista la complessità del fenomeno, propone di studiarlo attraverso metodologie *mixed-method* e longitudinali. Un secondo aspetto problematico è rappresentato dal fatto che la TA è un costrutto presente in letteratura ma non nella coscienza professionale degli insegnanti: questo ha precluso la possibilità di interrogare direttamente gli insegnanti di sostegno circa la loro agency, suggerendo invece il ricorso a strategie che consentissero di far emergere dai loro racconti ciò che la letteratura chiama teacher agency. Infine, non esistono scale e questionari in grado di studiare le variabili associate alla teacher agency. Esistono, semmai, strumenti che consentono di raccogliere dati quantitativi che possono illuminare alcuni aspetti della TA.

2.2 Le fondamenta teoriche della ricerca

Non essendo presente in letteratura una concettualizzazione chiara ed esaustiva di TA, abbiamo anzitutto avvertito la necessità di dotarci di una “definizione di lavoro”, che potesse fungere da fondamenta concettuale al presente disegno di ricerca. Abbiamo quindi costruito una concettualizzazione ad ampio spettro, che ci ha guidato nella formulazione delle domande di ricerca e nella fase di raccolta e analisi dei dati. Questa definizione è stata costruita sulla base di un’attenta ricognizione della letteratura e si declina e sostanzia nelle seguenti affermazioni:

- fa da sfondo al progetto di ricerca la visione ecologica dell’agency (Biesta & Tedder, 2006, 2007; Priestley et al., 2015a, 2015b), in base alla quale la TA non è una caratteristica del docente, bensì si esprime nella relazione fra insegnante e contesto, dal momento che l’insegnante opera non solo *nel* ma anche *attraverso* il contesto. Secondo questa prospettiva, «l’agency si origina dall’interazione dialogica tra gli sforzi individuali degli attori, le risorse disponibili e i fattori contestuali e strutturali che si intrecciano in modi sempre nuovi e unici» (Biesta & Tedder, 2007, p. 137);
- la TA è sempre agita localmente, intendendo con ciò che il suo esercizio è influenzato da fattori contestuali sempre differenti e che dipendono dalle caratteristiche specifiche di un istituto scolastico (Naraian & Schlessinger, 2018);
- l’agency ha una connotazione dinamica. È un processo che implica una trasformazione, che produce cambiamenti “positivi” finalizzati a una maggiore equità sociale. Per Pantić (2015), gli insegnanti esercitano la TA quando, trovandosi a operare in contesti caratterizzati da sempre maggiore diversità culturale e sociale, agiscono in modo strategico, rimuovendo i rischi di fallimento scolastico ed emarginazione sociale, conseguendo profitto e migliori opportunità sociali per tutti gli studenti;
- la TA ricomprende in sé le dimensioni passata, presente e futura, in quanto si nutre delle esperienze e degli schemi comportamentali del passato, è agita nel presente, attraverso le strategie e risorse disponibili, e ha anche una componente proiettiva rivolta al futuro (Emirbayer & Mische, 1998; Priestley et al., 2015a). L’agency è resa possibile dal bagaglio di conoscenze e strumenti acquisiti nel passato, che i docenti sfrutterebbero nel presente per conseguire mete e obiettivi futuri. In questa visione, assumono particolare importanza le idee, le convinzioni e gli orientamenti degli/delle insegnanti (Biesta et al., 2015; Lascioli, 2018), in quanto dispositivi in grado di influenzarne l’azione.

2.3 Gli obiettivi

L’obiettivo della ricerca è l’esplorazione della TA dell’insegnante di sostegno, ossia la sua capacità di agire nel contesto scuola-classe, favorendo l’inclusione degli/delle alunni/e con disabilità. Nello specifico, ci proponiamo di analizzare la letteratura nazionale e internazionale inerente allo studio della teacher agency connessa ai processi che favoriscono l’inclusione scolastica degli studenti e delle

studentesse con fragilità e bisogni educativi speciali. Inoltre, con specifico riferimento al contesto italiano, intendiamo:

- indagare i valori lavorativi delle/degli insegnanti di sostegno, ossia gli ideali che ne guidano le scelte professionali e che sono correlati alla TA;
- esplorarne la “postura interiore”, ossia la *forma mentis* che starebbe alla base dell’azione inclusiva;
- esaminare il loro punto di vista sulla TA, attraverso l’analisi dei racconti in cui riferiscono di aver avuto un ruolo decisivo a scuola;
- comprendere da cosa dipende la capacità di agire dell’insegnante di sostegno;
- mappare i fattori che la favoriscono o che l’ostacolano;
- identificare le strategie utilizzate dalle/dagli insegnanti per l’esercizio della TA;
- costruire un modello teorico esplicativo della TA dell’insegnante di sostegno, che opera nel contesto scolastico italiano¹.

Infine, la TA ha assunto particolare rilevanza nel contesto della riflessione sulla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Tra le ricadute del progetto, ci attendiamo quindi di poter gettare luce su aspetti fondamentali della formazione degli insegnanti per il sostegno, dando un contributo al miglioramento della qualità dei corsi che le università organizzano per la loro formazione e l’aggiornamento professionale.

2.4 Il disegno della ricerca

Con specifico riferimento al contesto italiano, il progetto di ricerca intende studiare 1) i valori lavorativi delle/degli insegnanti curricolari e di sostegno e 2) il processo psico-sociale tra più attori (stakeholder istituzionali, insegnanti, famiglie, allievi) che sta alla base dell’agency dell’insegnante di sostegno.

Trattandosi di un campo d’indagine piuttosto ampio e poco sondato in letteratura, si è scelto di raccogliere diversi tipi di dati per ampliare il più possibile le evidenze empiriche su cui basare una possibile descrizione e interpretazione del fenomeno.

Anzitutto, ci si è preoccupati di effettuare una ricognizione della letteratura a livello internazionale per mappare gli studi che si sono focalizzati sulla TA inclusiva degli insegnanti.

Per lo studio dell’agency dell’insegnante di sostegno italiano si è, quindi, adottato un disegno di ricerca a metodi misti (Morse & Niehaus, 2009), che ha

¹ Negli ultimi decenni, numerosi paesi hanno adottato la figura dell’insegnante di sostegno, in inglese, *special education teacher*, la cui funzione varia molto a seconda dei sistemi scolastici in cui è inserita. In alcuni casi, essa opera in contesti segregativi, come le scuole speciali, in altri, nelle scuole regolari. Ad esempio, negli Stati Uniti l’insegnante per il sostegno può lavorare in contesti inclusivi, al fianco degli insegnanti curricolari, o in classi o *resource classrooms* riservate ai soli alunni con disabilità. Si occupa dell’adattamento dei contenuti e dei materiali disciplinari e dell’elaborazione dei piani educativi individualizzati (per approfondire, cfr. <https://www.bls.gov/ooh/education-training-and-library/special-education-teachers.htm#tab-2>). Dopo aver effettuato una ricognizione della letteratura internazionale, abbiamo scelto di concentrare l’attenzione specificamente sull’insegnante di sostegno italiano, così come è stato concepito dal quadro normativo, raccogliendo diverse tipologie di dati.

previsto due modalità principali per la raccolta dei dati: la strutturazione e somministrazione di un questionario online e lo svolgimento di interviste con gli insegnanti di sostegno.

A proposito dei disegni di ricerca a metodi misti, Mortari e Ghirotto (2019, p. 24) scrivono che

La ricerca tramite metodi misti è un approccio che combina o associa forme di evidenze sia qualitative, sia quantitative: le domande e le ipotesi di ricerca, quindi, sono di varia natura così come i dati, la loro raccolta e la loro analisi. La mixed method research conferisce una forza esplicativa importante a uno studio che, per sua natura e impostazione, risulta essere complesso (cfr. Creswell & Plano Clark, 2007).

L'architettura del disegno di ricerca prevede l'utilizzo di metodologie di raccolta e analisi dei dati quantitative e qualitative, sia in parallelo che in modalità sequenziale. In una prima fase, la somministrazione di un questionario ha consentito di raccogliere dati sia quantitativi, attraverso una scala, sia qualitativi, mediante la formulazione di una domanda aperta. Successivamente, ci siamo serviti delle interviste semi-strutturate per allargare il corpus dei dati qualitativi. I tre dataset sono stati quindi analizzati separatamente con metodi differenti. Infine, si è tentato di mettere in relazione i risultati emersi nei tre studi.

2.5 Metodologie e strumenti

2.5.1 La revisione della letteratura

Dal momento che l'agency inclusiva è un costrutto teorico emergente, interpretato in modi differenti in letteratura, è anzitutto necessario aggregare gli studi esistenti, dal punto di vista delle concettualizzazioni teoriche e delle evidenze disponibili. Inoltre, volendo approfondire la TA dell'insegnante di sostegno italiano, abbiamo anzitutto ritenuto opportuno situare l'indagine all'interno di una cornice ampia che considerasse, pur nella diversità dei sistemi educativi, la teacher agency degli insegnanti che, nei diversi paesi, sono impegnati nei processi di inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Per questo, abbiamo condotto una *scoping review* sistematica della più recente letteratura internazionale, muovendo dalle seguenti domande di revisione:

1. Come viene concettualizzata la TA in relazione all'inclusione scolastica degli alunni con disabilità?
2. Se esistenti, quali evidenze emergono nella letteratura internazionale sulla TA inclusiva?

Gli *scoping studies* o *scoping reviews* sono rassegne della letteratura che hanno l'obiettivo di mappare e riassumere differenti evidenze di ricerca (quantitative, qualitative) per illustrare l'ampiezza e la profondità di un concetto o di un fenomeno circoscritto da un ambito disciplinare o professionale (Ghirotto, 2020; Levac et al., 2010). Per realizzare la *scoping review*, abbiamo seguito una procedura rigorosa e

a fasi (Arksey & O'Malley, 2005) che ha previsto l'utilizzo di precise strategie di ricerca, di selezione e di analisi della letteratura. Abbiamo quindi prodotto una sintesi delle concettualizzazioni inerenti alla TA inclusiva e una narrazione dei risultati emersi dagli studi individuati (Capitolo 3).

2.5.2 Il questionario

Per l'esplorazione della TA dell'insegnante di sostegno italiano è stato costruito un questionario online, diviso in tre parti:

1. la Parte I è deputata alla raccolta dei dati socio-demografici;
2. la Parte II include una scala validata da Avallone e colleghi chiamata Questionario dei Valori Lavorativi;
3. la Parte III contiene una domanda a risposta aperta formulata dallo scrivente.

Le parti I e II erano obbligatorie, la III facoltativa. In sostanza, abbiamo incorporato uno studio qualitativo (domanda aperta), all'interno di un questionario di tipo quantitativo (Braun et al., 2020).

La sezione anagrafica ha permesso di raccogliere alcune informazioni sui partecipanti, tra cui il genere, gli anni di servizio, la formazione professionale ecc.

Il Questionario dei Valori Lavorativi (Avallone et al., 2007, 2009) ha consentito di indagare gli ideali che guidano le scelte professionali degli insegnanti di sostegno. Il questionario – d'ora in poi QVL – è costituito da 30 item che si basano sulla tassonomia dei valori universali di Schwartz. La scelta di questo strumento validato in italiano da Avallone e colleghi è motivata dal fatto che consente di esplorare alcune dimensioni ricomprese nel costrutto di agency, in particolare quelle legate alla componente iterativa, ossia le idee, le credenze e i valori, che hanno un impatto diretto sull'orientamento al futuro (componente proiettiva) e sulle scelte fatte nel qui e ora (componente pratico-valutativa) (Emirbayer & Mische, 1998; Priestley et al., 2015a). Come abbiamo visto, per lo studio della TA inclusiva risulta centrale il riferimento alla sfera delle idee, delle convinzioni e dei valori che operano nei processi intenzionali che guidano l'azione (Biesta et al., 2015; Larocca, 2003; Li & Ruppap, 2020; Pantić & Florian, 2015; Priestley et al., 2015a, 2015b). Di conseguenza, risulta pertinente nell'ambito di un progetto di ricerca finalizzato a indagare l'agency degli insegnanti, anche in vista della loro formazione, analizzare le possibili correlazioni tra valori lavorativi e agency (Lascioli, 2018).

Nello specifico, il QVL consente di sondare alcune "dimensioni valoriali" rilevanti per il dibattito sulla TA, in particolare: le dimensioni dell'apertura al cambiamento e del conservatorismo, in quanto connesse al ruolo dell'insegnante come "agente del cambiamento"; la dimensione dell'accrescimento del sé, in quanto connessa al suo bisogno di sviluppo professionale; la dimensione della trascendenza del sé, in quanto connessa al tema della collegialità e dell'attenzione per i colleghi (cfr. Capitolo 4).

La Parte III (facoltativa) era invece costituita dalla seguente domanda aperta, volta a raccogliere le esperienze agentiche delle/degli insegnanti: «La invitiamo a

raccontare uno o più episodi della sua esperienza professionale, in cui ha sentito di avere avuto un ruolo decisivo?» (cfr. Capitolo 5).

Procedura per la raccolta dei dati

Dopo aver ottenuto l'approvazione allo svolgimento della ricerca da parte della Commissione Etica dell'Università di Verona (prot. 2021 01), a febbraio 2021, è stato allestito il questionario online attraverso l'applicazione Moduli di Google. Per valutare la congruità della procedura di compilazione online e la comprensibilità del questionario nel suo complesso, sono state eseguite nove interviste cognitive (Willis, 1999) con insegnanti di diverso ordine e grado, osservandoli durante la compilazione e annotando i loro commenti. Questa procedura ha fornito elementi utili alla comprensione del processo cognitivo che sta alla base della produzione delle risposte e ha suggerito la riformulazione di alcuni item deputati alla raccolta di informazioni anagrafiche.

A giugno 2021, la versione emendata del questionario è stata proposta, tramite invito e-mail, a 5620 insegnanti (di 2310 si ha conferma di lettura) iscritti alla piattaforma web ICF Applicazioni (www.icfapplicazioni.it) dell'Università di Verona. Si tratta di un software messo gratuitamente a disposizione dall'Ateneo veronese nell'ambito di un'azione di Terza Missione, il cui utilizzo risponde all'obbligo per i docenti chiamati alla redazione del PEI (previsto dall'art. 7, comma 2 del D.lgs. 66/2017) di «porre particolare riguardo all'indicazione dei facilitatori e delle barriere, secondo la prospettiva bio-psico-sociale alla base della classificazione ICF dell'OMS» (tale indicazione viene ripresa anche dal D.I. 182/2020, art. 9). Ricevuto l'invito, gli insegnanti hanno avuto 15 giorni per rispondere, scaduti i quali, la *survey* è stata chiusa.

Il campione

Il campione rappresenta insegnanti che ritengono la formazione in servizio fondamentale per lo svolgimento del loro ruolo professionale. Tale orientamento, secondo l'European Agency for Development in Special Needs Education (2012), è una delle caratteristiche fondamentali del "Profilo dei docenti inclusivi". Si può pertanto ritenere che il campione rispecchi quella popolazione insegnante che riconosce nell'aggiornamento professionale mirato ai temi dell'inclusione una componente fondamentale della loro professionalità.

I partecipanti sono docenti curricolari e di sostegno della scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo e di secondo grado, attualmente in servizio in una scuola italiana.

Alle Parti I e II (obbligatorie), hanno risposto 879 insegnanti, alla Parte III (domanda facoltativa), 613 insegnanti (124 in servizio come curricolari e 489 con incarico sul sostegno).

Analisi dei dati

A settembre 2021 è iniziata l'elaborazione dei dati raccolti, principalmente attraverso tecniche di statistica descrittiva per il QVL e utilizzando il metodo detto *framework method* (Gale et al., 2013) per analizzare le risposte alla domanda aperta, che richiedono un'indagine qualitativa e tematica.

2.5.3 L'intervista semi-strutturata

Per la raccolta dei dati qualitativi ci siamo anche avvalsi dello strumento dell'intervista semi-strutturata. La scelta dell'intervista è stata motivata dalla necessità di espandere i dati raccolti col questionario, sondando diversi aspetti della TA. Infatti, se la *survey* online ha consentito da un lato di esplorare i valori lavorativi degli insegnanti, e dall'altro di raccoglierne il punto di vista su alcuni episodi della loro vita professionale in cui hanno percepito di aver avuto un ruolo decisivo, la sua natura "chiusa" non consentiva alcun rilancio o approfondimento. Restavano pertanto diverse aree di notevole interesse da esplorare, in particolare, si è avvertita la necessità di:

- aver accesso a narrazioni più ampie e ricche delle esperienze di esercizio della TA da parte delle/degli insegnanti di sostegno;
- approfondire alcuni spunti tematici emersi dall'analisi della *survey*, per i quali non si disponeva di sufficienti elementi, ma che risultavano promettenti;
- esaminare l'azione degli insegnanti di sostegno alla luce dei processi psicosociali che caratterizzano le relazioni tra colleghi e con le famiglie.

Tenendo conto di queste esigenze di ricerca, si è costruita una *interview guide* per elicitare le risposte dei/delle partecipanti in modo che toccassero i seguenti aspetti:

- percorso di formazione e lavorativo dei partecipanti prima di pervenire all'incarico sul sostegno;
- il loro orientamento al futuro, inteso come aspettative e desideri di carriera professionale dentro e fuori la scuola;
- episodi della loro carriera lavorativa in cui hanno percepito di aver "fatto la differenza";
- strategie messe in campo dagli insegnanti di sostegno per fare la differenza;
- rapporto coi colleghi curricolari;
- rapporto coi colleghi di sostegno;
- relazione con le famiglie degli alunni con disabilità e con gli esperti esterni;
- visione sul proprio lavoro e ideologia professionale.

Procedura per la raccolta dei dati

Le interviste, della durata di 30-40 minuti ciascuna, sono state realizzate a distanza attraverso la piattaforma Zoom dell'Università di Verona o presso un istituto scolastico, sulla base della preferenza espressa dai partecipanti.

Inizialmente, si è proceduto mediante campionamento per convenienza, in quanto alcuni nominativi sono stati forniti dalla Segreteria del Corso di specializzazione in sostegno didattico agli alunni con disabilità dell'Università di Verona; successivamente mediante campionamento a scelta ragionata (Parker et al., 2019; Sasso et al., 2015; Taherdoost, 2016).

Il campione

Hanno partecipato allo studio 12 insegnanti di sostegno, in servizio presso la scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di I e di II grado. Si tratta di docenti con diverso grado di esperienza: alcuni/e hanno una lunga carriera alle spalle, altri sono agli esordi, altri ancora, al momento dell'intervista stavano completando il Corso di specializzazione in sostegno didattico. Si è cercato, per quanto possibile, di curare la massima variabilità interna al campione, andando a sondare gli "eventi" che caratterizzano le traiettorie professionali delle/degli insegnanti di sostegno nel contesto italiano (cfr. Capitolo 6).

Analisi dei dati

Le interviste sono state trascritte parola per parola e anonimizzate. Per l'analisi, ci siamo avvalsi dell'analisi tematica assumendo, in particolare, un approccio interessato non tanto agli aspetti descrittivi ed esplicitati dai partecipanti, quanto piuttosto agli impliciti latenti. Pertanto, ci siamo mossi a un livello interpretativo "nascosto" che informa e spiega quanto dichiarato dagli intervistati a livello semantico (Braun & Clarke, 2006).

2.6 Comparazione e interpretazione finale dei dati

Terminata l'analisi dei dati raccolti, abbiamo cercato di far dialogare i risultati degli studi, ponendoci i seguenti quesiti:

- i temi emersi negli studi qualitativi possono spiegare le differenze che abbiamo riscontrato nel questionario dei valori lavorativi fra gruppi di insegnanti?
- i dati raccolti attraverso le interviste confermano o disconfermano la matrice tematica elaborata a partire dall'analisi della domanda aperta del questionario?

Per quanto si tratti di un'operazione particolarmente complessa, abbiamo cercato di triangolare i risultati degli studi, giustapponendoli sullo sfondo dell'analisi della letteratura: l'esito di questo sforzo comparativo è presentato nel capitolo 7.

Capitolo 3.

Mappare evidenze e framework teorici dell'agency docente in relazione all'inclusione: una scoping review sistematica²

Sintesi del capitolo

Negli ultimi anni, la ricerca sull'inclusione scolastica in Italia e all'estero si è interrogata sull'agentività dei docenti e sulle implicazioni pratiche che essa comporta ai fini della piena inclusione di tutte/i le/gli studentesse/i. Dal momento che l'agency inclusiva è un costrutto teorico emergente, interpretato in modi differenti in letteratura (cfr. Capitolo 1), è anzitutto necessario aggregare gli studi esistenti, dal punto di vista delle concettualizzazioni teoriche e delle evidenze disponibili. Per questo, abbiamo condotto una *scoping review* sistematica della più recente letteratura internazionale sul tema. Emerge il ricorso a otto framework teorici, e si evidenziano gli ostacoli all'esercizio dell'agency inclusiva. Tra questi, l'assenza di risorse strutturali, la cultura abilista dominante, la percezione di inadeguatezza nel rapporto con le/gli studentesse/i, l'impreparazione dell'insegnante di sostegno su alcuni specifici contenuti disciplinari, la disuguaglianza di *status* fra docente curricolare e di sostegno, l'assenza di una pianificazione condivisa, la mancanza di supporto da parte della struttura di governance della scuola. D'altro canto, le/gli insegnanti dimostrano di essere in grado di modificare le pratiche in senso inclusivo, grazie alla loro resilienza, al lavoro in team e a profonde convinzioni sulle capacità delle/i studentesse/i.

Parole chiave

Agentività dei docenti; inclusione scolastica; revisione sistematica della letteratura; scoping review.

3.1 Inquadramento e rationale del presente lavoro

Come abbiamo visto, il concetto di agency o di agentività è trasversale a molti ambiti scientifici (Eteläpelto et al., 2013; Lascioli, 2018; Sibilio & Aiello, 2018). Più recentemente, anche l'ambito pedagogico si è interessato al concetto di agentività, in particolare in relazione alla professione docente. In tutti questi ambiti disciplinari non sussiste una definizione univoca e consensuale tra le/gli studiose/i, generando spesso confusione concettuale. Del resto, come sostiene Lascioli (2018), l'agency fa parte dei concetti cosiddetti "sensibilizzanti": riprendendo Blumer (1954), un concetto sensibilizzante è tale quando mancano le specificazioni dei suoi attributi, lasciando una situazione di opacità semantica. Nelle definizioni di teacher agency, ritorna spesso il riferimento alla capacità degli individui di generare

² I contenuti di questo capitolo sono stati pubblicati nell'articolo Andreoli, M., Zaniboni, L., Ghirotto, L., & Lascioli, A. (2022). *A Scoping Review on Teacher Agency for Inclusive Education: Mapping Existing Evidence and Conceptual Frameworks*, *Form@are*, 22(3), 9–29. <https://doi.org/10.36253/form-13288>.

cambiamento, auspicabilmente migliorativo, introducendo innovazioni a scuola, anche rispetto al curriculum. Come abbiamo visto nel Capitolo 1, la TA è stata indagata considerando l'autonomia decisionale e operativa dei docenti, in relazione al loro sviluppo professionale, e inquadrandola in una prospettiva ecologica che vede il continuo interscambio di reciproche influenze fra gli attori-insegnanti e il contesto-scuola in cui operano.

Alcuni studiosi ne hanno quindi esplorato la componente trasformativa e i suoi legami coi principi di uguaglianza e pari opportunità nei contesti educativi e sociali per tutti i cittadini. Questi studi hanno aggiunto ulteriore complessità semantica al costrutto di teacher agency e di TA inclusiva, intesa come l'agentività degli insegnanti impegnati a promuovere equità e pari opportunità per tutti gli studenti.

Muovendo da queste premesse, e dal notevole aumento, negli ultimi anni, di ricerche anche empiriche sulla TA inclusiva, abbiamo avvertito la necessità di produrre una revisione della più recente letteratura internazionale sul tema. Il confronto con la letteratura internazionale può apportare un contributo significativo al dibattito italiano che ha visto da più parti incoraggiare lo studio della TA come tema di grande rilevanza per la promozione dell'inclusione scolastica e per il miglioramento della formazione iniziale e in servizio di tutti i docenti (Sibilio & Aiello, 2018). Per questo, abbiamo anzitutto cercato di mappare le molteplici concettualizzazioni della TA in riferimento all'inclusione scolastica. Inoltre, uscendo dalla prospettiva puramente teorica e volendo comprendere come si realizza in pratica la TA inclusiva è utile fare una panoramica dei risultati ottenuti dai lavori empirici emergenti. Ciò può consentire di illuminare diversi aspetti della TA inclusiva, pervenendo a una sua migliore messa a fuoco. Abbiamo prodotto, quindi, un sommario delle evidenze disponibili. I risultati di questa revisione della letteratura sono stati, infine, discussi alla luce delle specificità del contesto italiano. Si sono analizzati i fattori che favoriscono o ostacolano l'agency; si è cercato di stabilire un nesso fra resilienza e TA inclusiva; infine, si è prestata particolare attenzione alle implicazioni pratiche e per la formazione iniziale e allo sviluppo professionale degli insegnanti.

3.2 Approccio metodologico

3.2.1 Domande di revisione

Al fine di portare un contributo sia teorico che pratico al dibattito italiano sulla TA, abbiamo scelto di condurre una *scoping review* sistematica. In particolare, abbiamo aggregato gli studi empirici inerenti alla TA inclusiva, producendo una sintesi delle concettualizzazioni utilizzate e una narrazione dei contributi e dei risultati emergenti.

Le nostre domande di revisione erano le seguenti:

1. Come viene concettualizzata la TA in relazione all'inclusione scolastica degli alunni con disabilità?
2. Se esistenti, quali evidenze emergono in letteratura sulla TA inclusiva?

3.2.2 Metodo

La *scoping review* è la metodologia di revisione più coerente per rispondere alle nostre domande di revisione. Gli *scoping studies* o *scoping reviews* sono rassegne della letteratura che hanno l'obiettivo di mappare e riassumere differenti evidenze di ricerca (quantitative, qualitative) per illustrare l'ampiezza e la profondità di un concetto o di un fenomeno circoscritto da un ambito disciplinare o professionale (Ghirotto, 2020; Levac et al., 2010). Colquhoun et al. (2014), definiscono la *scoping review* come una forma di sintesi della conoscenza che affronta una domanda di revisione esplorativa con l'obiettivo di mappare concetti-chiave, tipologie di evidenze e lacune in un'area definita, ricercando, selezionando e sintetizzando sistematicamente l'esistente. Per realizzare la *scoping review*, abbiamo quindi seguito una procedura rigorosa e a fasi (Arksey & O'Malley, 2005). Dopo aver completato una ricognizione della letteratura sul tema, abbiamo definito un protocollo di revisione che includeva:

- termini chiave e stringhe di ricerca;
- numero e tipologia di banche dati da consultare;
- criteri di inclusione.

Per le stringhe di ricerca, è stata utilizzata la combinazione del termine “*teacher agency*” con “*disability*”. Si è optato per termini liberi (“*disabl**”, “*disabilit**”, “*disabled*”) per essere il più includenti possibile. Abbiamo interrogato tre banche dati: ERIC (database di area educativa), Scopus e Web of Science (database citazionali e onnicomprensivi).

I criteri di inclusione erano i seguenti:

- articoli peer-reviewed pubblicati in riviste scientifiche;
- in inglese o in italiano;
- pubblicati a partire dal 2001 a oggi;
- contenenti un esplicito riferimento al costrutto di TA;
- studi empirici con dati primari o secondari;
- i cui partecipanti sono insegnanti di ogni ordine e grado, curricolari e di sostegno, che lavorano con alunne/i con disabilità in contesti inclusivi.

Sono stati esclusi i lavori che si situano all'interno di contesti segregativi come le scuole speciali.

3.2.3 Estrazione dei dati

Da ciascun articolo abbiamo estratto le informazioni relative alla pubblicazione (nome della rivista, paese e anno di pubblicazione), gli elementi costitutivi il quadro teorico di riferimento, l'approccio metodologico utilizzato, ossia domande e disegno di ricerca, caratteristiche e numerosità dei partecipanti, tipologia di campionamento, setting, nonché le strategie utilizzate per l'analisi dei dati e, infine, i risultati ottenuti. Inoltre, sebbene la tipologia di revisione prescelta non richieda la valutazione della qualità degli studi (Arksey & O'Malley, 2005), abbiamo tenuto traccia dei limiti metodologici e registrato quali studi hanno ottenuto

l'approvazione di un comitato etico. Tutti questi elementi sono stati raccolti in una tabella (*data extraction table*), che ha reso più agevole la successiva fase di analisi.

3.2.4 Analisi dei dati

Per rispondere alla prima domanda di revisione, abbiamo mappato le concettualizzazioni presenti nelle sezioni teoriche dei singoli studi. Gli articoli non riportano quasi mai una specifica definizione di TA inclusiva, rifacendosi piuttosto alla concettualizzazione “generica” di TA. Abbiamo pertanto ritenuto utile mappare accanto al framework teorico della TA, anche come viene intesa l'inclusione scolastica nei diversi lavori. Questo perché, come noto, l'inclusione scolastica è stata interpretata e viene attuata in modo differente nei diversi paesi, rifacendosi a molteplici modelli teorici (Sibilio & Aiello, 2018).

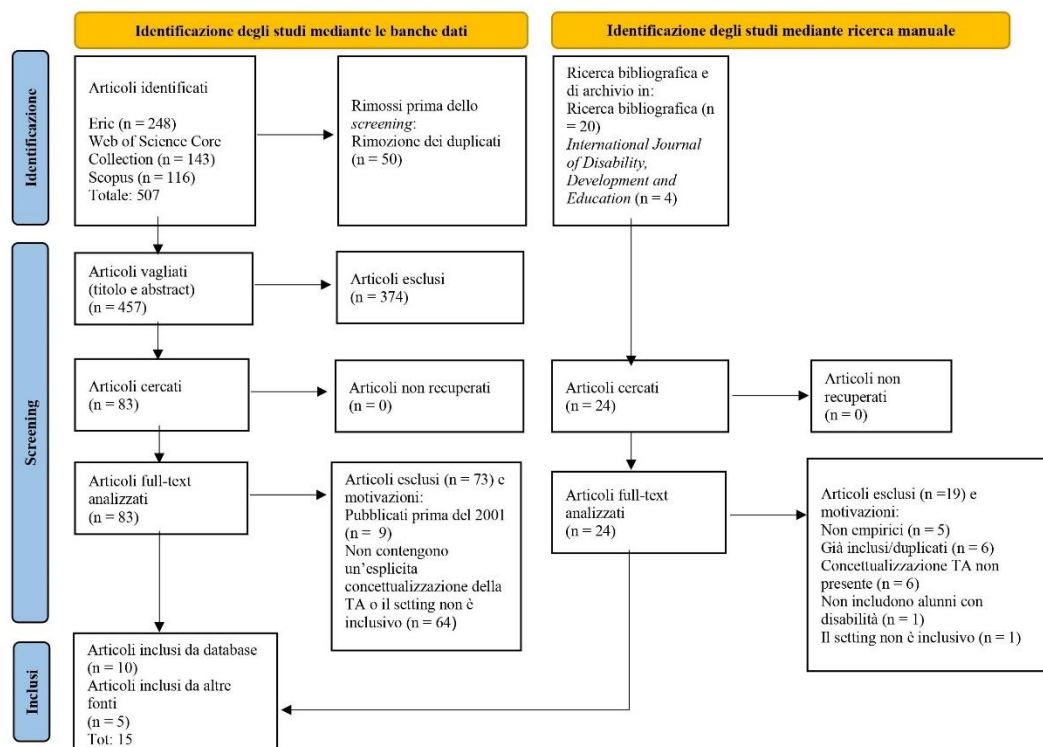
Per rispondere alla seconda domanda di revisione, abbiamo analizzato il sommario delle evidenze di ciascun articolo, secondo un approccio narrativo e tematico. Abbiamo quindi cercato di aggregare le evidenze, identificando tendenze ed elementi comuni in grado di costituire poli tematici di particolare interesse per il contesto italiano.

3.3 Risultati

3.3.1 Ricerca dei database

L'interrogazione dei database ha restituito 507 risultati, scesi a 457 dopo la rimozione dei duplicati. L'applicazione dei criteri di inclusione ha consentito di eliminare 374 articoli, operando la lettura dei documenti da titolo e abstract. Si è, quindi, proceduto alla lettura full-text di 83 articoli. Di questi, dieci sono stati valutati positivamente alla luce dei criteri di inclusione adottati. È stata quindi effettuata una verifica manuale dei riferimenti bibliografici degli studi individuati ed è stato scandagliato l'archivio dell'*International Journal of Disability, Development and Education* dato che recentemente ha dedicato un numero speciale alla TA. Questo ha consentito di individuare altri cinque studi, per un totale di 15 articoli inclusi. Il processo è descritto con il diagramma PRISMA (Figura 3).

Figura 3. Processo seguito per l'identificazione degli studi - The PRISMA 2020 Statement



Adattato da: Page et al. (2021).

3.3.2 Descrizione degli studi

Gli articoli inclusi sono stati pubblicati tra il 2014 e il 2021 e indagano la TA inclusiva degli insegnanti in sette paesi: Stati Uniti (cinque), Cina (quattro), Inghilterra (due), Canada (uno), Sudafrica (uno), Nuova Zelanda (uno), Finlandia (uno). Dieci sono qualitativi, quattro sono quantitativi, uno è a metodo misto (Tabella 3).

I partecipanti sono insegnanti di vario ordine e grado che lavorano in contesti scolastici inclusivi. Le disabilità delle/gli alunne/i con cui lavorano sono differenti: disturbo dello spettro autistico, disabilità cognitive, sensoriali e motorie. In alcuni casi, il campione è costituito esclusivamente da insegnanti di materia, in altri solo da insegnanti specializzate/i per il sostegno, in altri ancora include entrambe le categorie. Oltre agli insegnanti, tra i partecipanti figurano anche studenti, genitori, dirigenti scolastici, educatori, assistenti personali e altri professionisti, tra cui psicologi, psichiatri, terapisti occupazionali. Il setting delle ricerche è rappresentato principalmente dalla scuola primaria e secondaria.

Tabella 3. Descrizione degli studi inclusi: caratteristiche, partecipanti e setting

Autori e anno	Paese	Disegno di ricerca	Metodologia	Partecipanti	N.	Setting
Naraian (2014)	USA	Qualitativo	Cross-case analyses	Insegnanti curricolari, di sostegno, terapeuti, paraprofessionals, coordinatori dei genitori	ND	Primaria e secondaria
Mu et al (2015)	Cina	Metodi misti	Focus group	Insegnanti LRC*	15	Primaria e secondaria
			Questionario	Insegnanti LRC	1703	Primaria e secondaria
An & Meaney (2015)	USA	Qualitativo	Studio fenomenologico	Insegnanti di educazione fisica	4	Primaria
Lyons et al (2016)	Canada	Qualitativo	Appreciative inquiry	Genitori, studenti, insegnanti curricolari e per il sostegno, educatori e dirigenti scolastici	68	Infanzia-Grade 8
Heikonen et al (2017)	Finlandia	Quantitativo	Questionario	Insegnanti curricolari e <i>special education teachers</i>	248	Primaria
Wang et al (2017)	Cina	Quantitativo	Questionario	Insegnanti LRC	2549	Primaria e secondaria
Naraian & Schlessinger (2018)	USA	Qualitativo	Focus group e interviste	Insegnanti di sostegno neodiplomati	7	Secondaria

*LRC: Learning in regular classroom: forma endemica di integrazione scolastica, che si propone di offrire agli studenti cinesi con bisogni speciali pari opportunità di istruzione nelle scuole regolari.

Forbes et al (2019)	Inghilterra	Qualitativo	Interviste	Insegnanti, coordinatori degli insegnanti di sostegno (SENCOs), psicologi, professionisti del linguaggio e della comunicazione	33	8 scuole di uno stesso distretto
King-Sears et al (2019)	USA	Quantitativo	Questionario	Insegnanti di sostegno	107	Secondaria (K6-K12)
Themane & Thobejane (2019)	Sudafrica	Qualitativo	Interviste e osservazione partecipata	Insegnanti curricolari considerati "campioni di inclusione"	8	Primaria
Hellawell (2019)	Inghilterra	Qualitativo	Interviste	Insegnanti curricolari, coordinatori per il sostegno (SENCOs), professionisti esterni	16	3 agenzie educative, sanitarie e sociali
Naraian (2020)	USA	Qualitativo	Narrative inquiry	Insegnante di sostegno neodiplomata	1	Secondaria
Young et al (2021)	Nuova Zelanda	Qualitativo	Ricerca-formazione	Maestra, insegnante di sostegno, bambino con autismo, compagni di classe	26	Primaria
Xiao QU (2021)	Cina	Qualitativo	Studio di caso	Insegnanti LRC	9	Primaria dichiaratamente "inclusiva"
Wang & Zang (2021)	Cina	Quantitativo	Questionario	Insegnanti LRC	1676	Primaria e secondaria

3.3.3 Le concettualizzazioni della TA

In molti studi, il framework teorico adottato è unico. Solo in alcuni troviamo la sovrapposizione di più concettualizzazioni della TA (Tabella 4).

Tabella 4. Concettualizzazioni della teacher agency rinvenute in letteratura

Concettualizzazione dell'agency	Descrizione	Articoli in cui è presente
Visione temporale ed ecologica (Emirbayer & Mische, 1998; Priestley et al., 2015a)	L'agency si nutre dell'esperienze passate, è agita nel presente ed è rivolta al futuro. I fattori ambientali possono facilitarla o limitarla.	Forbes et al., 2019; Mu et al., 2015; Qu, 2021; Themane & Thobejane, 2019; Wang, Mu, & Zhang, 2017
Teoria socio-cognitiva (Bandura, 1986; 2000; 2001)	L'agency consiste nella capacità di reagire agli stimoli esterni, modificando l'ambiente. Può essere individuale e collettiva ed è legata al senso di autoefficacia.	An & Meaney, 2015; King-Sears, Stefanidis, & Brawand, 2019; Lyons, Thompson, & Timmons, 2016
Realismo agentivo (Barad, 2007; 2008; 2014)	L'agency umana non esiste in quanto proprietà individuale, ma solo nell'intreccio con altre agentività materiali e discorsive che intra-agiscono nel fenomeno, producendolo. L'individuo è ontologicamente inseparabile dal fenomeno.	Naraian, 2020
Teoria dei mondi figurati (Holland & Lave, 2001; Holland, Lachiotte, Skinner, & Cain, 1998)	L'agency è situata nel tempo e nello spazio, emerge da mondi culturali che però non la predeterminano.	Naraian, 2014; Naraian & Schlessinger, 2018
Agency come attività di ricerca di supporto (Mu et al., 2015; Wang, Mu, & Zhang, 2017)	Coincide con l'attività di ricerca di supporto fuori e dentro la scuola, introdotta dagli insegnanti per supplire alla carenza di risorse per l'inclusione.	Wang & Zhang, 2021
Agency professionalc (Pyhältö, Pietarinen, & Soini, 2012)	L'agency professionalc è concepita come la capacità degli insegnanti di gestire autonomamente la propria formazione permanente, in risposta ai bisogni emergenti.	Heikonen, Pietarinen, Pyhältö, Toom, & Soini, 2017
Agency morale	Guida l'insegnante nell'assunzione di decisioni moralmente rilevanti e ne trasforma le relazioni coi colleghi e con gli studenti.	Hellawell, 2019
Agency come autoefficacia	Senso di autoefficacia rispetto all'utilizzo di tecnologie assistive ed effettiva capacità di servirsi in classe.	Young, Clendon, & Doell, 2021

Cinque studi si rifanno alla teoria ecologica di Emirbayer e Mische (1998) più o meno mediata dai lavori di Priestley, Biesta e Tedder (Forbes et al., 2019; Mu et al., 2015; Qu, 2021; Themane & Thobejane, 2019; Wang et al., 2017). King-Sears, et al. (2019) e Lyons et al. (2016) prendono, invece, le mosse dalla teoria socio-cognitiva di Bandura (1986, 2000, 2001) e, in particolare, dalla sua definizione di agency individuale e collettiva, in relazione al costrutto di autoefficacia. Anche nello studio fenomenologico di An e Meaney (2015) ci si serve della teoria socio-cognitiva di Albert Bandura (1986, 2001), richiamando da un lato i fattori personali, l'ambiente e i comportamenti, i quali si influenzano reciprocamente e, dall'altro, la nozione di ambiente che è contemporaneamente imposto, selezionato e co-costruito dall'uomo. Naraian (2020) discute di agency a partire dal realismo agentivo della filosofa Karen Barad (2007, 2008, 2014), per cui l'agency umana non esiste in quanto proprietà individuale, ma solo nell'intreccio con altre agentività materiali e discorsive che intra-agiscono nel fenomeno, producendolo. L'individuo è ontologicamente inseparabile dal fenomeno che viene, quindi, a costituire l'unità di analisi. Naraian e Schlessinger (2018) contaminano l'approccio socioculturale di Wertsch et al. (1993) con il paradigma ecologico di Priestley et al. (2015a) e la teoria dei mondi culturali, per cui l'agency, in quanto situata nel tempo e nello spazio, emerge da mondi culturali che però non la predeterminano (Holland & Lave, 2001; Holland et al., 1998). Holland e Lave (2001) rappresentano il quadro teorico per la definizione di agency anche per lo studio di Naraian (2014). Wang e Zhang

(2021) si basano sui risultati emersi da alcuni loro studi precedenti (Mu et al., 2015; Wang et al., 2017) in cui l'agency emerge quale componente fondamentale dell'expertise delle/gli insegnanti impegnati in contesti inclusivi. In particolare, la TA viene identificata con l'attività di ricerca di supporto (fuori e dentro la scuola) per fronteggiare la carenza di risorse nei contesti non segregativi, chiamati *Learning in regular classroom*. Gli autori richiamano, inoltre, la definizione di Anderson (2010) e Toom et al. (2015) per i quali l'agency è la capacità di prendere decisioni, agire e produrre cambiamento, esercitata sulla base del contesto ecologico in cui si situa. Al centro del lavoro di Heikonen et al. (2017) si situa l'agency professionale, concepita come la capacità delle/gli insegnanti di gestire autonomamente la propria formazione permanente, in risposta ai bisogni emergenti (Pyhältö et al., 2012). Infine, per Hellawell (2019), l'agency assume connotazioni etiche: non consiste nell'aderire a un codice comportamentale fatto di regole già stabilite, ma è ciò che guida l'insegnante nell'assunzione di decisioni moralmente rilevanti e ne trasforma le relazioni con colleghi e studentesse/i.

3.3.4 TA e inclusione scolastica

L'inclusione scolastica (*inclusive education*) assume significati differenti negli studi considerati. Nei lavori condotti in Cina, coincide con la possibilità per le/gli studentesse/i con bisogni speciali di ricevere un'istruzione nelle classi regolari. Per An e Meaney (2015), l'inclusione educativa negli Stati Uniti si pone l'obiettivo di massimizzare la partecipazione delle/gli studentesse/i con disabilità nella scuola pubblica regolare (*general education*). Si manifesta attraverso la fornitura di servizi e strumenti per garantire successo scolastico e crescita umana delle/gli studentesse/i con disabilità. La cornice normativa di questo approccio all'educazione inclusiva è offerta dall'*Individuals with Disability Education Act* (U.S. Department of Education, 2021), in cui si precisa che l'accesso ai programmi scolastici deve avvenire «in the least restrictive environment», ossia nel contesto meno segregativo possibile (King-Sears et al., 2019). Per Young et al. (2021), invece, l'inclusione si realizza quando la/o studentessa/e partecipa attivamente alla vita della classe e se ne sente parte. Alla base dell'intervento di ricerca-formazione sulla comunicazione alternativa e aumentativa implementato in questo studio neozelandese risiede, infatti, l'idea che l'inclusione di una persona con disturbo dello spettro autistico possa avvenire quando sono contestualmente abbattute le barriere di comunicazione fra lei, l'insegnante curricolare e la classe. Lyons et al. (2016) e Themane e Thobejane (2019) esplicitano il nesso fra educazione inclusiva e il movimento internazionale denominato *Education for all*, che pone al centro dell'azione educativa la/o studentessa/e e i suoi bisogni, garantendo pari diritti e opportunità in ambito educativo e sociale (UNESCO, 1990, 2000, 2005). Più problematizzante, infine, è la premessa da cui muovono Naraian e Schlessinger (2018), per cui l'inclusione scolastica ha assunto significati differenti negli Stati Uniti, coincidendo di volta in volta con l'inserimento nelle scuole regolari delle/gli studentesse/i con disabilità, con l'inclusione di tutte/i le/gli alunne/i vulnerabili, con l'educazione speciale, con la differenziazione didattica. In Italia, si è verificata una tendenza simile, che ha portato a sostituire il termine *integrazione* (processo volto a promuovere la partecipazione delle/degli studentesse/i con disabilità nella scuola di

tutti), con il termine *inclusione*, interpretandone il significato in senso ampio, come processo che riguarda tutte/i le/gli studentesse/i, non solo coloro che sperimentano una condizione di disabilità (Lascioli, 2014). Il termine *inclusione scolastica* assume infiniti significati sulla base delle culture e delle pratiche del contesto in cui si realizza (Naraian, 2014). Pertanto, appare ancora come un concetto ideale, lontano dalle pratiche d'inclusione (più o meno efficaci) introdotte a scuola (Naraian, 2020).

3.3.5 Le evidenze sulla TA inclusiva

Quali sono le evidenze emergenti in letteratura sulla TA inclusiva? La revisione ha consentito, anzitutto, di riassumere le barriere che limitano l'esercizio della TA inclusiva. Wang et al. (2017) evidenziano come il supporto offerto da specialisti esterni alla scuola indebolisca l'agentività delle/gli insegnanti inclusivi, riducendone le competenze professionali. Themane e Thobejane (2019) rilevano la scarsità di risorse strutturali, tra cui la mancanza di spazi, attrezzature, materiali didattici. Naraian e Schlessinger (2018) e Naraian (2020) sottolineano gli effetti prodotti sulla TA dalla cultura abilista che imperverserebbe nelle scuole. Per Heikonen e colleghi (2017), la percezione di inadeguatezza nel rapporto con le/gli studentesse/i compromette non solo la TA delle/i docenti (intesa come apprendimento continuo in classe e adattamento della didattica ai bisogni emergenti) ma ne mina anche la motivazione, favorendo l'abbandono della professione. Negli studi considerati emerge, infatti, l'insoddisfazione dei docenti per la formazione ricevuta, giudicata troppo teorica (Themane & Thobejane, 2019). Altre volte, è la stessa formazione ricevuta dal docente a disabilitarlo: Naraian (2020) suggerisce che se le/i docenti di sostegno sono preparati con l'idea di diventare attrici/ori del cambiamento, in grado di combattere ogni forma di abilismo, ciò non può che generare in loro un senso di ansia e inadeguatezza una volta che si siano scontrati con i fattori materiali e culturali dominanti a scuola. A questi ostacoli, Naraian (2020) aggiunge anche: l'impreparazione dell'insegnante di sostegno su alcuni specifici contenuti disciplinari, la disuguaglianza di *status* fra docente curricolare e di sostegno (considerato di serie B), l'assenza di pianificazione condivisa, la mancanza di adeguato supporto da parte della struttura amministrativa e di governance della scuola.

Nonostante la scarsità di risorse, alcuni insegnanti sembrano essere in grado di vincere la sfida inclusiva, producendo cambiamenti positivi. Per poter essere agentivi, queste/i insegnanti sono resilienti (Themane & Thobejane, 2019) e sanno esercitare l'agency in 3 aree: la pianificazione, la didattica (attraverso la differenziazione) e la valutazione. Grazie all'agency personale e collettiva è possibile modificare le pratiche nella scuola secondo Lyons e colleghi (2016). Tuttavia, notano Naraian e Schlessinger (2018), l'agency è agita sempre localmente, all'interno della singola scuola ed è, quindi, cangiante, in quanto differenti sono le forze ecologiche che, in ciascun contesto, la contrastano o facilitano.

A rendere possibile l'agency per l'inclusione sembra essere la convinzione che tutte/i le/gli studenti possano apprendere (Themane & Thobejane, 2019). Si fa qui riferimento alle convinzioni, alle idee e ai valori che guidano l'azione delle/gli

insegnanti, a un'agentività informata dall'etica (Hellowell, 2019). Questa *moral agency* non si identifica con il puro conformismo ai regolamenti o ai codici deontologici ma lascia spazio alla/al docente, consentendole/gli di prendere decisioni moralmente rilevanti in autonomia. Decisiva è anche la collaborazione fra docenti (Naraian, 2020), coi genitori e gli altri professionisti dell'inclusione e tra scuole (Themane & Thobejane, 2019). L'agency individuale è possibile solo all'interno di network professionali che coinvolgano i diversi attori dell'inclusione e che pongano al centro i bisogni della/o studentessa/e con disabilità. Tali network devono fondarsi sul mutuo rispetto e sulla fiducia reciproca (Forbes et al., 2019).

La TA, infine, può essere favorita attraverso interventi di educazione e formazione. Young et al. (2021) mostra che è possibile risvegliare l'agentività delle/gli insegnanti in relazione all'utilizzo delle tecnologie assistive, insegnando loro a servirsene efficacemente. Questo non solo migliorerebbe la comunicazione con la/o studentessa/e con disabilità ma avrebbe un impatto positivo anche sul clima classe.

3.4 Discussione

La *scoping review* ci ha consentito di mappare gli studi empirici sulla TA inclusiva. Si nota come essi siano stati pubblicati tra il 2014 e il 2021, in aumento soprattutto a partire dal 2017. Ciò testimonia un recente e crescente interesse, soprattutto negli Stati Uniti e in Cina. In Italia, il dibattito è agli esordi (Sibilio & Aiello, 2018; Lascioli, 2018). L'applicazione di specifici criteri di inclusione – sono stati esclusi gli articoli che esplorano la TA in setting segregativi, come le scuole speciali e si è, inoltre, assunta la definizione di alunni con disabilità enunciata dalla normativa italiana (Legge 104/92; Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità 2009; Dlgs 66/2017) – ci ha consentito di individuare un corpus di articoli rilevante per il contesto italiano.

3.4.1 Concettualizzare la TA inclusiva

Da questa *scoping review* emerge chiaramente che per approcciarsi allo studio della TA inclusiva è necessario muovere dai fondamenti teorici alla base del concetto di agency e di inclusione, con la consapevolezza che tali concetti vengono interpretati e declinati con accenti e sfumature molto differenti.

In linea con quanto emerso in precedenti lavori (Li & Ruppert, 2020; Miller et al., 2020), abbiamo rinvenuto diverse concettualizzazioni di agency, riconducibili in particolar modo alla teoria sociocognitiva di Bandura (1986, 2000, 2001), all'approccio socioculturale di Emirbayer e Mische (1998), alla teoria dei mondi figurati di Holland e Lave (2001). A queste, il presente studio ha aggiunto il realismo agentivo di Barad (2007, 2008, 2014) e la visione morale dell'agency (Hellowell, 2019).

Allo stesso modo, il paradigma dell'inclusione viene risemantizzato nei diversi studi sulla base del microcontesto scolastico e del quadro normativo di ogni paese. Questa ricchezza di concettualizzazioni teoriche rende difficile (se non impossibile) imbrigliare la TA inclusiva in una definizione precisa. In questo senso, è preferibile

l'identificazione di azioni agentive (Li & Ruppap, 2020; Miller et al., 2020) che possono fornire indicazioni sulle pratiche da attuare a scuola.

3.4.2 Indagare la TA dell'insegnante specializzato per il sostegno

Per lo studio della TA inclusiva può essere rilevante per il contesto italiano distinguere fra l'agentività dell'insegnante curricolare e quella dell'insegnante specializzato per il sostegno (Lascioli, 2018). Come abbiamo visto, i partecipanti agli studi sono insegnanti curricolari e *special education teachers* operanti in contesti inclusivi. Tuttavia, gli studi analizzati non sempre distinguono chiaramente fra queste due categorie. Verrebbe, quindi, da chiedersi se l'agency inclusiva del *general education teacher* e dello *special education teacher* si manifestano allo stesso modo oppure se si differenziano, e nel qual caso in che cosa. Questa domanda appare particolarmente rilevante nel contesto scolastico italiano, che in base a specifiche normative prevede la presenza nel corpo docente di due distinte figure di insegnanti, con compiti solo in parte sovrapponibili. Su questa distinzione rispetto alla TA, future ricerche empiriche sono auspicabili.

3.4.3 Fattori che condizionano la TA inclusiva

L'analisi dei contributi ha fatto emergere gli elementi che ostacolano la TA inclusiva dei docenti, confermando i risultati del lavoro di Li e Ruppap (2020). In sintesi, essi sono: la disuguaglianza di *status* fra docente curricolare e di sostegno, l'assenza di pianificazione condivisa, la mancanza di adeguato supporto alle/i docenti da parte della struttura amministrativa e di governance della scuola, l'impossibilità di tradurre in pratica quanto appreso durante il corso di specializzazione che conferisce la qualifica di *special education teacher*, l'impreparazione dell'insegnante di sostegno in alcuni specifici contenuti disciplinari, la mancanza di tempo dell'insegnante curricolare per la differenziazione a causa della necessità di completare i programmi e, infine, la pervasività della cultura abilista (Naraian, 2014, 2020; Naraian & Schlessinger, 2018). Questi elementi presenti nel contesto americano sono stati rilevati anche nel contesto italiano (Canevaro & Ianes, 2019; Ciambrone, 2018; Fiorucci, 2016; Santi & Ruzzante, 2016). Qui ci interessa sottolineare che, per quanto differenti i sistemi educativi, i fattori che condizionano la TA dello *special education teacher* americano sono in buona parte sovrapponibili ai fattori che influenzano l'azione inclusiva dell'insegnante per il sostegno italiano. Perlopiù si tratta di elementi culturali e strutturali, e/o riconducibili alla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti per il sostegno (Li & Ruppap, 2020; Priestley et al., 2015a).

3.4.4 La formazione degli insegnanti

La formazione sull'inclusione è un elemento chiave per lo sviluppo dell'agency sia per gli insegnanti curricolari sia per quelli incaricati del sostegno. Gli insegnanti curricolari del Limpopo (Sudafrica) lamentano di non avere conoscenze e abilità sufficienti nonostante i training ricevuti, giudicati troppo teorici (Themane &

Thobejane, 2019). Naraian documenta che i percorsi di formazione iniziale per *special education teacher* non sempre ottengono i risultati desiderati. Se improntati solo sull'idea che l'insegnante specializzata/o sia un attore del cambiamento, in grado con la sua azione innovativa di produrre inclusione nelle scuole, i processi formativi stessi corrono il rischio di disabilitarla/o, ponendola/o di fronte a una continua esperienza di fallimento (Naraian, 2020; Naraian & Schlessinger, 2018). Inoltre, emerge con forza l'esigenza di offrire alle/agli *special education teachers* una preparazione pratica, che alimenti il senso di autoefficacia delle/i docenti e che lo conservi nel corso dell'intera carriera professionale.

3.4.5 Il co-teaching

Centrale in questo quadro è la formazione sul *co-teaching*: non sui modelli ideali di co-teaching, ma su elementi concreti, che consentano di applicarlo. Secondo le evidenze, tale formazione andrebbe prevista durante la preparazione iniziale e per l'aggiornamento professionale (Naraian, 2020). A questo proposito, Ghedin et al. (2013) sostengono la necessità di

promuovere la formazione degli insegnanti verso l'acquisizione di strumenti che orientino allo sviluppo di culture e pratiche inclusive (in cui può essere contemplato il modello del co-teaching) (p. 171)

in coerenza col profilo del docente specializzato, definito con Decreto 30 settembre 2011 e col Profilo dei docenti inclusivi (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

Inoltre, in una recente ricerca-azione si mostra che il co-teaching fra docenti curricolari e per il sostegno è possibile anche durante la didattica a distanza, e contribuisce a costruire una comunità di pratica tra docenti, producendo innovazione e, al contempo, inclusione per tutte/i le/gli studentesse/i (Tore et al., 2021). Inoltre, conoscere i benefici del co-teaching aumenta la propensione ad attuarlo (King-Sears et al., 2019).

Riteniamo questi spunti calzanti per il dibattito italiano sulla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti curricolari e per il sostegno. Infatti, la preparazione sul co-teaching emerge quale elemento chiave del bagaglio di competenze per l'inclusione necessario ai neo-insegnanti, e andrebbe inclusa nell'offerta per l'aggiornamento professionale.

3.4.6 Agency e resilienza

Alcuni articoli riportanti studi condotti in Cina insistono sulla scarsità di risorse a disposizione per l'inclusione (Mu et al., 2015; Wang et al., 2017). In un paese in cui la partecipazione delle/gli alunne/i con disabilità alle scuole regolari non è ancora consolidata e, laddove prevista, non adeguatamente supportata da un sistema di sostegni (Canevaro et al., 2021; Canevaro & Ianes, 2019), risulta centrale la capacità di affrontare le sfide poste dall'inclusione. Essa viene addirittura a coincidere con l'agency inclusiva (Mu et al., 2015; Wang et al., 2017).

Quello che le evidenze ci dicono è che la TA inclusiva è possibile anche in ecologie poco favorevoli, caratterizzate da inadeguatezza o scarsità di risorse grazie alla resilienza (Themane & Thobejane, 2019). La resilienza, nota Mu (2020), è però un'arma a doppio taglio: se si tratta di adattarsi allo *status quo*, l'insegnante resiliente contribuirebbe a legittimarlo, assumendo un atteggiamento acquiescente che rallenterebbe qualunque cambiamento strutturale. Per Rutter (1985), la resilienza è un'azione individuale perpetrata in situazioni avverse, con una chiara finalità e una strategia precisa. Più recentemente, la resilienza (similmente a quanto accaduto per il costrutto di *agency*) è passata da una definizione centrata sull'individuo, in quanto proprietà individuale, a una definizione ecologica, situata cioè all'interno della relazione fra attributi individuali e caratteristiche dell'ambiente. Ci interessa qui sottolineare che questa qualità individuale risulta fondamentale per l'esercizio della TA inclusiva in contesti sfavorevoli.

Quando un contesto può essere considerato sfavorevole, secondo le evidenze raccolte? La scarsità di risorse strutturali e materiali per l'inclusione (come nel caso del sistema scolastico cinese) e la cultura scolastica se pervasa da logiche di abilismo e performance (Naraian, 2020) operano certamente a sfavore. Le problematiche sono maggiori quando l'insegnante per il sostegno è lasciata/o da sola/o a occuparsi del benessere delle/gli alunne/i con disabilità.

3.4.7 Agency e sviluppo professionale

Interessante notare come la TA chiami in causa lo sviluppo professionale e l'apprendimento continuo (Calvert, 2016a; Soini et al., 2015, 2016; Van der Heijden et al., 2015). Negli studi inclusi nella nostra *scoping review*, questo filone si ritrova nell'indagine condotta da Heikonen e colleghi (2017) sulla *professional agency*. Lo sviluppo professionale può, infatti, avvenire attraverso percorsi formali o mediante l'apprendimento informale che si realizza all'interno della comunità scolastica, dentro e fuori la classe. Per Pyhältö e colleghi (2012), la *teacher professional agency* risiede proprio nella capacità di attuare consapevolmente il proprio apprendimento nella relazione con le/gli studentesse/i. Il senso di inadeguatezza nella relazione con lo studente correla negativamente con la *professional agency* e con i suoi componenti (Heikonen et al., 2017).

In ambito italiano, diverse ricerche documentano il senso di inadeguatezza avvertito dalle/gli insegnanti nei confronti delle/gli studentesse/i con disabilità (Fiorucci, 2016). Esso non sempre è causato dall'assenza di specifiche conoscenze e abilità tecniche ma, suggeriscono Heikonen et al. (2017), dalla possibile mancanza di pratiche riflessive, atte a favorire l'apprendimento delle/i docenti nella relazione educativa e didattica. È auspicabile, allora, percepire il proprio apprendimento continuo in classe come una dimensione centrale dell'insegnamento (Van Eekelen et al., 2006).

Anche la capacità di reperire risorse sembra essere legata allo sviluppo professionale. Le/gli insegnanti che possiedono questa capacità si sentono, in genere, più competenti (Wang et al., 2017); essa, inoltre, agisce come mediatore, rafforzando la relazione fra il supporto delle/i dirigenti scolastiche/i e le attività di aggiornamento professionale (Wang & Zhang, 2021).

Vorremmo sottolineare come lo sviluppo professionale, pur rappresentando una dimensione decisiva dell'agency inclusiva, non si identifica con essa. Calvert (2016) definisce la TA come «la capacità di agire in maniera consapevole e costruttiva al fine di guidare la propria crescita professionale, contribuendo al contempo alla crescita professionale dei colleghi» (p. 4) e, tuttavia, questa capacità sembra più essere un elemento decisivo per sostenere l'esercizio dell'agency nel tempo più che l'agency in sé. Senza sviluppo professionale, non sembra possibile attuare l'agency inclusiva. Essa è, infatti, nutrita dall'apprendimento quotidiano dentro e fuori la classe e dalla capacità di reperire continuamente conoscenze, risorse e strategie per rispondere alle sfide poste dall'inclusione.

3.4.8 Agency individuale, collaborazione e agency collettiva

Diversi studi hanno sottolineato la centralità delle relazioni e della collaborazione per l'attuazione dell'agency docente (Soini et al., 2015; van der Heijden et al., 2015). Per Miller e colleghi (2020), la collaborazione fra il personale scolastico è un elemento chiave. Il lavoro di squadra consente alle/i docenti di «coltivare un senso di agency collettiva» (Miller et al., 2020, p. 10), evitando che la dimensione dell'agency pertenga solamente alla sfera individuale. La collaborazione permette la condivisione delle idee, il supporto reciproco e la risoluzione dei problemi in forma collegiale (Kugelmass, 2006; Lyons et al., 2016). La collaborazione dovrebbe poi estendersi alla famiglia della/o studentessa/e con disabilità e alla comunità di riferimento (Miller et al., 2020).

I risultati della nostra *scoping review* confermano che la partnership fra le/i docenti e l'alleanza scuola-famiglia-comunità sono alla base dell'agency collettiva per l'inclusione (Li & Ruppert, 2020). Di primaria importanza è la collaborazione didattica fra docenti curricolari e per il sostegno (King-Sears et al., 2019; Naraian, 2020), la costruzione di reti con professionisti esterni alla scuola (Forbes et al., 2019) e lo scambio di buone prassi fra scuole (Themane & Thobejane, 2019). La collaborazione interprofessionale funziona quando si realizza all'interno di una cornice di valori e norme condivise, come sostiene Hellowell (2019), nello specifico quando i bisogni e il benessere dell'alunna/o con disabilità sono posti al centro dell'azione della rete di sostegno. La TA emerge nel capitale sociale, situandosi nelle relazioni interprofessionali caratterizzate da rispetto reciproco, apertura, onestà, fiducia (Forbes et al., 2019).

Questo accenno al capitale sociale ci porta ad affermare che, all'interno di uno stesso ecosistema scolastico, l'agency non è distribuita in modo uniforme, ma si manifesta in modalità differenti sulla base delle ramificazioni e dei network sociali. Ci sembra pertanto che l'indagine sulla TA inclusiva debba non solo considerare la discussione teorica dei modelli, ma empiricamente esplorare la sua concreta manifestazione al livello delle relazioni. Se è vero, cioè che possiamo rintracciare scampoli di TA inclusiva anche in sistemi educativi con condizioni materiali e strutturali sfavorevoli e che in questi contesti la resilienza ne è un attributo decisivo (Themane & Thobejane, 2019), non può esserci TA al di fuori della relazione, in quanto l'esercizio dell'agency è nell'interazione (tra insegnante e alunno con disabilità, tra insegnante e gruppo classe, tra insegnante curricolare e di sostegno, tra insegnante e le/i colleghe/i, la/il dirigente scolastica/o, il personale tecnico-

amministrativo, le famiglie, ecc.). A livello micro, l'agency relazionale risente della qualità delle relazioni interpersonali che si riescono a instaurare (affinità, fiducia, stima, rispetto, ecc.); a livello meso è soggetta a norme di comportamento desunte dalla consuetudine, ad esempio, la relazione con la/il dirigente scolastica/o o con i gruppi di lavoro e le funzioni strumentali; a livello macro è subordinata alle politiche e alle norme. Un esempio di questo approccio è fornito da uno studio esplorativo riguardante gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento: l'autrice, Helen Ross (2017), si serve dei livelli di interazione di Jenkins (2008) per analizzare la manifestazione della TA a livello individuale, meso e istituzionale.

3.5 Conclusioni

L'analisi della letteratura ci consente di pervenire ad alcune riflessioni di sintesi. La prima deriva dalla consapevolezza che la futura ricerca sulla TA inclusiva non possa prescindere da una consapevole e critica riflessione anche di tipo teorico sul significato stesso di *inclusione* e di *agency*. Emerge da questa *scoping review* la stretta correlazione tra ambiente e TA, e tale correlazione risulta centrale anche per la miglior comprensione del significato di inclusione. I fattori ambientali influenzano l'agency personale, collettiva e i processi d'inclusione. Altro nucleo fondamentale di sintesi che emerge da questo studio è che la qualità dell'agency inclusiva risulta strettamente collegata alla formazione e allo sviluppo professionale delle/i docenti (Calvert, 2016; Naraian, 2020; Naraian & Schlessinger, 2018). Un discorso più approfondito andrebbe fatto per comprendere ulteriormente la TA dell'insegnante specializzato per il sostegno all'interno del sistema d'istruzione italiano.

Capitolo 4.

Uno studio sui valori lavorativi degli insegnanti e le implicazioni per la teacher agency

Sintesi del capitolo

In questo studio si sono esplorati i valori lavorativi degli insegnanti curricolari e di sostegno, con l'obiettivo di "fotografare" alcune dimensioni valoriali connesse alla professione insegnante e correlabili all'esercizio della teacher agency. In particolare, l'utilizzo della Scala dei Valori Lavorativi ha permesso di mettere a fuoco le dimensioni dell'apertura al cambiamento e del conservatorismo, in quanto connesse al ruolo dell'insegnante come "agente del cambiamento", la dimensione dell'accrescimento del sé, in quanto connessa al bisogno di sviluppo professionale, e la dimensione della trascendenza del sé, in quanto connessa al tema della collegialità e dell'attenzione per i colleghi. Gli insegnanti coinvolti nello studio mostrano elevati livelli nella dimensione della trascendenza del sé e dell'apertura al cambiamento e bassi punteggi nelle dimensioni del conservatorismo e dell'accrescimento del sé. Si ravvisano inoltre alcune differenze significative tra gruppi di insegnanti, da considerare tuttavia con cautela, vista la particolare natura del campionamento utilizzato.

Emerge la rilevanza delle "posture dell'interiorità", intese come insieme di idee e orientamenti valoriali che influenzano i processi decisionali e l'azione, ai fini di una migliore comprensione della teacher agency degli insegnanti curricolari e di sostegno.

Parole chiave

Teacher agency, valori lavorativi, Scala dei Valori Lavorativi (QVL), Inclusive education.

4.1 Introduzione

Come abbiamo già avuto modo di rilevare, in letteratura sono state identificate diverse dimensioni o aspetti della teacher agency (TA) e, tra queste, con particolare attenzione all'agency inclusiva, risulta centrale il riferimento alla sfera delle idee, delle convinzioni e dei valori che operano nei processi intenzionali che guidano l'azione (Biesta et al., 2015; Laroocca, 2003; Li & Ruppert, 2020; Pantić & Florian, 2015; Priestley et al., 2015a, 2015b).

Di conseguenza, risulta pertinente nell'ambito di un progetto di dottorato finalizzato a indagare l'agency degli insegnanti di sostegno, anche in vista della loro formazione, analizzare le possibili correlazioni tra valori lavorativi e agency (Lascioli, 2018). L'obiettivo della presente ricerca consiste nell'esaminare alcune dimensioni valoriali entro le quali prende forma quel particolare modo d'agire dell'insegnante, in situazione, nell'assolvere al suo compito educativo e che la letteratura scientifica definisce TA. Secondo questa prospettiva, la TA non solo si manifesta nelle diverse modalità pratiche e organizzative attraverso le quali gli

insegnanti sono in grado di influenzare, con le loro azioni, i processi educativi e d'innovazione della scuola, ma ha anche un nucleo fondante intenzionale e di pensiero, costituito da idee, valori e convinzioni. Ciò perché «il tessuto professionale dell'insegnante è costituito da un intreccio complesso di saperi, competenze, valori, visioni del mondo, attitudini personali» (D'Auria & Cavinato, 2020, p. 58).

Questo studio intende porsi alla ricerca di questa “dimensione” dell'agency, esplorando i valori lavorativi e gli orientamenti valoriali presenti negli insegnanti, con l'obiettivo di “fotografare” alcune dimensioni valoriali connesse a questa professione e correlabili all'esercizio dell'agency. La scelta di includere nel campione della ricerca non solo gli insegnanti specializzati per il sostegno didattico delle/degli alunne/i con disabilità, ma anche i curricolari è stata dettata dalla volontà di assumere un approccio comparativo con l'intento di offrire significativi spunti, anche in riferimento a ricerche future sull'agentività dei docenti sia curricolari che di sostegno.

4.1.1 Inquadramento teorico

Come abbiamo visto nei capitoli 1 e 3, negli ultimi anni sono state proposte diverse concettualizzazioni e definizioni più o meno articolate della TA, che nel complesso sembrano cogliere alcuni aspetti parziali di un fenomeno che resta ancora per molti versi opaco e da esplorare (Lascioli, 2018). In tali concettualizzazioni, è tuttavia possibile ravvisare tre “nuclei fondanti” legati all'agentività dei docenti, che costituiscono la premessa teorica del presente studio. Anzitutto, la centralità della relazione tra i docenti e il contesto *locale* in cui operano, e, all'interno di questa relazione, l'importanza assunta dalle idee e dalle convinzioni dei docenti. Secondo questa visione ecologica, la TA non risiederebbe nelle/nei docenti, in quanto individui, ma emergerebbe nell'interazione fra soggetto e contesto e avrebbe al contempo una valenza temporale e relazionale. Gli individui, infatti, “agiscono attraverso l'ambiente e non semplicemente nell'ambiente” e di conseguenza «l'agency si origina dall'interazione dialogica tra gli sforzi individuali degli attori, le risorse disponibili e i fattori contestuali e strutturali che si intrecciano in modi sempre nuovi e unici» (Biesta & Tedder, 2007, p. 137). L'agency, in tal senso, non è solo una proprietà del soggetto: è qualcosa che gli individui fanno o più precisamente che *raggiungono* in un determinato contesto (Biesta & Tedder, 2006). L'agentività del docente, inoltre, non riguarda un processo racchiuso temporalmente nel qui e ora dell'azione, in quanto riassume in sé, e in modo sempre variabile, le dimensioni temporali del passato, del presente e del futuro (Emirbayer & Mische, 1998). Riprendendo questa impostazione, Priestley e collaboratori (2013, 2015a) hanno costruito un modello esplicativo della TA, identificandone le componenti più significative per ciascuna dimensione temporale. L'agency prende forma dal passato, dalle esperienze di vita e professionali degli insegnanti (dimensione iterativa). È rivolta al futuro con obiettivi di corto e lungo raggio (dimensione proiettiva). Infine, si concretizza nel presente, ove subisce l'influenza di fattori culturali, strutturali e materiali (dimensione pratico-valutativa) (Priestley et al., 2015a). In questo quadro, assumono particolare peso le idee, le convinzioni e i valori degli insegnanti, sia per ciò che riguarda la riproposizione di schemi e

comportamenti derivati dal passato, sia per ciò che riguarda l'orientamento al futuro e, naturalmente, anche nella contingenza del presente (Biesta et al., 2015).

Altro nucleo centrale caratterizzante la TA è l'intreccio e/o sovrapposizione fra azione educativa, apprendimento continuo e crescita professionale. Per Laurie Calvert (2016), l'agentività dei docenti è una componente indispensabile dello sviluppo professionale poiché è definita come «la capacità di agire in maniera consapevole e costruttiva al fine di guidare la propria crescita professionale, contribuendo al contempo alla crescita professionale dei colleghi» (p. 4). Lo sviluppo professionale dei docenti può avvenire attraverso percorsi formali o mediante l'apprendimento informale che si realizza all'interno della comunità scolastica, non solo fuori dalla classe ma anche al suo interno. Infatti, per Pyhältö e colleghi la *teacher professional agency* è la capacità di attuare consapevolmente il proprio apprendimento nella relazione con gli studenti (Pyhältö et al., 2012). Su questa linea si collocano altri studi interessati all'esplorazione della TA intesa come disposizione all'apprendimento continuo e alla crescita professionale attraverso il rapporto con lo studente (Soini et al., 2015, 2016; van der Heijden et al., 2015).

Infine, aspetto centrale del dibattito sulla TA, risulta essere la sua natura trasformativa del contesto scuola, ossia il suo legame con la propensione al cambiamento e all'innovazione anche in senso inclusivo, resa inevitabile dalle sfide attuali a cui sono chiamati a rispondere i sistemi educativi. Si tratta di un processo in cui gli insegnanti, trovandosi a operare in contesti caratterizzati da sempre maggiore diversità culturale e sociale, devono sviluppare un pensiero strategico idoneo a contrastare i rischi di fallimento scolastico ed emarginazione sociale degli alunni svantaggiati, sia favorendo l'apprendimento e il profitto scolastico attraverso un sistema di istruzione che garantisca pari opportunità (Pantić, 2015; Pantić & Florian, 2015), sia «agendo in maniera attiva e trasformativa nei contesti scolastici, *con il gruppo e con il soggetto*» (Sibilio & Aiello, 2018, p. 2).

4.1.2 L'oggetto della ricerca: i valori lavorativi degli insegnanti

Ogni ruolo sociale si struttura storicamente intorno a una serie di aspettative, sia interne sia esterne. Le attese su quello che dovrebbe essere (*being*) e fare (*doing*) un insegnante nella scuola di oggi sono influenzate da una serie di fattori, non sempre espliciti (Orland-Barak, 2015). Si consideri, ad esempio, la dialettica tra innovazione e tradizione nell'ambito dei sistemi di istruzione, e come tale processo risulti influenzato dai cambiamenti politici, sociali ed economici in atto (Eacute & Esteve, 2000). Anche la didattica risente di tale influenza, e se da un lato subisce una spinta alla virtualizzazione dei saperi dalle *fast web-based technologies*, dall'altro risulta restia a rinunciare ai fondamenti della cultura umanistica, che richiedono un approccio analitico e lento.

Il sistema di aspettative che la società porta nella scuola non è privo di contraddizioni, che rischiano di disorientare gli insegnanti e di indirizzarli verso modalità professionali omologate, più o meno esplicitamente, alla comunità cui appartengono (Tam, 2015). La risultanza negativa di tale processo è un esercizio di ruolo poco personale, per cui la differenza tra i singoli docenti si riduce, come è già avvenuto in altri ambiti professionali. Le stesse tendenze verso la realizzazione di sistemi educativi inclusivi, non è priva di rischi nella misura in cui s'interrompe la

discussione finalizzata all'individuazione della qualità dell'insegnamento e dei sistemi d'istruzione, in favore di un'uniformità al ribasso dettata dalla crescente necessità di individualizzare la didattica per corrispondere ai variegati bisogni educativi degli studenti (Ferreira, 2022; OECD, 2018).

I valori lavorativi, però, possono fungere da contrappeso alle attese del contesto, sostenendo e alimentando il rinnovamento professionale e l'esercizio della TA. I valori lavorativi rappresentano le convinzioni che sono alla base dell'agire professionale (Jin & Rounds, 2012), e possono avere fondamenti sia intrinseci sia estrinseci, e in entrambi i casi giocano un ruolo importante sia per il benessere personale che per la soddisfazione sul lavoro (Hascher & Waber, 2021). Tuttavia, quando si verifica un disallineamento tra i valori individuali e i valori dell'istituzione per cui si opera, si generano delle criticità a cui gli stessi insegnanti risultano esposti (Smith, 2021). Si pensi, ad esempio, al sentimento d'efficacia che, in base agli studi di Stone (2021) riferiti agli insegnanti, risulta correlato alla convergenza tra elementi personali, professionali e contestuali. Anche i livelli di soddisfazione e di impegno degli insegnanti risultano influenzati dai valori professionali. In particolare, la ricerca ha evidenziato che l'energia mentale e fisica che le persone esprimono nei contesti professionali – che include la perseveranza, il coinvolgimento e l'entusiasmo – risultano influenzate non solo dalle condizioni di lavoro ma anche dal contesto organizzativo (Fute et al., 2022). Per quanto riguarda il particolare e specifico rapporto tra valori e TA inclusiva, risulta eloquente lo studio comparativo dell'European Agency for Development in Special Needs Education (2012) inerente al “Profilo dei docenti inclusivi”, il quale ha messo in luce quanto l'inclusione scolastica dipenda dalle prospettive di valore degli insegnanti. Sempre a cura dell'European Agency for Development in Special Needs Education, anche nel documento dal titolo *Special Needs Education in Europe* (2006) si evidenzia la significativa correlazione tra processi inclusivi e i valori degli insegnanti, in particolare le loro attitudini personali, unitamente alla loro preparazione, la situazione della classe, della scuola e il ruolo giocato dai fattori esterni.

Vi sono anche ricerche e studi riguardanti gli insegnanti di sostegno che dimostrano che le loro percezioni nei confronti dell'inclusione sono determinanti per l'attivazione di pratiche inclusive (Taylor & Ringlaben, 2012). In definitiva, si può affermare che l'agentività degli insegnanti è l'espressione di un'interazione complessa tra elementi contestuali e fattori personali, tra i quali sicuramente i valori lavorativi ricoprono un ruolo di primaria importanza.

4.1.3 Le ragioni e i riferimenti della ricerca

Indagare la TA, dunque, significa anche esplorare l'al-di-qua dell'azione, ossia ciò che costituisce l'*humus* generativo da cui scaturisce l'agency stessa.

La scelta di indagare le prospettive di valore degli insegnanti tramite il questionario dei valori lavorativi (Avallone et al., 2007, 2009), oltre che coerente con questa ipotesi, ha anche l'obiettivo di sondare alcune “dimensioni valoriali” rilevanti per il dibattito sulla TA, in particolare: le dimensioni dell'apertura al cambiamento e del conservatorismo, in quanto connesse al ruolo dell'insegnante come “agente del cambiamento”; la dimensione dell'accrescimento del sé, in

quanto connessa al suo bisogno di sviluppo professionale; la dimensione della trascendenza del sé, in quanto connessa al tema della collegialità e dell'attenzione per i colleghi. Come notato in precedenza, il nesso tra agency inclusiva e "posture interiori" emerge anche dall'indagine dell'European Agency for Development in Special Needs Education (2012) riguardante il "Profilo dei Docenti Inclusivi", la quale ha individuato nei seguenti quattro orientamenti valoriali i tratti caratteristici di questi docenti: il valore della diversità, intesa come risorsa e ricchezza; il valore dell'aspettativa educativa, intesa come azione di sostegno degli adulti volta a coltivarne il processo di sviluppo degli studenti; il valore della collaborazione, intesa come disponibilità al confronto e alla collegialità; il valore della formazione personale, intesa come sviluppo e aggiornamento professionale e personale continuo. La disponibilità alla collaborazione, in particolare, assume un significato decisivo per definire la TA dell'insegnante, in quanto, come osservato da Biesta et al. (2015), l'agency va interpretata come "sforzo collettivo", che nel contesto scolastico si declina nella pratica della collegialità, nella collaborazione tra colleghi, nell'alleanza scuola-famiglia e, più in generale, nei valori e nelle pratiche che promuovono e rendono operativa la comunità scolastica in quanto "comunità educante". Fondato su queste considerazioni e premesse teoriche, il presente studio ha lo scopo di:

- esplorare la TA, indagando i valori lavorativi degli insegnanti;
- individuare le possibili correlazioni fra dimensioni valoriali degli insegnanti e aspetti demografici, come ad esempio l'età, l'immissione in ruolo, il livello scolastico, e gli anni di servizio;
- confrontare i valori lavorativi degli insegnanti curricolari e quelli degli insegnanti di sostegno.

4.1.4 Lo strumento utilizzato

Per l'indagine è stato utilizzato il *Questionario dei valori lavorativi - QVL* (Avallone et al., 2007, 2009), una scala costituita da 30 item basati sulla tassonomia dei valori universali di Schwartz (1987). La scala consente di ottenere sei distinti punteggi in relazione alle seguenti dimensioni/fattori (cfr. anche Appendice A):

- *Accrescimento di sé*: centralità e affermazione del sé in ambito lavorativo, in senso relazionale o con riferimento a parametri interni di successo e di riconoscimento professionale;
- *Trascendenza del sé*: valori orientati ad una dimensione collettiva, con particolare attenzione ai principi generali che regolano le relazioni;
- *Conservatorismo*: valori che fanno riferimento alla stabilità, all'adempienza e al rispetto di ciò che è "dato";
- *Apertura al cambiamento*: valori che si riferiscono all'orientamento al cambiamento, alla disponibilità a mettersi in gioco in situazioni lavorative nuove, al tollerare gli imprevisti;
- *Piacevolezza*: valori legati alla dimensione dell'edonismo;
- *Sicurezza*: valori connessi alla sicurezza in ambito lavorativo.

Il calcolo dei punteggi per ciascun fattore del questionario si ottiene sommando i punteggi attribuiti alle risposte alle domande/item che costituiscono ciascuna

dimensione. Per i fattori *Accrescimento di sé*, *Trascendenza del sé*, *Conservatorismo* e *Apertura al cambiamento* il range dei punteggi va da 6 a 30; per i fattori *Piacevolezza* e *Sicurezza* va invece da 3 a 15.

La scelta di questo strumento, validato in italiano da Avallone e colleghi, è motivata dal fatto che consente di esplorare alcune dimensioni ricomprese nel costrutto di agency, in particolare quelle legate al nesso tra agentività, cambiamento e crescita professionale.

4.2 Le procedure per il reclutamento del campione

Dopo aver ottenuto l'approvazione allo svolgimento della ricerca da parte della Commissione Etica dell'Università di Verona (prot. 2021 01), a febbraio 2021, è stato allestito il questionario online attraverso l'applicazione Moduli di Google. Il QVL è stato corredato da una sezione anagrafica che ha consentito di raccogliere alcune informazioni sui partecipanti, come ad esempio, gli anni di insegnamento, se hanno conseguito la specializzazione per il sostegno e così via.

Per valutare la congruità della procedura di compilazione online e la comprensibilità del questionario nel suo complesso, sono state eseguite nove interviste cognitive (Willis, 1999) con insegnanti di diverso ordine e grado, osservandoli durante la compilazione e annotando i loro commenti. Questa procedura ha fornito elementi utili alla comprensione del processo cognitivo che sta alla base della produzione delle risposte e ha suggerito la riformulazione di alcuni item deputati alla raccolta di informazioni anagrafiche.

A giugno 2021, il questionario è stato proposto, tramite invito e-mail, a 5620 insegnanti (di 2310 si ha conferma di lettura) iscritti alla piattaforma web ICF Applicazioni (www.icfapplicazioni.it) dell'Università di Verona. Si tratta di un software messo gratuitamente a disposizione dall'Ateneo veronese nell'ambito di un'azione di Terza Missione, il cui utilizzo risponde all'obbligo per i docenti chiamati alla redazione del PEI (previsto dall'art. 7, comma 2 del D.lgs. 66/2017) di «porre particolare riguardo all'indicazione dei facilitatori e delle barriere, secondo la prospettiva bio-psico-sociale alla base della classificazione ICF dell'OMS» (tale indicazione viene ripresa anche dal D.I. 182/2020, art. 9). Il campione, pertanto, è costituito da insegnanti che ritengono la formazione in servizio fondamentale per lo svolgimento del loro ruolo professionale. Tale orientamento, secondo l'European Agency for Development in Special Needs Education (2012), è una delle caratteristiche fondamentali del "Profilo dei docenti inclusivi". Si può pertanto ritenere che il campione rispecchi quella popolazione insegnante che riconosce nell'aggiornamento professionale mirato ai temi dell'inclusione una componente fondamentale della loro professionalità. Tale ipotesi è realistica se si considera che il campione dei/delle rispondenti ($n=879$) presenta queste ulteriori caratteristiche: il 63,7% degli insegnanti curricolari ha avuto esperienze lavorative anche sul sostegno e il 27,4% ha conseguito la specializzazione.

4.2.1 Esiti della ricerca

I partecipanti

Sono stati 879 gli insegnanti che hanno raccolto l'invito a partecipare alla ricerca. Di seguito le caratteristiche del campione:

- a) il 90,7% dei rispondenti è di genere femminile;
- b) il 15,5% dei rispondenti dichiara di essere in servizio presso la scuola dell'infanzia, il 42,2% nella scuola primaria, il 21,7% presso la scuola secondaria di I grado e il 20,6% presso la scuola secondaria di secondo grado;
- c) gli anni di esperienza lavorativa dei rispondenti variano da <1 anno (4,6%) a oltre 30 anni (9,4%), mentre il 68,3% del campione si colloca nella fascia tra 5 e 30 anni di servizio;
- d) gli insegnanti specializzati per il sostegno rappresentano il 78% dei rispondenti, mentre gli insegnanti curricolari il 22%;
- e) il 62,5% dei rispondenti ha conseguito la specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità, e l'8,9% sta frequentando il Corso preposto a tale specializzazione;
- f) il 61,7% dei rispondenti risulta essere di ruolo;
- g) le regioni rappresentate in cui lavorano i rispondenti sono 18 su 20, ma quella in cui si concentra la maggiore percentuale (il 49,9% dei rispondenti) è il Veneto.

4.2.2 Metodologia di analisi dei dati

Le risposte dei partecipanti, esportate in formato Excel, sono state analizzate separatamente da due ricercatori, servendosi dei software Jamovi 16.23 e SPSS 25. Sulla base delle ipotesi di ricerca, sono stati confrontati alcuni particolari sottoinsiemi di soggetti per verificare eventuali differenze significative nelle sei dimensioni: i confronti sono stati operati mediante test parametrici (t, F) quando gli assunti distributivi li rendevano applicabili, e mediante test non parametrici (H di Kruskal-Wallis) negli altri casi. Nel caso parametrico, il confronto è stato analizzato più approfonditamente per tener conto di eventuali differenze di *genere*, cioè inserendo nel modello il *genere* come covariata. Nei risultati, si riportano i test al netto del *genere* solo quando questo risulta rilevante, mentre si riporta il confronto semplice in tutti i casi in cui il *genere* non risulta statisticamente significativo.

4.2.3 I risultati

Come detto, la Scala dei Valori Lavorativi (Avallone et al., 2007) consente di esplorare sei dimensioni valoriali, utilizzando i seguenti range di punteggio:

- *Accrescimento di sé* (F1): min. 6/max. 30 punti;
- *Trascendenza del sé* (F2): min. 6/max. 30 punti;
- *Conservatorismo* (F3): min. 6/max. 30 punti;
- *Apertura al cambiamento* (F4): min. 6/max. 30 punti;

- *Piacevolezza* (F5): min. 3/max. 15 punti;
- *Sicurezza* (F6): min. 3/max. 15 punti.

Il calcolo dei punteggi per ciascun fattore del questionario si ottiene sommando i punteggi attribuiti alle domande/item che costituiscono ciascuna dimensione.

I partecipanti riportano (Tabella 5) elevati punteggi nella dimensione della *Trascendenza del sé* (F2), dell'*Apertura al cambiamento* (F4), della *Piacevolezza* (F5) e della *Sicurezza* (F6) e bassi punteggi nelle dimensioni del *Conservatorismo* (F3) e dell'*Accrescimento di sé* (F1).

Tabella 5. Statistica descrittiva

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
N	879	879	879	864	868	869
Missing	0	0	0	15	11	10
Mean	15.40	24.94	13.32	25.02	11.44	12.49
Median	15.00	26.00	13.00	26.00	12.00	13.00
Standard deviation	5.17	4.35	4.46	4.41	2.78	2.35
Minimum	6.00	6.00	6.00	6.00	3.00	3.00
Maximum	30.00	30.00	30.00	30.00	15.00	15.00

L'analisi dei dati ha consentito di evidenziare alcune differenze significative fra gruppi di insegnanti (Tabella 6). Gli uomini riportano punteggi significativamente più alti delle donne nella dimensione dell'*Accrescimento di sé* (F1) ($n=879$ $t=2.96$ $p=.003$), fermo restando che questa dimensione ha comunque punteggi più bassi delle altre dimensioni. Per quanto riguarda le altre dimensioni, non sono emerse differenze significative in relazione al *genere*.

Tabella 6. Genere

	Group	N	Mean	Median	SD	SE
F1	Maschio	82	17.00	17.00	4.73	0.52
	Femmina	797	15.23	15.00	5.19	0.18

Prendendo in considerazione la *posizione ricoperta* (insegnante di ruolo, precario con abilitazione, oppure precario), emerge (Tabella 7) una differenza significativa all'interno della dimensione del *Conservatorismo* (F3) ($n=879$ $F=5.52$ $p=.004$).

Tabella 7. Posizione attuale

	Posizione Attuale	N	Mean	SD	SE
F3	Precario	206	14.18	4.44	0.31
	Di ruolo	536	12.92	4.36	0.19

Posizione Attuale	N	Mean	SD	SE
Precario con abilitazione	126	13.52	4.57	0.41

In particolare, gli insegnanti precari riportano livelli significativamente più elevati di *Conservatorismo* (F3) rispetto agli insegnanti di ruolo ($p = .004$) (Tabella 8). Invece, non sono significative le differenze fra insegnanti precari con e senza abilitazione, né tra insegnanti precari con abilitazione e insegnanti di ruolo. Anche all'interno delle altre dimensioni non si riscontrano differenze significative a seconda della *posizione* ricoperta dagli insegnanti.

Tabella 8. Conservatorismo (F3): confronto fra gruppi di insegnanti*

		Precario	Di ruolo	Precario con abilitazione
Precario	Mean difference	—	1.27	0.66
	p-value	—	0.004	0.382
Di ruolo	Mean difference	—	—	-0.61
	p-value	—	—	0.346
Precario con abilitazione	Mean difference	—	—	—
	p-value	—	—	—

* Tukey Post-Hoc Test

Per quanto basso, gli insegnanti per il sostegno riportano un livello significativamente maggiore di *Conservatorismo* (F3) ($n=879$ $t= 2.72$, $p = .007$), rispetto ai colleghi curricolari (Tabella 9). Non emergono differenze significative tra gli insegnanti curricolari e quelli per il sostegno per quanto riguarda le altre dimensioni.

Tabella 9. Insegnanti curricolari vs insegnanti per il sostegno

	Group	N	Mean	Median	SD	SE
F3	Insegnante di sostegno	686	13.53	13.00	4.48	0.17
	insegnante curricolare	193	12.55	12.00	4.31	0.31

Per quanto riguarda la *specializzazione sul sostegno* (Tabella 10), si riscontra una differenza significativa nella dimensione dell'*Accrescimento di sé* (F1) ($n=875$, tenuto conto del genere $F=3.98$ $p=.019$): in particolare, chi ha ottenuto la specializzazione riporta livelli significativamente più elevati di chi non l'ha ottenuta ($p =.022$), mentre non emergono differenze statisticamente significative fra chi ha/non ha ottenuto la specializzazione e chi sta frequentando il Corso di specializzazione. Inoltre, esiste una differenza significativa anche per dimensione dell'*Apertura al cambiamento* (F4) ($n=860$ $H=12.47$ $p=.002$): chi sta frequentando

il Corso di specializzazione riporta livelli significativamente più alti di *Apertura al cambiamento* (F4) rispetto a chi lo ha già frequentato ($p = .01$) e a chi non lo ha frequentato ($p = .005$), mentre la differenza tra chi ha la specializzazione e chi non ce l'ha non risulta significativa. Anche per quanto riguarda le altre dimensioni, non sono emerse differenze significative tra chi ha o non ha la specializzazione per il sostegno, o tra chi sta frequentando il corso.

Tabella 10. Specializzazione per il sostegno

Specializzazione		N	Mean	SD	SE
F1	Sì	547	15.78	5.26	0.22
	No	250	14.73	5.06	0.32
	Sto frequentando il Corso di Specializzazione in sostegno didattico agli alunni con disabilità	78	15.01	4.78	0.54
F4	Sì	537	24.94	4.37	0.19
	No	245	24.69	4.57	0.29
	Sto frequentando il Corso di Specializzazione in sostegno didattico agli alunni con disabilità	78	26.49	3.91	0.44

Prendendo in considerazione il *grado di scuola in cui gli insegnanti lavorano* (Tabella 11), emergono differenze all'interno della dimensione dell'*Accrescimento di sé* (F1) ($n=879$ $F=20.24$, $p<.001$), della *Trascendenza del sé* (F2) ($n=879$ $H=7.86$ $p=.049$) e della *Piacevolezza* (F5) ($n=868$ $H=7.82$ $p=.05$).

Tabella 11. Grado di scuola

Scuola		N	Mean	SD	SE
F1	Infanzia	136	13.47	4.40	0.38
	Primaria	371	14.88	5.22	0.27
	Secondaria I Grado	191	15.66	4.79	0.35
	Secondaria II Grado	181	17.64	5.22	0.39
F2	Infanzia	136	24.20	4.75	0.41
	Primaria	371	25.26	4.45	0.23
	Secondaria I Grado	191	24.93	3.78	0.27
	Secondaria II Grado	181	24.86	4.35	0.32
F5	Infanzia	135	11.56	2.88	0.25
	Primaria	364	11.68	2.67	0.14
	Secondaria I Grado	189	11.32	2.76	0.20
	Secondaria II Grado	180	10.98	2.92	0.22

Per quanto riguarda la dimensione dell'*Accrescimento di sé* (F1), maggiore è il grado della scuola, maggiore è il punteggio medio di questa variabile. Viceversa, rispetto alla *Piacevolezza* (F5): in questo caso sono gli insegnanti delle scuole

superiori che riportano livelli significativamente più bassi rispetto agli insegnanti di scuola primaria. Nelle altre dimensioni non si rilevano differenze significative tra i diversi gradi di scuola in cui gli insegnanti lavorano.

Considerando, infine, *da quanti anni lavorano nella scuola attuale* (Tabella 12) emerge una differenza significativa sulla dimensione del *Conservatorismo* (F3) ($n=879$ $F=4.44$, $p=.001$): gli insegnanti che lavorano nella stessa scuola da più di 10 anni hanno livelli significativamente più bassi di *Conservatorismo* (F3) rispetto a coloro che ci lavorano dall'inizio dell'anno scolastico ($p=.005$), oppure da 1 a 5 anni ($p=.004$). Non emergono, invece, differenze significative, per quanto riguarda le altre dimensioni.

Tabella 12. Anni di lavoro nella scuola attuale

	Anni Scuola Attuale	N	Mean	SD	SE
F3	Dall'inizio dell'anno scolastico	198	13.94	4.37	0.31
	Da qualche mese	15	13.07	5.19	1.34
	Da più di un anno e meno di 5 anni	263	13.85	4.38	0.27
	Da oltre 10 anni	236	12.46	4.50	0.29
	Da oltre 5 anni	167	12.97	4.35	0.34

Anche considerando gli *anni complessivi di insegnamento* (Tabella 13), emergono differenze significative per la dimensione del *Conservatorismo* (F3) ($n=879$ $F=2.85$, $p=.009$). In particolare, chi insegna da più di 1 anno e meno di 5 riporta punteggi significativamente più alti rispetto a chi insegna da più di 20 anni ($p=.013$) e da più di 30 anni ($p=.036$). Non emergono, invece, differenze significative per quanto riguarda le altre dimensioni.

Tabella 13. Anni complessivi di insegnamento

	Anni Totali	N	Mean	SD	SE
F3	Da 5 a 10 anni	176	13.66	4.26	0.32
	Da qualche mese	11	12.18	5.13	1.55
	Da 10 a 20 anni	262	13.18	4.44	0.27
	Da 20 a 30 anni	163	12.64	4.83	0.38
	Oltre 30 anni	83	12.47	4.26	0.47
	Dall'inizio dell'anno scolastico	29	13.76	4.78	0.89
	Da più di un anno e meno di 5 anni	155	14.32	4.12	0.33

4.3 Discussione

La ricerca e l'analisi delle dimensioni valoriali correlate alla TA inclusiva mira ad apportare al sistema di formazione degli insegnanti indicazioni utili a promuovere e sostenere l'agentività dei futuri insegnanti e di quelli attualmente in

servizio, al fine di migliorare la qualità dell'inclusione nel contesto dei sistemi d'istruzione.

L'analisi effettuata sui dati derivanti dalla somministrazione della Scala dei Valori Lavorativi ha consentito innanzitutto di individuare quali sono le dimensioni valoriali più rilevanti per il campione selezionato. In ordine di importanza, risultano essere le seguenti:

- l'*Apertura al cambiamento* (F4), *Trascendenza del sé* (F2), *Sicurezza* (F6): queste dimensioni si collocano al primo posto e riportano punteggi molto elevati (26/30; 13/15);
- la *Piacevolezza* (F5), al secondo posto (anch'essa con punteggi elevati: 12/15);
- l'*Accrescimento di sé* (F1), al terzo posto, con un punteggio che si discosta significativamente dalle altre dimensioni (15/30);
- il *Conservatorismo* (F3), ultimo posto, con il punteggio più basso (13/30).

Le dimensioni valoriali che caratterizzano il campione rinviano ai seguenti orientamenti valoriali (si veda: Scala dei Valori Lavorativi):

- *Apertura al cambiamento* (F4): valori che si riferiscono all'orientamento al cambiamento, alla disponibilità a mettersi in gioco in situazioni lavorative nuove, al tollerare gli imprevisti;
- *Trascendenza del sé* (F2): valori orientati ad una dimensione collettiva, con particolare attenzione ai principi generali che regolano le relazioni;
- *Sicurezza* (F6): valori connessi alla sicurezza in ambito lavorativo (esempio: avere garanzie di stabilità del posto di lavoro; lavorare in un'organizzazione in cui i diritti dei lavoratori sono tutelati);
- *Piacevolezza* (F5): valori legati alla dimensione dell'edonismo (esempio: avere un lavoro che diverte, che fa stare bene).

Non risultano rappresentative del campione le due seguenti dimensioni valoriali:

- *Accrescimento di sé* (F1): centralità e affermazione del sé in ambito lavorativo, in senso relazionale o con riferimento a parametri interni di successo e di riconoscimento professionale;
- *Conservatorismo* (F3), valori che fanno riferimento alla stabilità, all'adempimento e al rispetto di ciò che è "dato".

In sintesi, il "profilo valoriale" del docente agentivo che emerge dall'indagine lo vede interessato ai temi dell'inclusione con una forte propensione al cambiamento e all'innovazione, alimentata da una motivazione intrinseca che lo rende disponibile a "mettersi in gioco", a "tollerare gli imprevisti", orientato alla collaborazione e alla collegialità nel rispetto dei "principi che regolano le relazioni" nel contesto dell'istituzione in cui si trova a operare, ma che pretende che anche l'istituzione ne rispetti il ruolo e ne tuteli l'esercizio. Tale docente non ritiene fondamentale al fine della propria soddisfazione personale il successo professionale (bassi livelli di motivazione estrinseca), come pure ritiene incompatibile con la propria mission l'accettazione dello *status quo*, non tanto perché mosso da un desiderio di "contestazione" ma per un'intrinseca propensione all'innovazione dovuta al valore della "trascendenza del sé", ossia derivante da una concezione del lavoro dell'insegnante inteso non come mero adempimento di un ruolo ma come "campo

d'esperienza" attraverso cui sperimentare e sperimentarsi in un'impresa, di tipo educativo, protesa all'innovazione e al cambiamento.

L'analisi stratificata del campione ha, inoltre, consentito di individuare ulteriori elementi conoscitivi rispetto alle dimensioni valoriali indagate. Di interesse rispetto agli obiettivi della ricerca è il dato riportato nelle tabelle 7 e 8, il quale evidenzia una differenza significativa nella dimensione del *Conservatorismo* in relazione alla posizione ricoperta dall'insegnante nella scuola. Tale dimensione risulta avere un punteggio inferiore tra gli insegnanti di ruolo rispetto agli insegnanti precari. Emerge inoltre il dato che sono gli insegnanti con più anni di servizio a riportare i punteggi più bassi di *Conservatorismo* (Tabella 13). I più alti punteggi, infatti, si registrano tra gli insegnanti che hanno meno anni di servizio, ossia che lavorano da 1 a 5 anni. Da ultimo, sono gli insegnanti che lavorano nella stessa scuola da più di 10 anni quelli con i livelli significativamente più bassi di *Conservatorismo* (Tabella 12). La differente propensione al *Conservatorismo* tra insegnanti precari e di ruolo può essere ricondotta alla particolare condizione psicologica sperimentata da chi vive una condizione di precarietà, che può indurre a considerare più opportuno adeguarsi alla situazione piuttosto che mettere in atto azioni di cambiamento e innovazione. La differente propensione al *Conservatorismo* tra insegnanti che hanno meno anni di servizio rispetto a coloro che ne hanno di più, può essere spiegata come logica conseguenza del fatto che coloro che si trovano all'inizio della loro carriera di insegnante spendono molte energie per apprendere le routine e le regole, implicite ed esplicite, di un contesto lavorativo altamente complesso com'è la scuola, e che tale sforzo – di tipo adattivo – non può che ridurre inizialmente la propensione al cambiamento e all'innovazione. Di non facile interpretazione il dato che correla la riduzione della propensione al *Conservatorismo* con la continuità educativa. Una possibile spiegazione, ulteriore a quelle sopra ipotizzate, potrebbe essere che la propensione all'innovazione e al cambiamento derivi proprio dalle caratteristiche stesse della relazione educativa, la quale richiede continuità educativa nella discontinuità dell'esperienza (Larocca & Rolli, 1993): la spinta all'innovazione risulta essere vitale per la qualità di una relazione educativa che si protrae nel tempo. Pertanto, si può ipotizzare che la funzione di "agente del cambiamento" che la letteratura scientifica attribuisce all'insegnante agente, non solo sarebbe confermata dalle analisi effettuate sul nostro campione ma risulterebbe anche essere correlata alle seguenti variabili: godere di una posizione lavorativa stabile/sicura, aver maturato un certo numero di anni di esperienza lavorativa nel mondo della scuola e aver potuto sperimentare in tale contesto la continuità educativa. Al contrario: lo *status* di precarietà che spesso accompagna per molti anni il lavoro degli insegnanti nella scuola, come pure elevati livelli di discontinuità educativa, rappresentano un ostacolo allo sviluppo della TA inclusiva.

Risulta altresì interessante il dato riportato in tabella 9 dove si nota che gli insegnanti di sostegno riportano punteggi più elevati di *Conservatorismo* rispetto ai colleghi curricolari. Tale differenza potrebbe essere ricondotta alla particolare natura del campione o alla condizione sperimentata dai docenti di sostegno nel contesto di un sistema che spesso ne relega la funzione in un ruolo prevalentemente assistenziale e/o subordinato al docente curricolare (Ianes, 2004). È possibile che siano proprio le dinamiche psico-relazionali intrinseche al vissuto di marginalità sperimentata da questi insegnanti nella scuola a limitare la propensione verso l'innovazione e il cambiamento della scuola. Il problema qui descritto, però, non si

rileva tra gli insegnanti che frequentano il corso di specializzazione per il sostegno, i quali riportano punteggi significativamente più elevati di *Apertura al cambiamento* sia rispetto a chi lo ha già frequentato in passato che a coloro che non hanno questo tipo di formazione. Inoltre, il gruppo degli insegnanti con la specializzazione per il sostegno risulta avere punteggi più elevati nella dimensione dell'*Accrescimento di sé* rispetto a chi non ha ottenuto tale specializzazione. Tali differenze confermano quanto emerso dalle ricerche che hanno analizzato l'impatto del corso di specializzazione per il sostegno sullo sviluppo della professionalità dei docenti (Fiorucci, 2019; Montesano et al., 2021; Romano et al., 2021), le quali evidenziano che tale percorso formativo non solo migliora il senso di autoefficacia degli insegnanti che lo hanno frequentato o che lo stanno frequentando, ma incide profondamente sulla costruzione del profilo identitario del docente inclusivo (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Si conferma, pertanto, il "legame costitutivo" (Lisimberti, 2006) tra sviluppo della TA e qualità dell'azione formativa (iniziale e/o in servizio). In particolare, sono i percorsi di formazione finalizzati a promuovere le competenze dei futuri insegnanti ad assumere un ruolo fondamentale nel promuovere cambiamenti in ordine ai valori e ai processi motivazionali, concorrendo significativamente allo sviluppo della TA (Merritt et al., 2018).

Vi sono, infine, alcune dimensioni valoriali che variano in relazione al grado di scuola. In particolare, la dimensione dell'*Accrescimento di sé*, della *Trascendenza del sé* e della *Piacevolezza*. La dimensione dell'*Accrescimento di sé* ha punteggi più elevati quanto è maggiore il grado di scuola, viceversa la dimensione della *Piacevolezza*. Si tratta di dimensioni che risultano correlate alle importanti differenze esistenti tra i diversi ordini di scuola, che dipendono prevalentemente dalle differenti età e bisogni educativi degli alunni e dal rapporto che s'instaura tra insegnanti/classe e insegnanti/famiglie. In particolare, si può ipotizzare che siano le difficoltà di gestione della classe (D'Alonzo et al., 2013), che incidono prevalentemente sugli ordini di scuola superiori, a influenzare questi dati.

4.4 Conclusioni

L'analisi dei valori professionali rappresenta una modalità attraverso la quale far emergere le "reali" dinamiche, la qualità e le caratteristiche delle azioni che consentono effettivamente di analizzare la TA. Il sondaggio effettuato tramite il QVL ha consentito di esplorare non tanto le pratiche ma le possibili dimensioni valoriali degli insegnanti implicate nell'agency. Il QVL è stato somministrato a un ampio e differenziato gruppo di insegnanti, raccogliendo informazioni rispetto alle dimensioni valoriali correlate alla professione.

I partecipanti allo studio sono stati reclutati tra gli iscritti alla piattaforma ICF Applicazioni (www.icfapplicazioni.it) sulla quale è possibile elaborare un profilo di funzionamento su base ICF degli alunni con bisogni educativi speciali. Si tratta, pertanto, di un gruppo interessato al tema dell'inclusione scolastica e orientato a un affinamento della propria professionalità in questo ambito. Se tali caratteristiche rendono questo campione solo in parte rappresentativo dell'intero corpo docente italiano, l'interesse verso i temi dell'inclusione, la ricerca attiva di risorse e strumenti funzionali a tale obiettivo, la scelta di contenuti inerenti all'inclusione

scolastica per la propria formazione professionale rendono tale campione particolarmente interessante ai fini dell'indagine della TA inclusiva (Anderson, 2010; Calvert, 2016).

L'ipotesi che ha guidato il presente studio è che al fine di comprendere in cosa consista la TA e, nello specifico, esplorare le caratteristiche dell'agency inclusiva, è necessario indagare la sfera delle convinzioni e dei valori che guidano i processi intenzionali degli insegnanti impegnati sul fronte dell'inclusione. Ciò perché si ritiene che nel processo di costruzione della TA inclusiva ricoprano un ruolo fondamentale non solo le strategie didattiche ma anche gli orientamenti di valore, in quanto influenzano gli atteggiamenti³ verso le pratiche inclusive. Tale dato emerge anche dalle ricerche condotte sugli studenti in formazione per divenire insegnanti di sostegno, le quali evidenziano significative correlazioni tra gli atteggiamenti di questi insegnanti verso l'inclusione e la qualità dei processi inclusivi a scuola (Longo & Di Carlo, 2022). L'analisi dei risultati ha evidenziato che nel gruppo degli insegnanti che ha risposto al questionario sono presenti elevati punteggi in alcune dimensioni valoriali, che risultano non solo correlate alla TA, ma anche alla TA dell'insegnante inclusivo: in particolare la dimensione della *Trascendenza del sé* e dell'*Apertura al cambiamento*. I risultati differenti, rispetto alla composizione del campione, rilevati nella dimensione del *Conservatorismo* hanno consentito di avanzare ipotesi che possono migliorare la comprensione della TA di alcune categorie di insegnanti. Un dato significativo, che conferma l'ipotesi che la comprensione dell'agency richieda anche un'esplorazione delle posture dell'interiorità degli insegnanti, deriva proprio dalla constatazione che sui processi motivazionali degli insegnanti operano, oltre a variabili di contesto, anche variabili motivazionali intrinseche. I risultati ottenuti, oltre ad aprire a ulteriori ipotesi di verifica e nuove piste per la ricerca, inducono a ritenere fondamentali le dimensioni valoriali nell'ambito dei processi di formazione dei futuri insegnanti, in particolare nell'ottica d'implementarne la TA inclusiva.

³ Si assume il seguente significato del termine "atteggiamento": modo di disporsi nella relazione con l'altro conseguente a un determinato stato d'animo o come forma deliberatamente assunta di comportamento.

Capitolo 5.

Avere un impatto a scuola: le esperienze degli insegnanti

Sintesi del capitolo

In questo capitolo presentiamo i risultati dell'analisi della Parte III della survey online (si veda il Capitolo 2). Era costituita da una domanda aperta, volta a raccogliere le esperienze agentive delle/degli insegnanti. Alla domanda hanno risposto 489 insegnanti di sostegno in servizio presso una scuola italiana. Grazie alla metodologia *framework analyses* abbiamo potuto: 1) identificare i fattori che ostacolano e/o facilitano l'azione dell'insegnante di sostegno; 2) comprendere in cosa consista l'azione trasformativa dell'insegnante di sostegno, spesso identificata come *teacher agency*: essa coinciderebbe con l'attivazione e l'effettivo successo di processi trasformativi che coinvolgono a) le/gli alunne/i, b) le relazioni coi diversi attori e le attrici della scuola e c) il contesto; 3) enucleare le strategie messe in campo dalle/dagli insegnanti di sostegno per l'esercizio della TA; 4) avanzare una proposta per la concettualizzazione della TA dell'insegnante di sostegno italiano.

Parole chiave

Esperienze degli insegnanti; fare la differenza; azioni trasformative; Framework Method

5.1 Il metodo

5.1.1 Raccolta dei dati

Come descritto nel Capitolo 2, è stato costruito un questionario online volto, da un lato, all'indagine dei valori lavorativi degli insegnanti attraverso il QVL, dall'altro a raccogliere le esperienze agentive degli insegnanti mediante la formulazione della seguente domanda aperta:

La invitiamo a raccontare uno o più episodi della sua esperienza professionale, in cui ha sentito di avere avuto un ruolo decisivo?

Il questionario è stato proposto, tramite invito e-mail, a 5620 insegnanti (di 2310 si ha conferma di lettura) iscritti alla piattaforma web ICF Applicazioni (www.icfapplicazioni.it) dell'Università di Verona. Si tratta di un software messo gratuitamente a disposizione dall'Ateneo veronese nell'ambito di un'azione di Terza Missione, il cui utilizzo risponde all'obbligo per i docenti chiamati alla redazione del PEI (previsto dall'art. 7, comma 2 del D.lgs. 66/2017). Il campione, pertanto, rappresenta insegnanti che ritengono la formazione in servizio fondamentale per lo svolgimento del loro ruolo professionale. Hanno risposto 613 insegnanti, di questi 124 in servizio come curricolari e 489 con incarico sul sostegno.

5.1.2 Metodologia di analisi

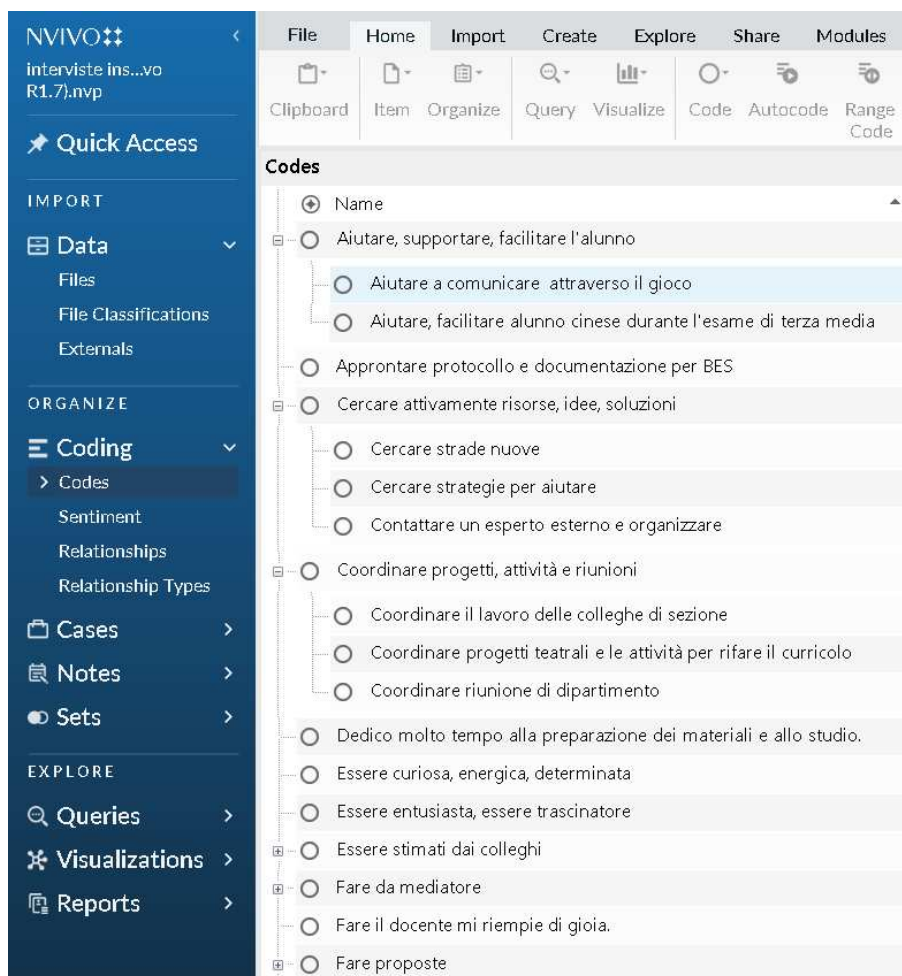
Le risposte dei partecipanti, esportate in formato Excel, sono state raccolte in due dataset distinti, il primo costituito dalle risposte degli insegnanti curricolari, il secondo da quelle degli insegnanti con incarico di sostegno. Questo capitolo presenta i risultati inerenti agli insegnanti di sostegno⁴.

Ci siamo serviti della metodologia *framework method* (Gale et al., 2013; Redmond et al., 2018), che ha permesso di compiere un'analisi tematica delle risposte, prendendo in considerazione le esperienze degli insegnanti in relazione ad azioni trasformative.

Dopo aver familiarizzato con i dati, due ricercatori hanno organizzato le risposte nel dataset utilizzando il criterio dell'ordine alfabetico e codificato in modo indipendente le prime cinquanta risposte. Si è proceduto induttivamente, codificando ogni risposta, riga per riga, utilizzando Word e il software per l'analisi qualitativa NVivo. Le etichette utilizzate sono state confrontate nel corso di più incontri, e raggruppate in categorie tematiche. La figura 4 mostra il processo seguito. “Aiutare, supportare e facilitare l'alunno”, “Cercare attivamente risorse, idee, soluzioni” e tutti gli elementi contrassegnati con il quadratino sono categorie embrionali, create a partire da etichette che presentavano delle affinità.

⁴ Il dataset costituito dagli insegnanti curricolari è stato analizzato a parte. I risultati di tale analisi sono stati raccolti nell'articolo *Achieving Teacher Agency for Inclusive Education: An Exploration of General Education Teachers' Perspective* attualmente in fase di peer review presso la rivista *International Journal of Inclusive Education*.

Figura 4. Processo seguito per la costruzione di categorie tematiche tramite NVivo



Le categorie sono state a loro volta modificate, aggregate e disaggregate attraverso un processo iterativo che ha consentito di pervenire a un *working analytical framework* (Gale et al., 2013), ossia a una “matrice provvisoria” contenente l’insieme delle categorie e sotto-categorie. A ogni categoria e sottocategoria è stata assegnata un’abbreviazione per facilitarne l’identificazione. Il *working analytical framework* è stato quindi applicato deduttivamente all’intero dataset da due ricercatori, che hanno lavorato in modo indipendente. In questa fase, la matrice provvisoria è stata via via implementata e ottimizzata ricorsivamente, in modo da catturare sempre meglio le tematiche emerse nell’intero dataset e pervenendo alla definizione di una matrice finale, che per comodità ha assunto la forma di un *Codebook*. Durante tutto il processo di analisi, i ricercatori hanno registrato le proprie impressioni in memo analitici, contenenti, ad esempio, spunti di riflessione e prime interpretazioni dei dati da discutere successivamente.

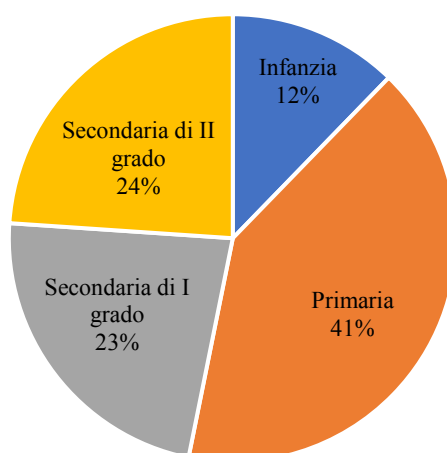
Le differenze nell’applicazione della matrice all’interno del gruppo di ricerca sono state discusse in numerosi incontri fino a raggiungere un accordo. A questo punto si è utilizzato un foglio Excel per calcolare l’intensità con cui le categorie e le sottocategorie ricorrono nel dataset. Infine, il team di ricerca ha interpretato i risultati, considerando la frequenza delle categorie e le relazioni tra le categorie nella matrice.

5.2 Risultati

5.2.1 Il campione

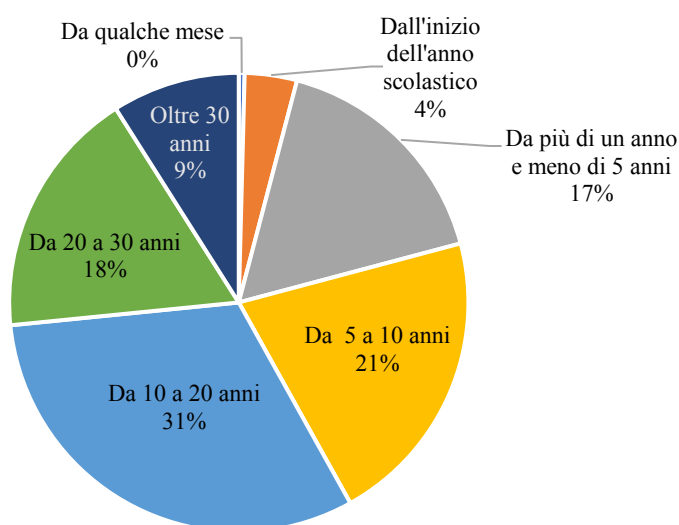
I partecipanti allo studio sono 489 e al momento della raccolta dati svolgevano un incarico di sostegno presso una scuola italiana. Il 41% nella primaria, il 24% nella secondaria di II grado, il 23% nella secondaria di I grado e il 12% nella scuola dell'infanzia.

Figura 5. Ciclo e grado scolastico



Si tratta per la gran parte di docenti femmine, 89% del campione, mentre i maschi costituiscono l'11%. Gli anni di servizio variano da pochi mesi a oltre 30 anni, comprendendo cioè insegnanti con diversi gradi di esperienza.

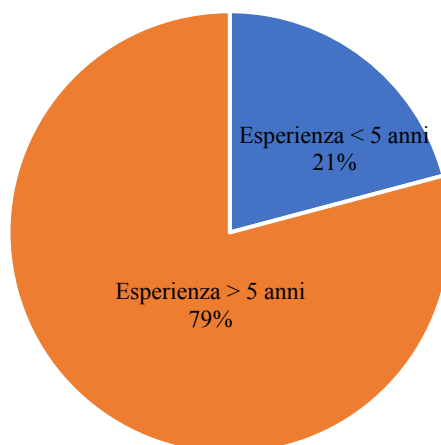
Figura 6. Anni di esperienza



Dal momento che molte/i insegnanti di sostegno passano alla materia dopo 5 anni, è utile evidenziare che il 79% delle/dei partecipanti lavora nella scuola da oltre 5 anni, mentre solo il 21% ha un'esperienza inferiore ai 5 anni.

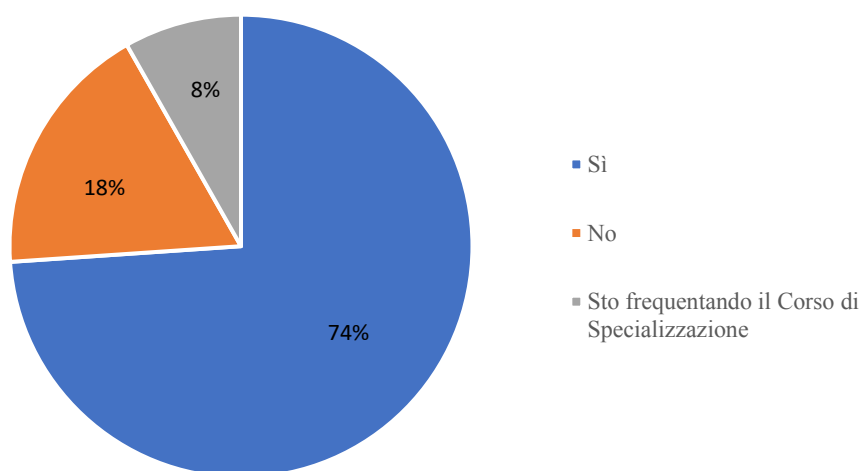
In sintesi, il campione è perlopiù costituito da insegnanti di sostegno con numerosi anni di esperienza e in ruolo, in buona parte in servizio alla primaria, perlopiù specializzate/i e intenzionate/i a continuare a lavorare sul sostegno.

Figura 7. Esperienza inferiore o superiore a 5 anni



Probabilmente correlata agli anni di insegnamento è la posizione contrattuale delle/dei partecipanti che sono per il 62% di ruolo e per il 38% precari, e di questi ultimi il 14% ha già ottenuto l'abilitazione. Il 74% delle/dei partecipanti ha conseguito la specializzazione per il sostegno, l'8% sta frequentando il corso di specializzazione al momento della raccolta dati, e solo il 18% non ha la specializzazione.

Figura 8. Possesso della specializzazione in sostegno didattico



Per quanto riguarda l'orientamento al futuro, l'84% di chi ha risposto intende continuare a svolgere incarichi di sostegno, mentre solo il 16% ha in mente di passare alla materia. Infine, si evidenzia che si tratta di un campione piuttosto vario anche per ciò che riguarda l'ubicazione delle scuole in cui lavorano i partecipanti, in quanto sono rappresentate un po' tutte le Regioni d'Italia, con una forte presenza del Veneto: il 46% dei partecipanti svolge infatti un incarico in questa regione.

5.2.2 Le risposte dei partecipanti

Le risposte delle/dei partecipanti variano per lunghezza e pertinenza. Alcune/i docenti forniscono un racconto accurato di uno o più episodi in cui hanno percepito di aver fatto la differenza; altre accennano brevemente alla loro esperienza, o informano sommariamente di un fatto, dando un rapido ragguaglio su ciò che è accaduto. Alcune/i partecipanti non rispondono congruamente o perché dicono di non ricordare episodi specifici o perché fanno discorsi in astratto senza far riferimento alla loro diretta esperienza. Altre/i sostengono di non aver mai fatto la differenza, in quanto non le/gli sarebbe mai capitato. Un partecipante, ad esempio, scrive che:

Come insegnante di sostegno non ho mai avuto la sensazione di avere un ruolo decisivo, forse per i ragazzi che seguo invece sì. Dal punto di vista decisionale, esempio scrutini, noi non mettiamo valutazioni, ci limitiamo a dare linee guida per l'inclusione di tutti (oltre ovviamente ai nostri alunni) e non sempre le cose vanno come sperato.

Quattro insegnanti di sostegno fanno riferimento a episodi della loro carriera lavorativa precedente, quando erano in servizio come curricolari. Una docente, ad esempio, scrive di aver fatto la differenza nell'organizzazione di un evento sportivo:

Organizzazione di un piccolo evento sportivo all'interno di un istituto scolastico dove ho lavorato come docente di scienze motorie. Un grande lavoro di organizzazione ma diverse soddisfazioni: divertimento dei ragazzi, risultato sportivo soddisfacente, buona risposta da parte delle famiglie.

Altre/i partecipanti ritengono di essere decisivi sempre, ogni giorno. Una partecipante sottolinea che un insegnante deve sempre essere decisivo, se vuol fare bene il suo mestiere.

*Come insegnante di sostegno direi ogni giorno!
Nessuno ha il coraggio di esprimere opinioni, dissenso o idee originali; l'insegnante di sostegno è spesso escluso, considerato di secondo livello e non rispettato. Io ho lottato in questi cinque anni, ho lottato per l'inclusione del "mio bambino"; ho lottato per esprimere le mie idee, per poter partecipare alla valutazione, per costruire*

esperienze concrete... sempre mi sento decisiva perché amo il mio lavoro, è la mia passione e se non sono convinta non posso essere convincente. Un insegnante deve essere decisivo, per aprire le porte alla conoscenza che altrimenti sarebbe soffocata da libri senza vita.

Alcune/i partecipanti avrebbero inteso la domanda «quando hai sentito di aver avuto un ruolo decisivo» nel senso di prendere le decisioni, esercitare una funzione decisionale.

Ho sentito di avere un ruolo decisionale quando sono stata nominata referente di plesso.

Non penso sia necessario avere un ruolo decisivo nel prendere decisioni, ma penso sia necessario piuttosto collaborare e partecipare attivamente alle discussioni facendo sentire il mio parere e dando il proprio contributo al gruppo di lavoro.

Per altre/i ancora, infine, l'insegnante fa la differenza solo se fa squadra con le/i colleghe/i. Secondo questa visione, non si può essere decisivi, se non lavorando in team.

Non credo di aver mai avuto, singolarmente, un ruolo decisivo; ogni qualvolta, in tutti gli anni di lavoro, un successo è stato raggiunto l'ho sempre vissuto come esito di un lavoro e un impegno di squadra. Riportare, ad esempio, bambini quasi inadempienti a scuola o promuovere un miglioramento nell'autostima e nella percezione di sé di alunni in difficoltà non può mai essere stato ascrivibile singolarmente a me ma a tutto un team di colleghi che si impegnavano sinergicamente su un "caso".

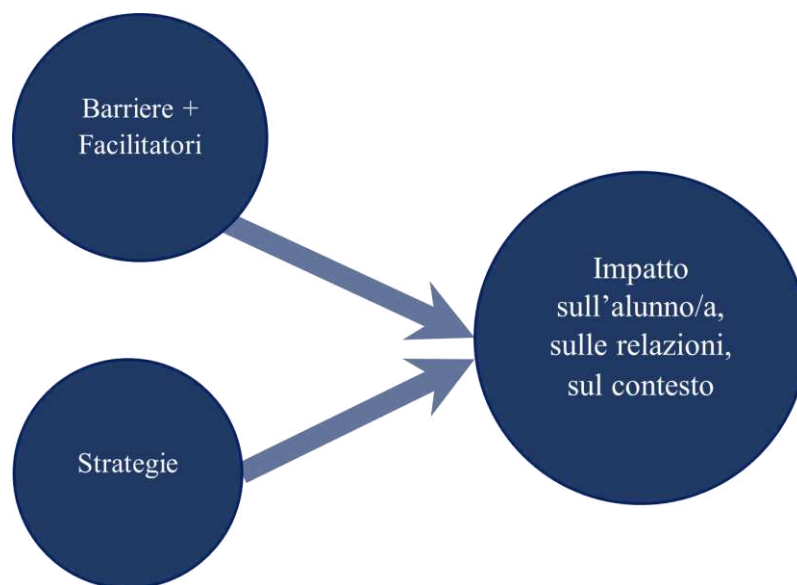
Il ruolo decisivo è stato sempre condiviso con le mie colleghe... io insegnante di sostegno lavoro a stretto contatto e condivido tutto con le mie colleghe, e loro con me...Il nostro è un lavoro molto prezioso basato sullo scambio di idee, rispetto reciproco e soprattutto (ascolto)...

Il nostro è un lavoro di équipe, è decisivo il contributo di ogni partecipante.

5.2.3 Le quattro dimensioni della matrice

L'applicazione del *framework method* ha consentito di delineare un possibile quadro teorico per la TA dell'insegnante di sostegno, costituito da quattro dimensioni interconnesse: barriere, facilitatori, impatto e strategie (Figura 9).

Figura 9. Le quattro dimensioni della TA dell'insegnante di sostegno



Le barriere sono le resistenze che le/gli insegnanti di sostegno incontrano a scuola, ciò che ne frena o limita l'azione. Viceversa, i facilitatori sono fattori ambientali e personali che mettono le/gli insegnanti di sostegno in una posizione di vantaggio e ne favoriscono l'azione. Le strategie sono azioni portate avanti dalle/dagli insegnanti che, insieme ai facilitatori, rendono possibile l'esercizio di un ruolo decisivo a scuola. Questo è, per le/i partecipanti, anzitutto, avere un impatto positivo, ossia ottenere risultati che migliorano la vita degli studenti, l'offerta didattica, e, in generale, lo stare assieme a scuola. Grazie all'applicazione di specifiche strategie e/o in virtù dei facilitatori, le/gli insegnanti di sostegno producono risultati educativi, relazionali e sul contesto, influenzando il percorso scolastico degli studenti e delle studentesse certificati/e e non, i rapporti fra colleghi e la relazione scuola-famiglia. Questo framework consente di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

1. Quando sentono di avere un ruolo decisivo gli insegnanti di sostegno?
2. Cosa succede quando "fanno la differenza"?
3. Quali fattori influenzano la loro agency?
4. Quali strategie adottano per fare la differenza?

Per esemplificare il framework, esaminiamo la risposta di una partecipante.

Sono un'insegnante di sostegno da parecchi anni ma un episodio che ha segnato il mio percorso è avvenuto durante un GLO allora definito GLHO. Ero ai primi anni di precariato ma con la possibilità di stare almeno un anno intero nella stessa classe e con lo stesso bambino. Io avevo già osservato il bambino autistico con un profilo basso cognitivo, non verbale, con importanti episodi comportamentali e con intensi e intermittenti momenti sregolati, ma il punto di forza del bambino era quello di subire il fascino di qualunque forma di immagine che gli venisse presentata. Ovviamente io

parto e impronto tutto il lavoro sulla comunicazione visiva soprattutto utilizzando le immagini di suo interesse. Il neuropsichiatra di riferimento della ASL che aveva a mio avviso visto forse una o due volte il bambino, inizia il suo intervento al GLO dicendo a tutti i presenti che il bambino non avrebbe mai né scritto, né tantomeno letto quindi ci consigliava di stilare un PEI con soli obiettivi legati alle varie dimensioni dell'autonomia e di lavorare su strategie comportamentali ecc. Io provai a dire che visto l'interesse su alcune etichette tipo: BAR, CAFFÈ, SUPERMERCATO, i nomi dei compagni, PEPPA PIG e moltissime altre parole, avrei potuto pensare al metodo GLObale.... Lui mi rispose che perdevamo tempo. Racconto questo per sottolineare che è stato il bambino a suggerirmi da dove partire. OGGI quel bambino diventato ragazzo, scrive in stampato maiuscolo e utilizza il PC e i programmi di scrittura meglio di alcuni di NOI. Io ho molta stima delle equipe che incontro ma sono felice che in quell'occasione ho seguito un po' il mio istinto e soprattutto di avere osservato il ragazzino. Tutti mi remavano contro tranne la famiglia a cui avevo spiegato come volevo procedere. Avrei tentato senza ovviamente frustrare il bambino.... A volte dobbiamo essere coraggiosi, tutto può essere affrontato.

Questa insegnante ritiene di aver avuto un ruolo decisivo con un bambino autistico, non verbale e con disabilità intellettiva grave, a cui avrebbe insegnato a scrivere in stampatello e a usare i programmi per la scrittura al PC. Sarebbe cioè riuscita a fare la differenza con questo bambino, fornendogli uno strumento per comunicare e consentendogli di raggiungere risultati insperati. L'*impatto positivo* sull'alunno è stato possibile grazie alla messa in campo di alcune *strategie*: tra queste, l'osservazione dell'alunno e dei suoi punti di forza, l'utilizzo di codici comunicativi alternativi, l'impostazione di un piano educativo basato sui bisogni, l'assunzione di un atteggiamento proattivo. Al di là del supporto della famiglia – con cui evidentemente è riuscita a costruire un buon rapporto –, la partecipante dice di aver incontrato delle *barriere*, in quanto sia i colleghi che il neuropsichiatra le remavano contro, sostenendo che quel bambino non avrebbe mai né scritto né letto. Ciononostante, ha seguito il suo istinto, e ha deciso ugualmente di tentare, nell'interesse dell'alunno, potendo contare su un solido quadro valoriale e sulla forza delle sue convinzioni (*facilitatori personali*), ottenendo risultati insperati.

Nei paragrafi seguenti saranno illustrate le quattro dimensioni presentate nel framework, riportandone per ciascuna gli aspetti costitutivi e facendo riferimento alle risposte dei partecipanti.

5.2.4 Barriere

Mi sto prendendo cura di un bambino che ad inizio anno, mi era stato presentato come un "caso" difficilissimo, un bambino che mi avrebbe distrutta e verso il quale "c'era poco da fare, anzi niente" ...Mi ci sono buttata a capofitto, proteggendolo da commenti

odiosi e discriminanti, diventando la sua prima sostenitrice. Non è stato facile, anche perché il contesto educativo e il rapporto con alcuni colleghi presuntuosi, ha rappresentato la prima barriera. Tuttavia, lavorando per obiettivi minimi, sono riuscita a raggiungere risultati importanti per un bambino che si trova in una situazione di disabilità severa. Ho dato tanto e ho ricevuto tantissimo, ma purtroppo l'ignoranza verso i temi dell'integrazione e dell'inclusione, l'incapacità di aprirsi agli altri e di saper accogliere, crea un forte senso di frustrazione e di rabbia negli insegnanti di sostegno che spesso scappano verso il posto "comune" alla ricerca di una credibilità professionale che credono di non avere o per la quale non hanno più voglia di lottare.

Le/gli insegnanti di sostegno coinvolti nello studio fanno riferimento a precisi elementi o fattori che ostacolerebbero la loro azione inclusiva. Riprendendo una terminologia utilizzata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) per descrivere il funzionamento umano, è possibile parlare di *barriere* che limitano *de facto* il "funzionamento" dell'insegnante per il sostegno, arginandone l'operatività e la possibilità di produrre trasformazioni positive a scuola. Non a caso Gourd (2015), nel suo modello esplicativo della teacher agency, si riferisce all'azione inclusiva come a una azione che si situa all'interno di contesti che la frenano (*within constraints*) e che proprio nel confronto/superamento delle barriere trova la sua modalità di attuazione. L'applicazione del *Codebook* ha consentito di individuare numerose barriere: 1 insegnante di sostegno su 5 fa infatti riferimento più o meno esplicito a una o più barriere. Le barriere sono state quindi raggruppate in categorie come mostrato in figura 10.

Figura 10. Barriere all'esercizio della teacher agency



Presenza di attori non collaborativi e/o oppositivi

L'azione inclusiva dell'insegnante per il sostegno è, secondo i partecipanti, limitata anzitutto da chi lavora a scuola.

Ho sentito di avere un ruolo decisivo quando, credendo fortemente in un metodo di lavoro (un approccio psicomotorio basato sui nuovi studi delle neuroscienze), sono riuscita, insieme ad un'altra collega, ad organizzare dei corsi di aggiornamento per la mia scuola e per altre colleghe delle scuole del territorio, per i genitori e per i bambini. Nonostante l'atteggiamento oppositivo, all'inizio, di parte del team docenti, della coordinatrice e dello stesso dirigente.

Alcune/i partecipanti riferiscono di trovarsi a lavorare da soli, con «*tutti che [...] remavano contro*». Infatti, le iniziative assunte dall'insegnante di sostegno verrebbero in alcuni casi osteggiate dai colleghi curricolari, e le proposte avanzate incontrerebbero spesso il loro dissenso durante i Consigli di Classe. Ad esempio, un partecipante riferisce di aver avuto un ruolo decisivo

Contro collega che non voleva farmi svolgere la DDI per un alunno disabile posto in isolamento precauzionale.

In alcuni casi, si tratta di opposizione attiva alle azioni intraprese dall'insegnante per il sostegno. In altri, di attriti e «*dinamiche personali*» fra colleghi, in altri ancora di atteggiamenti inerziali e disinteressati che non consentono di attuare la presa in carico collettiva dell'alunna/o con disabilità. A questo proposito, alcune/i partecipanti parlano apertamente di «*incompetenza*» degli insegnanti curricolari sui temi dell'inclusione scolastica, di «*manca di empatia*», di «*visioni un po' troppo rigide di alcuni colleghi*».

[...] sostengo la necessità di provvedere alla formazione di tutti gli insegnanti, anche curricolari, sulle tematiche principali dell'inclusione. Mi è spesso capitato di lavorare con docenti che pretendevano di portare avanti la didattica senza tenere conto delle caratteristiche dei ragazzi con disabilità, di valutarli senza prendere in considerazione gli obiettivi del PEI (che probabilmente non avevano neanche letto!).

Si evidenzia anche come l'«*anzianità lavorativa*» venga fatta valere da alcuni curricolari per legittimare comportamenti percepiti come «*prevaricatori*» dagli insegnanti di sostegno. Alcuni curricolari, inoltre, metterebbero in atto atteggiamenti di aperto rifiuto dell'alunna/o con disabilità.

Come docente di sostegno ho supportato l'alunno con disabilità nella sua richiesta di partecipare a un laboratorio di lingua organizzato da un collega che riteneva l'alunno non idoneo. Ne ho prima parlato privatamente con il collega e poi, in modo assertivo durante un Consiglio di classe, mettendo in evidenza le ripercussioni psicologiche ed emotive di tale decisione.

Altre/i partecipanti sottolineano, invece, la mancanza di supporto della/del dirigente scolastico/a, percepito/a, in alcuni casi, come assente o lacunoso/a, in altri come attore/attrice che limita consapevolmente l'azione dell'insegnante di sostegno.

Agli scrutini di fine anno aver specificato alla DS che, incredula non capiva la valutazione nella disciplina di italiano data ad un alunno che non parlava. Ho ovviamente specificato che era fondata sugli obiettivi del PEI stipulato ad inizio anno. Ha richiesto copia del PEI e, a matita, ha "corretto" un segno di punteggiatura e una lettera maiuscola!

Un'insegnante di sostegno riferisce un episodio in cui la dirigente scolastica, chiamata a dirimere una "disputa" con una collega curricolare, avrebbe preso le parti di quest'ultima, senza ascoltare le ragioni della partecipante. Questo episodio avrebbe segnato la carriera della partecipante, spingendola a cambiare mestiere.

[...] Nell'ambito della scuola, da precaria, non ho avuto nessun ruolo decisivo all'interno dell'organizzazione ma due episodi conflittuali. Con un'insegnante prossima alla pensione e con la dirigente, schierata totalmente a favore dell'insegnante. Questo solo perché, da insegnante di sostegno, mi sono permessa di fare un intervento verbale durante una sua lezione. Non voglio fare l'insegnante di sostegno perché nella scuola sono relegati, quasi sempre, al ruolo di assistenti e non di docenti di tutta la classe. A scuola non c'è cultura [...]

Anche le cosiddette figure di *middle management* (Bevilacqua, 2019; Pirola, 2015), quali i docenti delegati alle Funzioni strumentali, i responsabili di plesso e i docenti coordinatori emergono, seppur raramente, come potenziali ostacoli. Un'insegnante scrive, ad esempio, di aver coinvolto i colleghi in attività di aggiornamento professionale sul nuovo PEI e di aver «imposto» l'adesione alla nuova modalità di valutazione nella primaria, anche se, sottolinea, avrebbe voluto fare di più e si rammarica di non esserci riuscita, anche a causa di una «Funzione strumentale assente e impreparata». Impreparazione e scarse aspettative nei confronti degli alunni con disabilità sono all'origine di atteggiamenti poco collaborativi praticati dalle/dagli specialiste/i esterne/i e dall'assistente alla comunicazione. Un partecipante segnala, inoltre, che se non si crea una buona sinergia fra maestre e genitori nella primaria «è il ragazzino a farne le spese», anche nel prosieguo del suo percorso scolastico. Per i partecipanti, infatti, gli stessi genitori degli alunni con disabilità possono frenare i processi inclusivi: ciò accade, ad esempio, quando le famiglie sembrano non assolvere alla loro funzione educativa, mostrandosi assenti o indifferenti e/o in presenza di barriere linguistiche e culturali conseguenti al loro background migratorio.

Durante l'anno appena concluso la mamma del bambino disabile che ho seguito in qualità di insegnante di sostegno era praticamente assente nelle dinamiche educative

e scolastiche del figlio. Con varie strategie ed avvalendomi di mediatrici linguistiche e culturali (Marocco) sono/siamo riusciti a coinvolgerla vincendo anche la diffidenza del marito.

In altri casi, sostengono i partecipanti, le famiglie sembrano entrare «*in crisi*», e non voler «*accettare le difficoltà del figlio*», e più in generale, la condizione di disabilità. Questo fa sì che rifiutino di effettuare eventuali accertamenti e valutazioni di tipo clinico suggeriti dalle/dagli insegnanti a seguito dell'osservazione di comportamenti sospetti in classe. Ci sono, poi, casi in cui le/gli alunne/i vivono «*situazioni molto gravi a casa*» che richiedono l'intervento dei servizi sociali.

Un partecipante riferisce, infine, che la relazione con l'alunno con disabilità era inizialmente «*oppositiva e di rifiuto totale*». Queste parole ci inducono a pensare che l'insegnante di sostegno debba anzitutto accreditarsi presso l'alunno, costruendo una relazione di fiducia e mutuo rispetto, e vincendo eventuali resistenze e opposizioni (cfr. Capitolo 6). Più in generale, l'insegnante di sostegno si troverebbe ad affrontare svariati atteggiamenti non collaborativi o oppositivi da parte dei curricolari, del Dirigente scolastico, delle Funzioni strumentali e delle famiglie.

Pregiudizi verso la disabilità e scarse aspettative

Ogni volta che in un Consiglio di Classe devo presentare l'alunno per il quale mi trovo in una determinata scuola (o classe), la parte più decisiva, secondo me, è contrastare gli stereotipi e i pregiudizi di quei docenti curricolari che si sono fatti un'idea propria sulla disabilità e, in realtà, non la conoscono, non la vedono e non la comprendono.

Gli atteggiamenti oppositivi e non collaborativi, così come i fenomeni di esclusione, sembrano essere alimentati da «*pregiudizi e paura*» verso la disabilità. Facciamo qui riferimento a un insieme di idee, convinzioni desunte da esperienze passate e giudizi di valore che condizionerebbero gli atteggiamenti degli attori coinvolti nei processi inclusivi. Dalle risposte delle/dei partecipanti emerge come le disabilità più gravi facciano paura a docenti e studenti. Una partecipante scrive, ad esempio, che:

Lavoro come docente di sostegno nella scuola secondaria di primo grado da alcuni anni. Ritengo di avere avuto un ruolo decisivo quando, tempo fa, lavoravo in una classe con un alunno con una disabilità importante che era escluso dai compagni e da ogni proposta didattica dei docenti. Non senza difficoltà, sono riuscita a realizzare un progetto interdisciplinare sulle emozioni in cui tutti gli alunni della classe hanno partecipato dando il loro contributo per l'esito finale del lavoro. In quell'occasione sono riuscita a fare capire ai colleghi curricolari l'importanza da un lato del lavoro

d'équipe tra i docenti, tutti i docenti, e dall'altro del lavoro collaborativo tra gli alunni. Quel progetto ha permesso all'alunno con il sostegno presente nella classe e ad altri alunni con difficoltà, ma non certificati, di fare parte in modo attivo della classe. I compagni in seguito hanno cominciato a coinvolgere di più questi bambini durante i momenti ricreativi. I docenti hanno osservato gli alunni fino ad allora considerati solamente come "problematici", da un altro punto di vista e hanno capito che tutti i bambini, anche quelli con più difficoltà, hanno dei punti di forza. Da allora, nelle classi in cui ho lavorato, ho sempre cercato di lavorare insieme ai colleghi curricolari proponendo attività inclusive, anche se non sempre ho trovato disponibilità all'interno dei consigli di classe.

In alcuni casi, gli alunni con disabilità gravi sarebbero visti dai curricolari come "problematici" e causa di disturbo in classe, e questa visione condizionerebbe anche l'atteggiamento dei compagni, determinando fenomeni di esclusione e marginalizzazione. Un insegnante di sostegno sottolinea che «*il problema è l'adulto che non è in grado di mettersi in relazione*» con l'alunna/o con disabilità, in quanto incapace di adottare le giuste strategie. Neppure le/gli insegnanti di sostegno sono immuni ai pregiudizi: una partecipante racconta, ad esempio, di aver vissuto momenti di «*paura iniziale a seguito dell'assegnazione di un caso*» che le era stato descritto come «*molto grave*» dagli altri insegnanti. Il pregiudizio è alla base di atteggiamenti che riflettono modeste aspettative nei confronti delle capacità delle/degli alunne/i con disabilità e più in generale rispetto al loro percorso di studio e di vita.

Contestare in sede di scrutinio l'opinione di due colleghe curricolari, a mio parere non corretta, su un'alunna con bisogni speciali. Se non altro non sono andata contro i miei principi e non ho tradito la fiducia che ogni alunno mostra nei confronti dei propri insegnanti, affidandosi quasi del tutto a qualcuno che dovrebbe tutelarli e non "distruggerli" (e che purtroppo capita più spesso di quanto si pensi). Dare fiducia ai nostri alunni è fondamentale, fare in modo che loro percepiscano che noi crediamo in loro...abitarli a fronteggiare situazioni, anche difficili, non massacrando con una raffica di voti negativi utile soltanto a ledere la loro autostima (spesso per non affrontare la realtà... e ammettere che non siamo stati in grado di programmare, e soprattutto insegnare, in maniera efficace).

In letteratura è stato da tempo dimostrato il nesso fra basse aspettative, apprendimenti e sviluppo degli studenti (Rosenthal & Jacobson, 1968). In alcuni casi sono i colleghi del Consiglio di Classe a non credere nelle potenzialità cognitive dell'alunno/a con disabilità, visto come «*poverino*», ossia come un soggetto irrecuperabile e senza speranza, con il quale l'unico approccio possibile è quello della commiserazione, dato che le altre modalità educative e di supporto non

produrrebbero ai loro occhi nessun risultato. Per le/i partecipanti, le/i curricolari tendono a immaginare per gli alunni con disabilità gravi solo un programma differenziato, non aspettandosi che possano invece conseguire degli obiettivi minimi. Si attendono, inoltre, che le/gli alunne/i con disabilità prendano generalmente voti bassi e, quando possibile, tenderebbero a orientarle/i verso altre scuole. In altri casi, sono gli esperti sanitari chiamati a valutare clinicamente l'alunno a fornire una visione deterministica e quasi fatalista, alimentando scarse aspettative sui progressi futuri dell'alunno/a.

Il neuropsichiatra di riferimento della ASL, che aveva a mio avviso visto forse una o due volte il bambino, inizia il suo intervento al GLO dicendo a tutti i presenti che il bambino non avrebbe mai né scritto, né tantomeno letto quindi ci consigliava di stilare un PEI con soli obiettivi legati alle varie dimensioni dell'autonomia e di lavorare su strategie comportamentali ecc.

Pregiudizi verso gli insegnanti di sostegno

Le/i partecipanti lamentano la «scarsa considerazione» che i colleghi, il dirigente scolastico e le famiglie avrebbero nei loro confronti. Riferiscono di essere viste/i come «tappabuchi» per coprire eventuali assenze dei curricolari e come «badanti», in quanto lavorerebbero solo con l'alunna/o con disabilità. Alcune/i partecipanti si sentono poco rispettate/i e, in generale, svilite/i nella loro professionalità.

Lavorando nel sostegno inizialmente mi sentivo molto poco considerata, o meglio considerata tappa buchi o comunque docente che si occupa di un solo alunno. Ricordo i rospi che ho dovuto mandare giù per la scarsa considerazione di colleghe, dirigente e genitori.

Non ci sarebbe chiarezza sulla funzione e sulle finalità del sostegno, né fra chi lavora a scuola, né più in generale, a livello sociale e fra i genitori. A volte, le/gli insegnanti di sostegno sarebbero mal viste/i perché giudicate/i opportuniste/i dai colleghi, per aver scelto il sostegno non per vocazione o interesse, ma semplicemente come scorciatoia per raggiungere più velocemente una cattedra su materia.

Quando leggo commenti circa insegnanti di sostegno che passano su posto comune e fanno di tutta l'erba un fascio senza conoscere le motivazioni reali delle persone mi sento colpita ribadisco perché credo e ho sempre creduto al mio lavoro.

Degno di interesse è, poi, il fatto che questi stereotipi sulle/sugli insegnanti di sostegno circolano anche tra i frequentanti il corso di specializzazione.

Al corso di specializzazione avevo sentito molti miei colleghi lamentarsi del fatto che con loro non venivano mai prese decisioni, che non erano considerati in toto insegnanti della classe, che non avevano occasione di confrontarsi con i colleghi.

Barriere ambientali

Le/i partecipanti menzionano infine alcune barriere ambientali, di matrice culturale, o legate allo specifico setting scolastico in cui lavorano, o al più ampio contesto urbano e sociale in cui la scuola è inserita. Ad esempio, in alcune scuole, «non vengono rispettati i diritti degli studenti e delle studentesse con disabilità», e dominerebbe l'«ignoranza verso i temi dell'integrazione e dell'inclusione», e l'«incapacità di aprirsi agli altri e di saper accogliere». Secondo questa visione, esisterebbero ancora oggi resistenze di tipo culturale che frenerebbero l'inclusione e il pieno rispetto del diritto all'istruzione degli alunni con disabilità. Per i partecipanti, in alcune scuole sopravvivono «strategie educative obsolete e dannose» e l'aggiornamento della didattica e l'assunzione di nuovi paradigmi educativi verrebbe ostacolato dal perdurare delle «consuetudini», dalle pratiche consolidate a scuola che risulta difficile mettere in discussione e modificare. A questo proposito, la scuola viene descritta da un insegnante come un'«organizzazione poco incline al cambiamento e alla ristrutturazione operativo-didattica».

Anche l'ubicazione della scuola nel tessuto urbano, la sua tipologia e le caratteristiche del personale sono elementi che possono costituire di per sé una barriera per l'azione inclusiva del docente di sostegno. Ad esempio, le scuole situate in quartieri difficili, in una «zona periferica dove è scarsa la cultura dell'inclusione»; oppure, quelle «scuole dove da pochi anni hanno alunni con sostegno» e che, in generale, sono poco abituate ad accogliere alunne/i con disabilità.

La scuola in questione, essendo un liceo non aveva una grande esperienza in questo campo e i docenti non avevano avuto modo di confrontarsi adeguatamente con questo aspetto e maturarne una conoscenza significativa. I primi tempi ho partecipato a GLO abbastanza “tumultuosi” per via dei “conflitti” che ne nascevano con le famiglie. L'idea degli obiettivi minimi a studenti che avevano certificazioni di disabilità era difficilmente accettata da alcuni docenti, che molto probabilmente non sapevano bene, per quanto premesso, come introdurre sistematicamente nella loro azione didattica l'uso di strategie e metodologie inclusive, l'uso di mediatori didattici e di strumenti compensativi e dispensativi che avrebbero consentito a tali studenti di raggiungere quegli obiettivi che altrimenti sarebbero restati impossibili da raggiungere.

La presenza di docenti non specializzati e precari è vista dai partecipanti come un'altra barriera, soprattutto se costituiscono la maggioranza dei docenti responsabili del sostegno. Alcuni di questi docenti non specializzati non sarebbero

competenti e sarebbero «*poco propensi ad affrontare le difficoltà di questo mestiere*». Allo stesso modo, la scarsa familiarità di tutti i docenti con le tecnologie digitali renderebbe più difficile l'inclusione.

Venendo alla routine scolastica, barriera può anche diventare la confusione in aula, perché «*nella confusione il bambino si disorienta*» e la stessa organizzazione dei tempi e degli spazi adibiti alla mensa può generare disagio ed essere causa di esclusione.

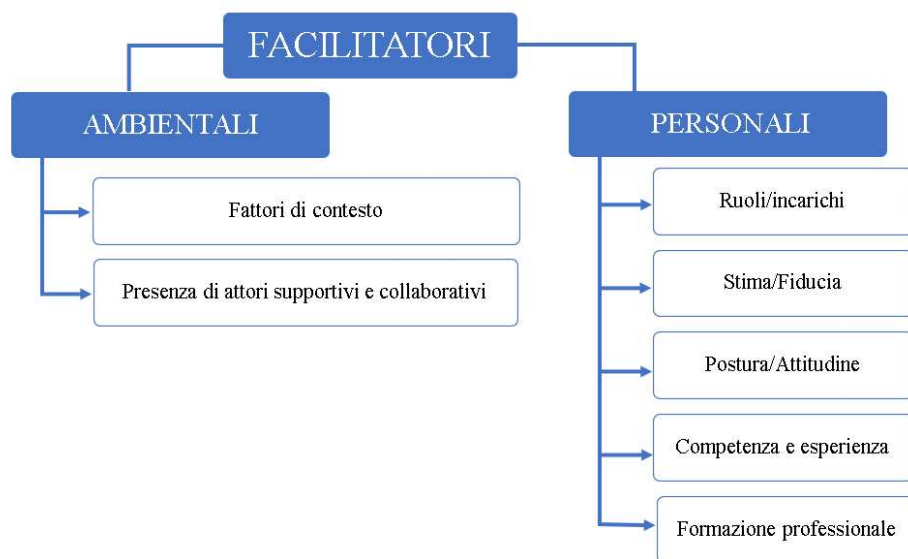
L'analisi del contesto finale della classe 1^aC in riferimento al PEI dell'alunna G. riscontra fra i vari punti di debolezza l'organizzazione dei tempi e degli spazi adibiti alla mensa. La mamma in sede di incontro con il team ha infatti constatato che la bambina spesso non consuma il pranzo e che al termine della stessa manifesta stanchezza e spesso esce anticipatamente. [...] Odori, sapori, rumori e relazioni si mettono in gioco costantemente in uno spazio che richiede di essere vissuto con maggiore intimità per tutelare l'esperienza sensoriale dall'eccessiva presenza di rumori che G. vive con tanto disagio.

Infine, un partecipante segnala quale barriera l'infanzia piena di deprivazioni vissuta da un'alunna adottata, che ne avrebbe segnato profondamente il percorso scolastico e di vita. Spesso, infatti, nota un altro partecipante, sono proprio le scelte fatte dalla famiglia e dalla scuola in passato ad avere ripercussioni negative sul presente.

5.2.5 Facilitatori

Veniamo ora alla seconda dimensione costitutiva del framework: i facilitatori. Le/i partecipanti allo studio fanno riferimento ad alcuni fattori che agirebbero da catalizzatori dell'azione inclusiva degli insegnanti di sostegno. Questi elementi sono stati raggruppati in categorie, come mostrato in figura 11.

Figura 11. Fattori che facilitano la teacher agency



I facilitatori personali indicano quelle caratteristiche e quegli attributi che sono propri delle/dei partecipanti, che appartengono cioè alla sfera individuale, in quanto tratti specifici di un soggetto-attore e/o elementi che lo caratterizzano e che ne contraddistinguono l'operato. Viceversa, i facilitatori ambientali sono elementi interamente riconducibili al contesto in cui le/i partecipanti operano, inteso non in senso astratto, ma con specifico riferimento alle connotazioni locali, ossia gli elementi qualificanti ogni singolo plesso e/o istituto scolastico.

Facilitatori ambientali

Dovrei citare tantissimi episodi, ma racconterò l'ultima esperienza, in tempo di pandemia, per cui ho potenziato, intercettando immediatamente le risorse devolute all'Istituto dallo Stato, tutta la strumentazione necessaria alla comunicazione per l'alunno (con grave handicap motorio-prassico che non gli consente di parlare e utilizzare mani e braccia, ma di scrivere su tastiera o tablet col tallone sinistro) che seguo e che, senza i "devices" adeguati e all'avanguardia, sarebbe rimasto isolato dalla sua classe e in grave difficoltà a partecipare alle lezioni in DAD. Invece il suo lavoro, supportato dal mio, dentro una mediazione costante e mirata con colleghi e genitori, è divenuto più preciso e veloce, diventando una risorsa preziosa per tutta la classe, che ha iniziato ad utilizzare i suoi stessi materiali didattici, facendo così confluire la programmazione generale in quella dello stesso studente.

Come detto, i facilitatori ambientali sono aspetti salienti che contraddistinguono un contesto locale, ossia sono le caratteristiche proprie e a volte peculiari di un singolo istituto e/o plesso scolastico, e che dipendono, ad esempio, dalle

caratteristiche del corpo docente e della popolazione studentesca, dal contesto geografico e dal tessuto sociale in cui la scuola è inserita, ecc.

Nelle risposte alla domanda aperta, i partecipanti hanno indicato alcuni *fattori di contesto* (Figura 11) specifici, che riguardano le caratteristiche del corpo docente e la presenza di risorse e strumenti idonei all'inclusione scolastica. Vediamo alcuni esempi.

Un primo aspetto considerato dalle/dai partecipanti è il clima scuola/classe. In alcune scuole c'è un'atmosfera positiva, in cui le competenze di ciascun docente vengono valorizzate e questo è, ad esempio, un elemento che facilita l'azione di chi è chiamato a fare sostegno. Anche lavorare in una classe in cui gli «*alunni si sentono tutti uguali*», e dunque non assumono atteggiamenti discriminatori nei confronti dei compagni con disabilità è un facilitatore.

Un partecipante segnala, inoltre, che aver nominato un docente curricolare come referente DSA ha ridotto nella sua scuola il fenomeno della delega, garantendo un maggior coinvolgimento dei curricolari sui temi dell'inclusione scolastica.

in occasione della nomina di referente per alunni DSA, ho fortemente voluto la nomina di un docente curricolare e non di sostegno per prevenire la delega dei docenti curricolari all'ESPERTO. Da allora (da circa 10 anni) ci sono due funzioni strumentali per l'inclusione scolastica.

Un'altra riferisce che l'anno appena trascorso è stato fantastico perché ha avuto la possibilità di lavorare con «*colleghi giovani*». Diversi partecipanti sottolineano, inoltre, l'importante ruolo delle tecnologie assistive nel favorire l'inclusione e nel promuovere l'apprendimento.

In merito a questo quesito, proprio quest'anno ho visto due dei miei alunni certificati con marcate fragilità nella competenza logico-matematica dimostrare nel corso del secondo quadrimestre curiosità, divertimento e gioia nell'operare con il calcolo ma soprattutto sperimentando in autonomia la capacità di saper utilizzare gli strumenti compensativi in modo efficace e congruo.

Questi strumenti sono stati in alcuni casi procurati dagli stessi partecipanti attraverso la partecipazione a bandi e a fronte della presentazione di progetti educativi.

Numerosi sono inoltre le/i partecipanti che fanno riferimento alla tipologia e alla qualità delle relazioni instaurate con gli altri attori del sistema-scuola. Come abbiamo visto nel paragrafo precedente, la presenza di attori non collaborativi e/o oppositivi è vista come una barriera dai partecipanti. Allo stesso modo, la «*presenza di attori supportivi e collaborativi*» (Figura 11) è richiamata dai partecipanti come aspetto positivo in grado di sorreggere l'azione dell'insegnante per il sostegno. Centrale risulterebbe essere, anzitutto, il supporto del/della Dirigente Scolastico/a.

[...] Storia diversa nella scuola di ruolo, dove per gli ultimi tre anni sono stata funzione strumentale per il sostegno... Lì, ogni anno si è potuta apprezzare una

crescita in termini di servizi che la scuola offriva al territorio. Più mi formavo, più ero in grado di innalzare il gradino, grazie anche, nell'ultimo anno, ad una Dirigente, che mi ha permesso di lavorare in completa libertà, inserendomi in ogni contesto scolastico (documentazioni varie, valutazione, RAV, PdM, PAI, rapporti con il territorio e tutti gli enti, ecc... e chi più ne ha ne metta, es. richiedendo anche fra le figure specialistiche una psicologa clinica che ci ha aiutato in alcune situazioni). [...]

Per alcune/i partecipanti, è possibile avere buoni risultati in campo educativo con le/gli alunne/i più difficili solo grazie al lavoro di rete.

Bambino con disturbo dello spettro autistico, non vocale, destinato ad una scuola speciale, a settembre entrerà in classe quarta. Legge, scrive senza fare errori ortografici e ha sviluppato le abilità di calcolo. Tutto ciò è stato possibile tramite un lavoro di rete scuola famiglia- terapeuti ABA- logopedista. Io applico l'approccio comportamentale ABA a scuola perché sono una terapeuta, mi sono formata per accogliere il mio alunno nel migliore dei modi.

Parlando dei curricolari, alcune partecipanti riferiscono di aver incontrato colleghe aperte al cambiamento, propositive e supportive e di essere state appoggiate da loro. Avrebbero inoltre sperimentato relazioni di scambio e aiuto reciproco con queste colleghe curricolari, oltre a essersi sentite in grande sintonia.

Negli anni precedenti ho lavorato con un team docenti dove le professionalità di tutti erano valorizzate e nel quale io docente di sostegno potevo "aiutare" la collega curricolare con gli alunni DSA della classe anche se io avevo tutte le ore con un bambino autistico grazie ad attività laboratoriali in classe e ad attività inclusive giornaliere per gli alunni

Negli ultimi sei anni non ci sono stati episodi significativi, ma ho trovato colleghe molto aperte alle innovazioni e attente che mi hanno permesso di esprimere la mia creatività e dare il meglio. Hanno seguito i miei consigli e ne hanno dati a me. Una sintonia direi perfetta

La relazione coi curricolari, informa una partecipante, è stata costruita nel tempo ed è proprio grazie alla cura posta nella relazione che ora può contare sul sostegno di queste colleghe.

Molte colleghe mi hanno detto che senza di me non avrebbero fatto nulla. Ho costruito negli anni rapporti di fiducia ed un ambiente di mutuo aiuto disinteressato, che permette di lavorare bene anche nelle difficoltà.

La creazione di sinergie avviene «dentro e fuori la scuola» ed è vista come un'attività imprescindibile, di fondamentale importanza, in grado di generare risultati insperati.

Quest'anno ho avuto continuità nella cattedra di sostegno nella scuola secondaria di I grado. Ho seguito, assieme ad altre colleghe, due alunni uno con grave disabilità intellettiva e non verbale e l'altro con autismo medio grave. Proprio i giorni scorsi abbiamo fatto i GLO finali e la continuità nel lavoro con i colleghi, gli educatori, i genitori e l'equipe medico specialistica è stata fondamentale per il raggiungimento di varie autonomie personali e didattiche in entrambi i ragazzi. Ciò dimostra che la collaborazione, la sinergia e la continuità sono elementi essenziali per riuscire a ottenere dei risultati spesso insperati.

Determinanti in senso positivo o negativo, come abbiamo visto per le barriere, sono anche le relazioni con le famiglie che, nell'esperienza dei partecipanti, non assumono sempre atteggiamenti oppositivi, ma possono anche essere attente, disponibili, preparate e di supporto. Emerge, infine, come condizione abilitante l'attività del sostegno, riuscire a entrare in sintonia con l'alunno/a con disabilità.

Come insegnante di sostegno la relazione positiva è ancora più determinante: con la mia alunna con Sindrome di Down lo scherzo e il solletico la facevano uscire dal circolo delle sue stereotipie, da me li accettava.

In sintesi, i facilitatori ambientali riguardano anzitutto la natura e qualità delle relazioni su cui l'insegnante di sostegno può far affidamento dentro e fuori la scuola – la presenza di attori collaborativi e di supporto –, oltre a elementi strutturali e culturali caratterizzanti (e a volte peculiari) di un singolo contesto scolastico.

I facilitatori personali

I facilitatori personali ricomprendono quegli attributi individuali che le/i partecipanti percepiscono agire da catalizzatori dell'azione trasformativa degli insegnanti per il sostegno. Come mostrato in figura 12, sono stati suddivisi in cinque categorie: Ruoli/incarichi, Stima/fiducia, Postura/attitudine, Competenza ed esperienza, e Formazione professionale.

Figura 12. Fattori personali che facilitano la teacher agency



Ruoli/incarichi

Oltre un quarto delle/dei partecipanti, rispondendo alla domanda «in quale circostanza hai sentito di aver avuto un impatto», ha richiamato situazioni e/o episodi in cui, oltre all’incarico del sostegno, esercitava un ruolo attribuitogli formalmente o informalmente. Nella maggior parte dei casi si trattava di *ruoli* e funzioni strumentali legati all’inclusione scolastica: Referente per i BES, Referente per l’Inclusione, Funzione Strumentale per l’Inclusione.

Da quest’anno ricopro il ruolo di funzione strumentale per l’inclusione, si sono presentate numerose occasioni in cui la mia posizione è stata determinante, per esempio: organizzare le nuove schede di valutazione in base alla nuova normativa; organizzare la didattica a distanza ed in presenza durante il periodo di sospensione delle attività scolastiche; organizzare i GLO per elaborare i PEI provvisori in base alla nuova normativa.

La scuola in cui lavoro è molto grande (1259 studenti, 200 docenti) e il dipartimento di sostegno vede coinvolti 22 docenti (chi a tempo pieno e chi a tempo parziale). Come

FS Inclusion e coordinatrice del dipartimento ogni giorno devo prendere decisioni. Sarebbe impensabile consultare il dirigente per ogni imprevisto che accade. Un episodio tra tanti è stato quello di introdurre la sperimentazione del PEI in ottica ICF (solo per qualche alunno) già qualche anno fa, quando se ne iniziava a parlare a livello istituzionale.

In altri casi, si trattava di ruoli di responsabilità non inerenti all'inclusione, come ad esempio, Responsabile di plesso, Coordinatore di Classe, Referente PCTO, Presidente di Commissione d'esame, Responsabile della Sicurezza, Referente Covid.

Come coordinatrice ho avuto modo di gestire situazioni delicate di alunni che avevano bisogno di supporto dal consiglio di classe.

Come membro del team digitale il mio punto di vista è preso come riferimento poiché frutto di un'analisi che guarda all'intera comunità scolastica e non ai singoli interessi.

Durante questo anno scolastico sono stata referente per l'educazione civica e ho proposto al mio plesso di partecipare ad un concorso del WWF. Ben 13 classi su 20 hanno partecipato: è stata una grande soddisfazione poi essere arrivate tra le prime dieci scuole vincitrici del concorso.

L'incarico di Funzione Strumentale; l'incarico di membro di Comitato di valutazione dei docenti in anno di prova; l'incarico di Presidente di commissione d'esame di stato conclusivo del primo ciclo di istruzione.

Inoltre, molti partecipanti evidenziano con forza il nesso fra l'aver un impatto e l'assunzione di un ruolo o un incarico. Per taluni, infatti, le due cose sembrano coincidere, ed è spesso proprio «*in qualità di referente*» che i partecipanti sperimentano la possibilità di incidere a scuola, acquisendo potere decisionale e organizzativo.

Il mio ruolo di referente mi permette di avere un ruolo decisivo.

Ho avuto l'esperienza di svolgere il ruolo di Funzione Strumentale per l'inclusione, nel mio Istituto.

Ho avuto un ruolo decisivo quando sono stata referente per l'inclusione e grazie a dei progetti sono riuscita ad ottenere ausili, indispensabili, agli alunni disabili.

Ci sarebbe, suggerisce una partecipante, una differenza sostanziale fra l'insegnante di sostegno "semplice" e l'insegnante di sostegno che riveste anche un ruolo istituzionale. Solo la/il seconda/o sarebbe legittimata/o a proporre con determinazione le sue idee e a far valere le sue convinzioni.

Ho notato di essermi posta in modo differente quando ho ricoperto il ruolo di coordinatrice di plesso. In quell'occasione mi sono sentita più forte e più considerata. Una volta smesso i panni di coordinatrice sono tornata più ad adeguarmi perché non mi sentivo più in diritto di insistere sulle mie idee. Le proponevo ma non insistevo.

Un'altra partecipante riflette sul cambiamento avvertito nell'atteggiamento dei colleghi a seguito del suo superamento del concorso per dirigenti scolastici. Nonostante lavorasse ancora come insegnante di sostegno, aveva percepito una trasformazione importante nel comportamento delle/dei colleghe/i nei suoi confronti.

Ho superato il concorso a dirigente scolastico e questo ha cambiato l'atteggiamento nei confronti del mio ruolo di insegnante di sostegno. Cambio scuola ogni anno ma lavoro sempre nel mio paese dove ci conosciamo un po' tutti in ambito scolastico. Tutti i colleghi sono stati collaborativi e disponibili, dovrebbe essere la norma ma di fatto non è così. Per la prima volta sono riuscita ad avere una vera presa in carico da parte di tutto il team dei docenti del nostro alunno con autismo. Ciascuno si è speso per dare il massimo ma fino allo scorso anno il ragazzo era relegato al docente di sostegno e all'asacom. Dispiace pensare che ciò che ha influito molto nei miei colleghi sia stato il mio ruolo di futura DS ma voglio sperare che sia stato un input per ripensare a tutto il processo inclusivo e soprattutto che io abbia lasciato un segno positivo in questa scuola.

In altri casi, le/i partecipanti riferiscono di aver ricevuto incarichi organizzativi – dunque non un vero e proprio ruolo istituzionale –, ad esempio, dalla/dal DS e che questa "investitura" abbia agito da facilitatore.

Quando lavoravo alla scuola dell'infanzia come insegnante curricolare mi è stato affidato l'incarico di accompagnare i genitori, durante l'open day, in visita della scuola spiegando qual'era la nostra giornata tipo. Mi sono sentita orgogliosa di questo incarico perché la coordinatrice l'aveva affidato a me dicendomi che il mio sorriso, il mio buon umore e la mia affidabilità, l'affabilità, il mettere a proprio agio le persone, la professionalità erano delle carte vincenti, un buon biglietto da visita sia per quel momento ma in generale nella mia vita.

Anche la stabilità lavorativa emerge come ulteriore elemento facilitante, che mette le/i partecipanti nella condizione di giocare un ruolo proattivo a scuola.

Appena arrivata nel nuovo plesso come unica insegnante di sostegno di ruolo ho aiutato ad organizzare la gestione delle ore e degli insegnanti di sostegno che sono arrivati successivamente.

In linea con questa visione, una partecipante suggerisce che sarebbero solo le/gli insegnanti di ruolo a doversi fare carico delle responsabilità maggiori, le quali, a suo dire, non dovrebbero invece ricadere sui precari.

Nella mia situazione di insegnante precaria mi sono trovata spesso volte ad assumere ruoli decisivi che dovrebbero essere assunti, secondo il mio punto di vista, dalle insegnanti di ruolo.

Stima/fiducia

In base all'esperienza dei partecipanti, un altro importante facilitatore risulta essere la stima/fiducia accordata loro dai colleghi, dagli alunni e dalle famiglie. La fiducia in un certo senso legittima l'operato dei partecipanti, consentendo loro maggiore libertà e spazio d'azione.

Durante questi primi anni, nella scuola primaria in cui ho lavorato mi sono sentita spesso di avere un ruolo decisivo, grazie alla fiducia di colleghe più anziane (in termini di esperienza) ma comunque aperte alle mie idee e alle mie proposte. In questo ultimo anno in particolare, in cui ho dovuto sostenere 3 bambini, di cui uno grave e "nuovo" rispetto agli anni precedenti, mi sono sentita molto decisiva perché per la prima volta ho dovuto pensare a una didattica personalizzata. Nonostante qualche difficoltà, il percorso è stato molto positivo e sentirmi responsabile di ciò ha giovato molto alla mia autostima lavorativa.

Diversi/e partecipanti rispondono di essersi sentiti/e decisivi/e quando sono stati/e interpellati/e dai colleghi curricolari o di sostegno per gestire alcune situazioni critiche e quando è stato loro richiesto aiuto e supporto, o anche semplicemente un parere, in virtù della loro competenza, esperienza, e, come nel caso seguente, per via della posizione ricoperta.

Sono da alcuni anni Funzione Strumentale per la disabilità con più di 60 alunni certificati legge 104 e con 25 docenti di sostegno, spesso vengo interpellata dai miei colleghi di sostegno e curricolari per informazioni e consigli, chiamata a partecipare ad incontri dai genitori di alunni H per risolvere problemi vari.

La fiducia verso i partecipanti emerge quale attributo implicito ogniqualvolta raccontano di essere stati riconosciuti nella loro funzione di sostegno e apprezzati per il contributo che potevano portare.

Essendo insegnante di sostegno con orario completo sulla classe, vedo il funzionamento di tutti gli alunni nelle diverse discipline, con insegnanti diversi, nei momenti strutturati e non. In particolare, per 4-5 bambini in difficoltà, le insegnanti curricolari si sono affidate alle mie osservazioni e al mio giudizio, riconoscendo un forte valore alla mia presenza e al mio aiuto in tutte le attività svolte.

Nel momento dello scrutinio, quando mi viene chiesto dall'insegnante curricolare se fossi d'accordo nella valutazione di alcuni alunni con BES [...].

Si tratta di forme di riconoscimento della professionalità del docente di sostegno, che possono provenire dai colleghi curricolari e di sostegno, dal DS, dalle famiglie, dagli alunni della classe, dagli alunni con disabilità.

Lavorare insieme a tutti gli alunni (con problemi e non) e avere la soddisfazione che tantissimi si rivolgono a me per risolvere i numerosi problemi scolastici che si creano durante l'anno. Diventare un punto di riferimento e aiutare i ragazzi che hanno bisogno io lo considero un grande punto di arrivo per un docente.

In alcuni casi, stima e fiducia scaturiscono dai risultati ottenuti dalle/dai partecipanti o dalle relazioni costruite coi colleghi.

Ho molta soddisfazione quando riesco a coinvolgere ed "avviare" i nuovi colleghi al lavoro di insegnanti di sostegno: alcuni prendono passione e poi decidono di specializzarsi e lavorare nel sostegno non come ripiego (in mancanza di cattedre della loro disciplina), ma perché il lavoro del sostegno li ha "presi". Alcuni li ritrovo, dopo qualche tempo, e mi dicono: "Lo sai che quello che mi hai insegnato quando ero a XX mi è servito tantissimo...".

Nel mio percorso di insegnante di sostegno, quando ho saputo gestire, con creatività, impegno e buoni risultati, situazioni di alunni con disabilità di notevole complessità per cui ho ricevuto l'apprezzamento dei colleghi dello stesso team.

Oltre che alla competenza ed esperienza, la fiducia è legata a un altro facilitatore: la preparazione personale connessa alla frequenza del Corso di specializzazione per le attività di sostegno e/o di altri corsi di formazione.

Quando ho lavorato per una scuola dell'infanzia paritaria molto "tradizionale" ma l'arrivo di un alunno autistico ha messo in discussione molte cose. In particolare modo coordinatrice e insegnanti si sono rivolte a me in quanto docente specializzata e formata dandomi molta fiducia. Abbiamo quindi rivoluzionato molte cose a favore di questo bambino, setting, metodologie, scelte educative e didattiche ... rendendo questa scuola un luogo di forte inclusione scolastica mai sperimentata prima.

Se da un lato i docenti di sostegno non specializzati sono percepiti come «*in difficoltà*» dai partecipanti, l'utilità del Corso di specializzazione risulta apprezzabile dalle/dai docenti già durante la formazione: ecco, ad esempio, cosa riferisce una partecipante a proposito degli strumenti che il corso avrebbe messo a disposizione per l'osservazione e l'individuazione nei bambini dei "sintomi tipici" dei disturbi comportamentali.

All'inizio non riuscivo a comprendere quale fosse il problema, ma seguendo il corso di specializzazione per il sostegno presso l'Università di XX e seguendo le lezioni teoriche ed i laboratori verso marzo ho iniziato a comprendere che quei Disturbi Comportamentali erano classici di un bambino ADHD. Ero timorosa nell'esprimere il mio parere alle colleghe, ma dopo aver parlato ed espresso il mio pensiero alla referente del sostegno mi sono sentita apprezzata, considerata e valutata in positivo da poter informare le colleghe che i due bambini dovevano essere sottoposti ad una visita specialistica. Ho avuto un ruolo decisivo grazie alla formazione che il Prof. XX ci ha dato e continua a darci in questo tempo, insieme ad uno Staff di docenti specializzati e pronti a farsi uno con noi alunni.

Per un altro partecipante, il Corso di specializzazione ha fornito una cassetta degli attrezzi idonea alla gestione dei comportamenti problema, rafforzando al contempo l'autostima dei partecipanti e arginando lo sconforto che a volte prende i docenti di sostegno nelle situazioni di particolare difficoltà.

[...] La specializzazione suo sostegno e i continui studi e aggiornamenti sull'autismo mi hanno permesso di fronteggiare anche i momenti più critici, avendo quasi sempre una chiave di lettura dei comportamenti osservati, garantendo la sicurezza in classe e prevenendo le crisi, oltre che permettermi di evitare lo sconforto. Credo che anche la

mia formazione musicale mi sia stata enormemente d'aiuto, nella comunicazione non verbale e nella relazione affettiva con l'alunno.

Le/i docenti «*freschi di studi*» avrebbero una marcia in più rispetto a quelli in servizio da molti anni, perché sarebbero in grado di portare nuove idee a scuola e di rompere con le consuetudini didattiche del passato.

[...] inizia la scuola: crisi. Tutte le colleghe scoprono che non riescono a seguire la scansione della settimana perché i bambini sono interessati ad altro. Le attività proposte non attirano la loro attenzione e i bambini chiedono all'insegnante di poter fare altro. Le colleghe iniziano a rivolgersi a me (fresca di studi) per chiedere consiglio... io prendo il calendario della settimana con le attività impostate e lo butto, consigliando alle colleghe di seguire la curiosità dei bambini... così è stato fatto e le colleghe erano estasiare per questo nuovo modo di lavorare!

Non sarebbe comunque solo la specializzazione in sostegno didattico a fungere da catalizzatore del sostegno: le/i partecipanti allo studio, pur operando sul sostegno, dicono di attingere anche alla loro formazione pregressa, recuperando conoscenze, disposizioni e approcci metodologici tipici di altre discipline che padroneggiano, magari apprese durante un corso di laurea, un master o un corso di perfezionamento.

Nelle mie esperienze di insegnante (sia curricolare che di sostegno) ho sempre attivato laboratori musicali, in quanto ho fatto percorsi di studio in tale ambito. Tali laboratori hanno fatto parte della programmazione e si sono rivelati spesso molto apprezzati sia dai bambini, dai/lle colleghi/e e dalle famiglie. Questo mi ha fatto acquisire sicurezza personale e professionale e ha dato credito alla sezione e alla scuola, arricchendola nei contenuti e nella didattica.

Oltre alla formazione iniziale anche la formazione continua e in servizio appare come un asset di grande importanza.

Grazie alla continua formazione e con il sostegno degli studi sono riuscita a contribuire al cambiamento dimostrando sul campo che attuando programmazioni per tutti e modificando il contesto anche di poco (aula, laboratori, lavori di gruppo) si potevano includere tutti gli alunni.

Le/i partecipanti mostrano un'attitudine all'auto-formazione, anche se, non tutti i colleghi di sostegno condividerebbero l'attenzione per l'aggiornamento professionale.

Per me è imprescindibile essere preparati ma mi accorgo che non è certamente così per tutti, e spesso vengo usata come fossi “Wikipedia”.

Competenza ed esperienza

La formazione è richiamata quale facilitatore da molti partecipanti perché darebbe le competenze utili a esercitare la professione del sostegno. Le competenze però possono derivare anche dall'esperienza, sia dagli anni di servizio come docente, curricolare o di sostegno, sia anche da altre esperienze professionali.

[...] Io ho seguito un caso grave con sindrome di asperger e altre patologie e questo mi ha portato a reinventarsi ogni giorno per lui. Ho intenzione di continuare a fare l'insegnante di sostegno. Mi hanno aiutato molto i venti anni di esperienza, la laurea in pedagogia, sei anni di esperienza presso un consultorio familiare. Ma nel nostro lavoro non si arriva mai alla fine, c'è sempre da imparare.

Le esperienze pregresse sono, anzitutto, le esperienze lavorative precedenti, come ad esempio, l'attività professionale svolta in un consultorio, l'esercizio della professione di psicologo/a, pedagogo/a, educatore/educatrice, o le esperienze fatte in un particolare settore o ambito, come quello teatrale.

Nel mio lavoro cerco di ritagliarmi uno spazio che mi consenta di mettere a frutto le mie esperienze pregresse che sono legate al mondo creativo (teatro o musica o passione per l'ambiente); in quel caso ci metto tutto me stesso e assumo un ruolo decisivo.

In altre risposte, l'esperienza coincide con gli anni di servizio a scuola. L'«*esperienza maturata negli anni*» consente di «*dare aiuto e supportare apprendimenti e lavoro dei colleghi*». Inoltre, l'esperienza conferisce autorevolezza alle/ai partecipanti, mettendole/i nelle condizioni di esprimere il loro punto di vista e di avere quindi un impatto sulle decisioni prese a scuola.

Non ricordo fatti eclatanti. Rilevo però che il mio parere, frutto di esperienza, viene spesso richiesto come autorevole nei consigli in cui opero.

Esperienza e competenza si fondono spesso nelle risposte delle/dei partecipanti, e consentono di «*operare un cambiamento nella qualità di vita dei bambini*». Diversi sono poi i riferimenti alle competenze in ambito normativo, a quelle informatiche e digitali, alle competenze in campo artistico e musicale. Possedere queste competenze metterebbe le/i docenti di sostegno nella condizione di avere un ruolo di maggiore protagonismo a scuola.

In quest'ultimo anno, causa l'emergenza pandemica, mi sono sentita molto utile per colleghi e genitori che non avevano molta domestichezza con il mondo digitale. Mi sono resa più volte disponibile per aiutare con piattaforme, G-suite e applicazioni varie. La sensazione di aver avuto un ruolo determinante, collaborando, condividendo e sapere di essere stata d'aiuto, contribuendo a migliorare non solo i rapporti interni con i colleghi ma soprattutto avvicinando la scuola alle famiglie, è stata una delle soddisfazioni più grandi, che mi ha reso più consapevole anche di alcune mie potenzialità.

Postura/attitudine.

Un ultimo attributo personale che agisce da facilitatore dell'azione inclusiva ha a che fare con la modalità con cui i partecipanti stanno a scuola, ossia con la loro postura, e in generale con l'insieme delle attitudini assunte e degli orientamenti anche valoriali che ne guidano l'azione. Alcuni tratti emergerebbero come più salienti (Figura 13).

Figura 13. Posture agentine



Nel raccontare episodi in cui hanno percepito di aver avuto un ruolo decisivo, diversi/e partecipanti dicono espressamente di aver preso l'iniziativa, di essersi attivati/e autonomamente per risolvere una criticità, ad esempio, per fronteggiare un caso di bullismo a scuola, o per recuperare strumenti utili alle/agli alunne/i con disabilità, concorrendo a finanziamenti messi a disposizione tramite un bando di gara. Essere proattivi significa mobilitarsi per sbloccare le risorse necessarie agli alunni con disabilità, prendere contatti con chi ha potere decisionale, supplire a

eventuali vuoti e carenze del sistema scolastico e di organico, proponendosi e giocando un ruolo attivo e dinamico.

Lavoro in una scuola professionale. Mi sono adoperata appena possibile affinché per due ragazzi certificati con programmazione non curriculare di una classe quarta, fosse attivato un percorso di PCTO. Sulla scorta delle esperienze fatte negli anni precedenti all'interno dello stesso istituto come educatrice, mi sono attivata autonomamente chiedendo alle funzioni strumentali, al referente PCTO, mancando un tutor scolastico designato per l'indirizzo che i ragazzi frequentano ho assunto io questo incarico. Ho fatto tutto il possibile affinché per questi ragazzi si potesse attivare un'esperienza fondamentale più volte auspicata e definita nel Pei. Inizierà al termine dell'anno scolastico per la durata di un mese durante il periodo estivo.

La mobilitazione di alcuni/e partecipanti si estende anche al di fuori dei confini scolastici, facendosi carico non solo delle/degli alunne/i con disabilità, ma anche delle loro famiglie, e agendo da connettore fra queste ultime e i servizi assistenziali e di supporto.

Stimolare ripetutamente la famiglia di un ragazzo con disabilità a rivolgersi ai servizi assistenziali della ASL, contattare e individuare i responsabili del servizio assistenziale cercando di coordinare e collaborare affinché prendessero in carico la famiglia, con atteggiamenti disfunzionali, e il ragazzo. Il percorso è durato quasi due anni ma attualmente la situazione è decisamente migliorata e lo studente sta avendo anche un buon successo scolastico e relazionale.

Come visto nel brano precedente, alcuni partecipanti «insistono» nella loro azione, in questo caso stimolando ripetutamente la famiglia. In altri casi, persuadono i colleghi curricolari per far accettare un'idea e assumere decisioni nell'interesse dell'alunno.

Dopo più di 1 anno di lavoro sono riuscita a far capire e dimostrare che anche un'alunna autistica grave poteva essere coinvolta e partecipare con gli altri. Inizialmente tutto il Cdc non pensava sarebbe stata in grado di apprendere e si voleva proporre riduzione orario di frequenza. Senza essere coinvolta nel giusto modo la ragazza manifestava comportamenti problema, ora scomparsi ed è molto migliorata negli apprendimenti. Ora in molti colleghi si sono ricreduti. Mi chiedo cosa sarebbe successo se non avessi insistito.

I partecipanti sono “costretti” a insistere perché trovano delle resistenze, dovendo spesso operare malgrado il parere negativo dei colleghi o non trovandosi d'accordo con la famiglia.

In più occasioni, quando le difficoltà dei bambini potevano essere interpretate come mancanza di impegno e motivazione, invece ho insistito per una valutazione e si trattava di disturbi dell'apprendimento.

In altri casi, le/i partecipanti raccontano di aver dovuto “reagire” a forme di esclusione messe in atto dalla scuola, esprimendo la propria contrarietà rispetto a scelte e comportamenti dei curricolari ed esprimendo il proprio dissenso anche durante il Consiglio di Classe.

Come docente di sostegno ho supportato l'alunno con disabilità nella sua richiesta di partecipare a un laboratorio di lingua organizzato da un collega che riteneva l'alunno non idoneo. ne ho prima parlato privatamente con il collega e poi, in modo assertivo durante un Consiglio di classe, mettendo in evidenza le ripercussioni psicologiche ed emotive di tale decisione.

Insistenza e assertività sarebbero legittimate dal fatto che si agisce nell'interesse esclusivo dell'alunno/a.

Essendo precaria da molti anni, ho incontrato molte situazioni differenti nelle varie scuole in cui ho potuto lavorare. Situazioni difficili che richiedevano tempo per essere risolte comunque perché si verificasse un miglioramento. La tenacia nel credere che ciò che stai facendo lo fai perché credi in quei ragazzini. Quindi non racconto i vari episodi in cui ho avuto un ruolo decisivo ma il pensiero che mi porta ad amare il mio lavoro.

A questo proposito un'insegnante di sostegno dichiara di sentire di avere un ruolo decisivo quando «non vengono rispettati i diritti degli studenti e delle studentesse con disabilità», ossia quando si scontra con atteggiamenti e decisioni che violano quei diritti.

In qualità di insegnante di sostegno, sento che il mio ruolo è decisivo almeno ogni giorno, soprattutto quando non vengono rispettati i diritti degli studenti e delle studentesse con disabilità, e, spesso, mi sono trovata a scontrarmi con colleghi proprio per far valere questi diritti fondamentali.

Le/i partecipanti parlano apertamente di scontro e lotta. Nelle loro risposte si fa in alcuni casi riferimento a confronti verbali rispetto a questa o quell'altra decisione da prendere; in altre a scontri che si protraggono nel tempo, che richiedono tenacia

e resilienza, assertività e capacità di tenere il punto e far valere le proprie idee, spesso al prezzo di logorarsi e di deteriorare le relazioni coi colleghi.

In questi cinque anni, ho lottato per l'inclusione del "mio bambino"; ho lottato per esprimere le mie idee, per poter partecipare alla valutazione, per costruire esperienze concrete. ...sempre mi sento decisiva perché amo il mio lavoro, è la mia passione e se non sono convinta non posso essere convincente.

Come insegnante di sostegno, ricordo di un anno in particolare ma ne potrei raccontare altri, purtroppo, molto impegnativo a livello di relazioni con i colleghi del Consiglio di classe che non credevano nelle potenzialità cognitive di un "mio" alunno con disabilità motoria grave e soprattutto mi trattavano come "una badante" anche di fronte agli alunni in classe. Ho lottato per tre anni, come una tigre, sempre comunque nel rispetto dei colleghi ma puntando i piedi quando serviva perché credevo nel mio alunno e in quello che avevo imparato formandomi e questo mi dava molto coraggio e forza per oppormi alle "ingiustizie" del mancato rispetto delle normative e soprattutto nel non credere a D.

Per alcuni/e partecipanti, a dar linfa all'azione del sostegno sarebbe il senso di responsabilità nei confronti delle/degli alunne/i con disabilità.

Quando sto dalla parte dell'alunno certificato e mi assumo la responsabilità di portare avanti scelte non sempre condivise dai colleghi, essendo convinta che possano essere a favore della personale crescita del bambino.

Questi/e insegnanti di sostegno percepiscono che, non solo il loro ruolo, ma ogni loro azione, ogni loro scelta è decisiva per il percorso educativo e per lo sviluppo futuro degli alunni con disabilità.

In questi due ultimi anni di servizio, in qualità di funzione strumentale, ho dovuto cercare di assegnare i vari supplenti di sostegno alle classi degli alunni con disabilità. Secondo me questo è un compito molto delicato, che potrebbe compromettere il benessere e la serenità dei ragazzi (bisogna tener conto del carattere, della personalità di alunni e insegnanti, delle competenze specifiche di questi ultimi ecc.). Ho sentito di avere una grande responsabilità e ho cercato di fare del mio meglio, consapevole del fatto che le mie scelte avrebbero avuto un certo peso nell'organizzazione scolastica.

Come FS Inclusion e coordinatrice del dipartimento ogni giorno devo prendere decisioni. Sarebbe impensabile consultare il dirigente per ogni imprevisto che accade. Non ne sono sicura (perché non so come sarebbero andate le cose altrimenti) ma forse mettermi a disposizione per seguire un alunno con nuova certificazione di disabilità che aveva spiazzato per anni i docenti delle classi, disorientati nuovamente dal prendere in carico una situazione nuova, con esigenze particolari, in corso d'anno e in così poco tempo. Non so come sarebbe andata altrimenti, magari bene lo stesso, in fondo nessuno è indispensabile sulla terra. Se non fosse che, soprattutto rispetto agli alunni con disabilità, ciascuno diventa indispensabile, ciascun docente andrebbe sensibilizzato a "non tirarsi indietro" (e delegare altri) [...]

Sentirsi responsabili, non tirarsi indietro, non lasciare ad altri o sperare che facciano altri: questi/e partecipanti sentono che il loro lavoro è importante perché ha un chiaro impatto sugli studenti. Allo stesso modo, anche il non fare, il non assumersi responsabilità ha un impatto sugli studenti e, a detta di questi/e insegnanti, li penalizza.

Alcuni/e partecipanti affermano, inoltre, di credere molto nel «*lavoro di squadra*»: ne riconoscono l'importanza e mostrano una certa propensione a collaborare con gli altri, in particolar modo coi colleghi di sostegno e curricolari.

Ho molta soddisfazione quando riesco a coinvolgere ed "avviare" i nuovi colleghi al lavoro di insegnanti di sostegno: alcuni prendono passione e poi decidono di specializzarsi e lavorare nel sostegno non come ripiego (in mancanza di cattedre della loro disciplina), ma perché il lavoro del sostegno li ha "presi". Alcuni li ritrovo, dopo qualche tempo, e mi dicono: "Lo sai che quello che mi hai insegnato quando ero a XX mi è servito tantissimo..."

Oltre alla collaborazione, nel brano precedente si evidenzia la capacità di formare i colleghi più inesperti, trasferendo conoscenze e competenze e, al contempo, coinvolgendoli, appassionandoli al mestiere, e, in un certo senso, esercitando una forma di leadership riconosciuta su di loro. Avere un atteggiamento coinvolgente, dinamico, che trascina, è, in effetti, un altro tratto distintivo di alcuni/e partecipanti.

Nel portare avanti incarichi o compiti assegnati ho sempre lavorato con grande entusiasmo e responsabilità. Il mio ruolo è stato misto: di sostegno e di sezione. Il progetto che mi ha dato una grande soddisfazione è stato un progetto con street artists internazionali collaborando con il Sindaco del mio paese. Sono stati fatti murali a cielo aperto, conferenze, inaugurazioni... feste ed interviste a tv locali. Ho calato un progetto artistico corposo nella mia scuola coinvolgendo tutti i bambini, le famiglie e

tutto l'Istituto. È stata fatta una mostra con le opere dei bambini su lenzuola tutto come ad un vero museo. Ho collaborato anche con il Guggenheim di Venezia perché credo fermamente che l'arte e la creatività siano motori di apprendimento ed inclusione.

Sono insegnante di sostegno per scelta da 37 anni e considero la qualità del mio operato, soprattutto come esempio di entusiasmo e di piacere di far emergere le qualità di ciascuno, decisive ogni giorno per creare vere possibilità di inclusione.

Dovevo rimanerci solo 5 anni, ma... la passione per il mio lavoro e la volontà di aiutare chi non è aiutato da nessuno mi ha fatto cambiare idea e sono docente di sostegno da ben 25 anni.

Diversi/e partecipanti sottolineano l'entusiasmo e la passione per il loro lavoro: questi/e docenti amano insegnare e amano i loro studenti. Amano soprattutto prendersene cura, valorizzarli, portarli a esprimere tutte le loro potenzialità. Credono «*fermamente che ogni bambino abbia delle potenzialità*», credono nella possibilità di fare progressi. Per un partecipante, il pensiero di rafforzare le chance di successo degli studenti più difficili diventa un pensiero quotidiano.

Alunni con genitori molto difficili da intercettare e coinvolgere, disinteressati alla scuola e poco capaci di aiutare il figlio. Questi bambini rischiano di diventare presto cause perse, di essere quelli che "quel che fa è già tanto" non hanno sostegno, non si valuta un PDP. Ecco, a loro penso ogni giorno, inventandomi infiniti modi di coinvolgerli, appassionarli, rassicurarli. Contemporaneamente lavoro con il team docenti nel tentativo di far sì che li vedano e li considerino.

In questo paragrafo, abbiamo evidenziato i facilitatori personali su cui le/i partecipanti hanno fatto leva nell'esercizio della loro azione educativa, che ricapitoliamo: Ruoli/incarichi, Stima/fiducia, Formazione professionale, Esperienza e competenza, Postura/attitudine. Abbiamo, inoltre, evidenziato gli aspetti costitutivi la Postura/attitudine delle/degli insegnanti di sostegno in relazione alla TA.

5.2.6 Barriere, facilitatori e teacher agency

In questo paragrafo sospendiamo per un momento la presentazione dei risultati per formulare alcune riflessioni sulla relazione esistente fra i fattori personali e ambientali e la TA. Questo studio ci ha infatti consentito di riconsiderare barriere e facilitatori del sostegno didattico agli alunni con disabilità nella prospettiva ecologica offerta dalla teacher agency. Dal momento che la TA si situa nell'intreccio costituito dalle caratteristiche dell'insegnante e del contesto in/attraverso cui opera, è ragionevole ipotizzare che gli elementi che catalizzano la

TA siano rintracciabili sia a livello del soggetto che agisce che a livello contestuale. I facilitatori mappati in questo studio vanno appunto in questa direzione, configurandosi da un lato come attributi dei partecipanti, e dall'altro come elementi caratterizzanti uno specifico contesto scolastico. Viceversa, le barriere evidenziate sono sempre ricondotte a fattori esogeni di contesto, mai a fattori endogeni e/o personali. Le/i partecipanti non riflettono cioè sui limiti e le lacune della loro azione di sostegno, mentre sono più propensi a sottolineare la presenza di barriere esterne, localizzate perlopiù nella dimensione relazionale coi colleghi, le famiglie, il Dirigente Scolastico e le cosiddette figure di middle management, come la Funzione Strumentale per l'Inclusione.

Per quanto riguarda i fattori contestuali, si rileva che essi possono fungere sia da barriera che da facilitatore. Nella tabella 14 si riportano gli elementi che per le/i partecipanti risultano essere sia barriera che facilitatore.

Tabella 14. Fattori che agiscono sia da barriera che da facilitatore

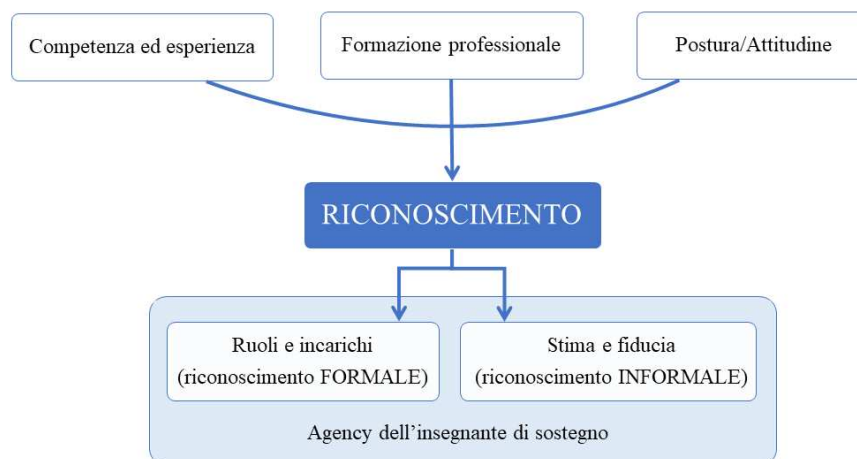
FATTORI CHE AGISCONO DA BARRIERA E DA FACILITATORE		
<i>Barriere</i>	<i>Fattori</i>	<i>Facilitatori</i>
• DS oppositivo	• Rapporto col DS	• Supporto del DS
• Middle management oppositivo (FS)	• Rapporto col Middle management	• Middle management supportivo (FS)
• Opposizione di docenti e CdC	• Rapporto coi colleghi curricolari	• Collaborazione coi docenti curricolari
• Basse aspettative specialisti esterni	• Valutazione degli specialisti	• Collaborazione con specialisti esterni
• Famiglia assente e priva degli strumenti per supportare il figlio	• Rapporto con le famiglie	• Famiglia presente e collaborativa
• Scuola in cui è scarsa la cultura dell'inclusione	• Cultura scolastica	• Scuola con clima positivo e aperta al cambiamento
• Basse aspettative verso gli studenti con disabilità	• Aspettative verso gli studenti con disabilità	• Alte aspettative verso gli studenti con disabilità
• Incompetenza dei curricolari sui temi dell'inclusione	• Preparazione dei curricolari sul tema dell'inclusione	• Curricolari preparati sui temi dell'inclusione

-
- Atteggiamento oppositivo dell'alunno con disabilità
 - Atteggiamento dell'alunno con disabilità
 - Relazione positiva con l'alunno con disabilità
-

Questi elementi sono concentrati nella dimensione relazionale. Pantić (2017a) nota che l'agency è influenzata da fattori micro (fattori personali, idee, convinzioni ecc.), meso (culture e pratiche specifiche di un contesto-scuola) e macro (politiche scolastiche, curriculum ecc.). Evidenzia, inoltre, che i fattori più impattanti sarebbero quelli legati agli aspetti relazionali, ossia quelli che si collocano a livello meso. Essi, a differenza degli elementi strutturali, sono più malleabili e possono essere modificati dalla pratica. In linea con quanto affermato dall'autrice inglese, la mappatura dei fattori che agiscono da barriera e facilitatore consente di affermare che gli elementi contestuali più rilevanti ai fini dell'azione del sostegno nel sistema educativo italiano appaiono essere di natura relazionale. Dunque, lavorando sulle relazioni, sia a livello individuale, come insegnante di sostegno, sia a livello di politiche – incentivando, ad esempio, la collaborazione e il lavoro di squadra a scuola –, si possono trasformare gli elementi di ostacolo all'azione dell'insegnante di sostegno in altrettanti elementi rafforzativi e di supporto.

Venendo agli attributi personali, si propongono di seguito alcune considerazioni che vogliono anzitutto offrire degli spunti di riflessione. L'analisi delle risposte e l'applicazione del *Codebook* consentono di affermare che esiste una relazione fra i diversi facilitatori, che potrebbe essere descritta con lo schema seguente (Figura 14).

Figura 14. Relazione fra i fattori facilitanti la teacher agency



Anzitutto, sembra esserci un nesso fra Ruoli/incarichi e Stima/fiducia. Nel primo caso, l'assunzione di un determinato ruolo o incarico, mediante delega o nomina, rafforza lo *status* dei partecipanti, legittimandone scelte e prese di posizioni, e, in generale, permettendo loro di prendere l'iniziativa. Come abbiamo visto, un partecipante sente di non essere autorizzato a insistere nel portare avanti le sue convinzioni nel momento in cui termina di esercitare la Funzione sostegno. Sembrerebbe quasi che l'insegnante di sostegno, per poter svolgere un ruolo

decisivo, debba essere legittimato nella sua azione trasformativa e che questa legittimazione debba provenire dall'assunzione di un ruolo o incarico "altro" rispetto al sostegno. È come se l'insegnante di sostegno dovesse acquisire una sorta di riconoscimento formale per essere messo nelle condizioni di esercitare una leadership educativa nei confronti degli altri insegnanti e degli alunni. Non basterebbe, cioè, il solo incarico sul sostegno, ma occorrerebbe anche "altro", una nomina dall'alto o perlomeno un'investitura dal basso, un'ulteriore funzione.

In mancanza di riconoscimenti formali, agiscono da catalizzatori del sostegno i "riconoscimenti informali", ossia l'attestazione di stima e fiducia incassata dai partecipanti dello studio, che proprio in virtù della loro "reputazione positiva" sono in grado di giocare un ruolo da protagonisti. Alla luce di queste considerazioni, si potrebbe sostenere che il *riconoscimento* del docente che fa sostegno da parte degli altri attori del mondo scolastico rappresenta un importante attributo abilitante l'azione trasformativa del sostegno. Per avere un impatto, gli insegnanti di sostegno dovrebbero possedere o l'autorevolezza o l'autorità: dovrebbero cioè essere *riconosciuti* in quanto docenti specialisti dell'inclusione a scuola ed essere apprezzati per il loro operato, o amministrare un potere conferitogli tramite la nomina a incarichi legati all'inclusione degli alunni con disabilità o ad altre funzioni di responsabilità. Queste osservazioni gettano delle ombre sulla percezione che gli insegnanti di sostegno hanno sulla propria capacità di incidere a scuola, sulla propria *agency* e sul senso di autoefficacia. Molti insegnanti di sostegno avvertirebbero, cioè, anzitutto un *bisogno di riconoscimento umano e professionale*, e in presenza di questo riconoscimento si sentirebbero autorizzati a esprimere appieno la loro *agency* inclusiva a scuola. Ruoli/incarichi e Stima/fiducia potrebbero pertanto essere ricompresi nella categoria tematica del *Riconoscimento*.

D'altro canto, stima e fiducia non provengono per così dire dal nulla: nelle risposte dei partecipanti, risulta abbastanza evidente che stima e fiducia sono accordate ai docenti con molti anni di esperienza, con competenza acclarata e con elevati livelli di specializzazione, dovuti alla frequenza del Corso di specializzazione per le attività di sostegno, di ulteriori corsi di perfezionamento e master, e ai percorsi di auto-formazione. Oltre a ciò, sembra contare anche la "pasta umana" di cui sono fatti i docenti, ossia l'insieme degli atteggiamenti e dei valori adottati nell'esercizio della professione educativa. Questi elementi sono, d'altra parte, considerati quando si tratta di assegnare un ruolo o un incarico a un docente. Esisterebbe quindi un nesso causale fra i facilitatori: come mostrato in figura 14, Competenza ed esperienza, Formazione professionale e Postura/attitudine starebbero alla base della possibilità per i partecipanti di ottenere forme di Riconoscimento, formali (Ruoli o incarichi) e informali (Stima e fiducia).

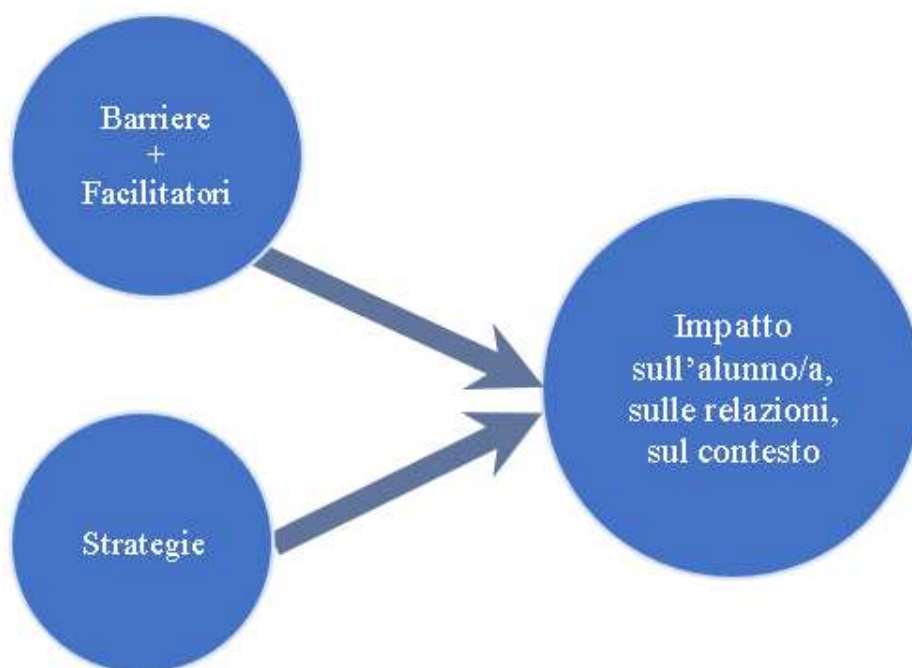
I risultati ottenuti con queste analisi consentono anche di ipotizzare un nesso fra *agency* inclusiva e postura dell'insegnante per il sostegno. Le azioni agentive deriverebbero da un mix di atteggiamenti e orientamenti valoriali, che posti al di qua dell'azione, costituirebbero la spinta propulsiva dell'agentività di chi fa sostegno. Abbiamo individuato alcuni possibili ingredienti di questa Postura, che richiamano importanti filoni di ricerca in campo educativo, come la teacher leadership, la teacher resilience, l'advocacy, la teacher accountability, e la cura educativa. Gli insegnanti coinvolti nello studio attingono a un *humus* valoriale e di atteggiamenti in cui queste dimensioni si ricombinano in modo vario, ed è pertanto

plausibile che esse rappresentino un tassello centrale della TA dell'insegnante di sostegno.

5.2.7 *Impatto*

Per le/i partecipanti, avere un ruolo decisivo a scuola significa produrre un impatto, ossia generare un cambiamento positivo. L'impatto è la terza *core category* emersa dalla nostra analisi e consente di rispondere alla domanda «cosa succede quando gli insegnanti di sostegno hanno un ruolo decisivo a scuola?» (Figura 15).

Figura 15. Le quattro dimensioni della TA dell'insegnante di sostegno



Le azioni trasformative riferite dalle/dai partecipanti sono state raggruppate sulla base dei risultati prodotti: il cambiamento ha infatti riguardato tre dimensioni centrali, ossia quella educativa e del benessere dell'alunno/a, l'ambito delle relazioni con gli attori della scuola e infine il contesto, inteso come plesso o istituto scolastico dotato di una propria organizzazione e cultura scolastica.

Impatto sull'alunno/a

Con “impatto sull'alunno” intendiamo quegli episodi in cui le/i partecipanti riferiscono di aver ottenuto un guadagno educativo e/o di benessere significativo per l'alunno/a, un progresso nell'ambito del comportamento, della comunicazione, degli apprendimenti disciplinari, delle autonomie, della qualità delle relazioni e del benessere dentro e fuori la scuola. Questo avanzamento si realizzerebbe attraverso

l'applicazione di strategie mirate e/o dopo tentativi falliti e richiederebbe all'insegnante di sostegno di "metterci del suo", andando anche oltre le pratiche convenzionali. L'alunno, adeguatamente guidato, riuscirebbe infine a esprimere il suo potenziale, conquistando piccoli e grandi traguardi (disciplinari e non) e si preparerebbe ad affrontare la vita futura.

In alcuni casi, le/i partecipanti richiamano episodi in cui la pratica educativa ha dato luogo ad un generico processo di crescita e maturazione dell'alunno/a.

Quando arrivo al termine di un percorso triennale e vedo come sono cambiati i ragazzi che ho seguito, come sono cresciuti e maturati, mi rendo conto che l'insegnante può senza dubbio avere un ruolo decisivo per il loro sviluppo.

In altri, fanno esplicito riferimento all'acquisizione di competenze di base di letto-scrittura o logico-matematiche.

Collaborando con la collega di matematica abbiamo realizzato un abaco di cartone con cui il nostro alunno autistico è stato in grado di eseguire operazioni elementari.

Anni fa sono riuscita a insegnare a leggere e a scrivere ad una bambina di 7 anni, nonostante tutti gli specialisti che seguivano la sua disabilità fossero fermamente convinti che queste competenze non sarebbe mai riuscita a raggiungerle.

Oltre che sugli apprendimenti, l'intervento educativo delle/dei partecipanti si è concentrato sugli aspetti educativi in senso ampio, come ad esempio, lo sviluppo di capacità di autoregolazione, per la gestione del tempo, e l'estinzione dei comportamenti problema.

Alunna autistica grave [...] ragazza manifestava comportamenti problema, ora scomparsi ed è molto migliorata negli apprendimenti.

Durante il lockdown del 2020, aver continuato l'attività didattica attraverso le videochiamate di Skype con l'alunno con disturbo dello spettro autistico che concludeva il ciclo della scuola dell'infanzia. Regolando le attività, in sinergia con i genitori, grazie allo scandire il tempo con la clessidra e a esercizi di yoga, il bambino ha raggiunto tutti gli obiettivi necessari al raggiungimento dei prerequisiti di accesso alla scuola primaria. Oggi è un bimbo sereno che ha concluso il suo primo anno di scuola primaria, con le sue difficoltà, ma in modo egregio.

Altra dimensione richiamata dai partecipanti è quella dell'autoefficacia e autostima personale. Grazie agli interventi operati, le/gli insegnanti di sostegno sarebbero riuscite/i a far esprimere il potenziale dell'alunno, facendogli prendere consapevolezza circa i propri mezzi e punti di forza.

Ho ideato e progettato un percorso che ha consentito allo studente disabile, che ho affiancato, di realizzare un oggetto che è stato selezionato tra i prodotti finalisti del concorso New Design. Questo riconoscimento per lo studente rappresenta un momento di enorme gratificazione, crescita dell'autostima e del senso di autoefficacia.

Nella risposta riportata di seguito si riflette invece sull'apprendimento non tanto di concetti e contenuti disciplinari, quanto piuttosto di strategie trasversali e abilità nell'utilizzo delle tecnologie assistive da parte dello studente.

In merito a questo quesito, proprio quest'anno ho visto due dei miei alunni certificati con marcate fragilità nella competenza logico-matematica dimostrare nel corso del secondo quadrimestre curiosità, divertimento e gioia nell'operare con il calcolo ma soprattutto sperimentando in autonomia la capacità di saper utilizzare gli strumenti compensativi in modo efficace e congruo. Hanno sempre partecipato alle attività svolte sia in modalità individuale che in piccolo gruppo con tanto entusiasmo e slancio. Ho compreso grazie al loro atteggiamento e al loro interesse che ero riuscita a trasmettere in modo corretto non solo i concetti ma anche le strategie per raggiungerli. È stato davvero entusiasmante.

Padroneggiare le strategie per l'utilizzo delle tecnologie e lo studio avrebbe prodotto, per quest'insegnante, un impatto positivo anche sul benessere scolastico, in particolare sul desiderio di partecipare attivamente ai lavori di gruppo e alla vita della classe. Le/gli insegnanti di sostegno avrebbero inoltre migliorato il benessere di alunni non certificati, e più in generale dell'intera classe.

Ho aiutato a riflettere su un bambino che si voleva bocciare. In effetti aveva difficoltà ma, queste, erano conseguenti a scelte della famiglia e della scuola precedente. Me ne sono fatta carico e, con riaggiustamenti nelle proposte, la situazione è cambiata. Non era l'alunno che mi era stato assegnato, ma un componente della classe. Le insegnanti hanno ascoltato la mia opinione e ne è nata una buona collaborazione.

Affiancavo (come insegnante di sostegno) un'insegnante di lunga esperienza in una classe prima con alunni dal rendimento molto disomogeneo (alcuni dei quali con scarso orientamento nello spazio-quadretto e nello spazio-pagina). Una situazione inevitabile e frequentissima era che i più in difficoltà erano ulteriormente rallentati dalla loro lacuna, mentre ai più avanzati, che avevano finito rapidamente la consegna, veniva intimato di restare in silenzio al proprio posto, con le mani in mano: a breve giro, si scatenava il caos. Agli alunni non erano mai state proposte le semplici,

antidiluviane, efficacissime “cornicette”. Ho subito provveduto a proporle come pausa attiva per chi completava le consegne e come esercizio guidato per tutti gli alunni (che non vedevano l’ora di imparare a fare cornicette).

Essere decisivi è, per gli insegnanti soprattutto della primaria, segnalare alla famiglia i comportamenti tipici di un possibile disturbo, non ancora compreso o diagnosticato, avviando un percorso che porta alla certificazione dello/a studente/ssa. La certificazione consente la presa in carico dello studente, l’attivazione delle risorse e dei supporti necessari e ha un impatto positivo sull’intera vita scolastica.

Infine, lavorando su competenze di base, comportamento, autostima, contenuti disciplinari, e contemporaneamente sul contesto, è possibile portare gli alunni a concludere l’intero ciclo scolastico con successo. Spesso si tratta di passare dalla programmazione differenziata a quella per obiettivi minimi, conseguendo infine il diploma, un traguardo che inizialmente sembrava irraggiungibile e che, invece, per alcuni alunni è anche coronato da un «voto alto» di maturità.

Ho affiancato per cinque anni di liceo come insegnante di sostegno una ragazza con una serie di problematiche certificate e una infanzia disastrosa in Brasile (prima di essere adottata da una famiglia italiana), a cui era seguito in Italia un percorso di scolarizzazione particolarmente complesso. Nel corso del primo anno di liceo tutti i docenti curricolari erano convinti che l’alunna avrebbe potuto svolgere solo un percorso differenziato non equipollente, ma io ho sostenuto con convinzione (e grandissimo impegno personale!) la richiesta della famiglia e questo ha rappresentato per l’alunna un grande attestato di fiducia, decisivo per mobilitare il SUO costante impegno nel corso dei cinque anni...al termine dei quali ha preso il diploma!!! Ora ha 25 anni, lavora ed è molto soddisfatta di quello che fa...

Impatto positivo sulle relazioni coi diversi attori della scuola

Il secondo impatto riportato dalle/dai partecipanti ha a che fare con le relazioni. Essi/e sentono di aver avuto un ruolo decisivo quando, dopo difficoltà iniziali, riescono a trasformare in senso positivo la qualità delle relazioni coi diversi attori e attrici della scuola. costruendo rapporti di collaborazione e rispetto reciproco con alunni, famiglie e colleghi. Anzitutto, vi è la costruzione della relazione con l’alunno/a certificato/a.

Come insegnante di sostegno la relazione positiva è ancora più determinante: con la mia alunna con Sindrome di Down lo scherzo e il solletico la facevano uscire dal circolo delle sue stereotipie, da me li accettava.

La complicità instaurata con l'alunna con Sindrome di Down consente alla partecipante di ridurre i suoi comportamenti stereotipici. Come vedremo anche nei capitoli 6 e 7, la costruzione di una buona relazione con l'alunna starebbe alla base dei successi educativi dell'insegnante, fino a risultare quasi imprescindibile. Le/i partecipanti intrecciano relazioni profonde con i loro studenti, che vanno al di là del mero trasferimento dei contenuti didattici, e che coinvolgono tutti gli aspetti dello sviluppo dell'alunno/a.

Come insegnante di sostegno delle superiori sento di avere un ruolo decisivo quando sono compartecipe delle scelte di vita dell'alunno che seguo, magari frutto di una mia proposta o di una mia idea.

La costruzione di relazioni forti basate su fiducia e rispetto si estende anche agli altri alunni della classe, per i quali l'insegnante di sostegno può divenire un importante punto di riferimento.

Lavorare insieme a tutti gli alunni (con problemi e non) e avere la soddisfazione che tantissimi si rivolgono a me per risolvere i numerosi problemi scolastici che si creano durante l'anno. Diventare un punto di riferimento e aiutare i ragazzi che hanno bisogno io lo considero un grande punto di arrivo per un docente.

Per le/i partecipanti, è inoltre un "successo" avviare sinergie con la famiglia dell'alunno certificato e porsi al centro di una rete costituita da docenti, operatori scolastici e domiciliari, modulando la comunicazione e producendo un confronto costruttivo a vantaggio dell'alunno/a.

Credo di essere stata determinante nel costruire un rapporto di fiducia con la mamma del ragazzo disabile che seguo, e nel costruire relazioni positive tra lui e i suoi compagni. Anche nel gestire la buona comunicazione del team di lavoro (colleghi e operatori scolastici e domiciliari) in modo da condividere le strategie educative e didattiche, che ha portato a buoni risultati, oltre che a buone relazioni tra colleghi.

Gli insegnanti di sostegno coinvolti nello studio, specie se in qualità di Funzione strumentale per l'inclusione, sembrano infine capaci di supportare i colleghi di sostegno, favorendo lo scambio di competenze, e il mutuo aiuto.

Accade spesso di incontrare nuovi colleghi che sono in difficoltà perché non specializzati e quindi hanno bisogno di essere guidati. Solitamente tutti vogliono ritornare perché si sentono accolti e ben seguiti. Tenzialmente gli parlo molto e li aiuto a superare i momenti di difficoltà.

Impatto sul contesto organizzativo e/o sulla cultura scolastica

Infine, le/i partecipanti sostengono di aver avuto un ruolo decisivo quando sono riusciti/e a produrre un cambiamento positivo e migliorativo in ciò che avviene a scuola, introducendo cambiamenti e/o innovazioni in ambito organizzativo, modificando le pratiche e trasformando le culture e l'atteggiamento di docenti e studenti.

Credo di aver avuto un ruolo decisivo nell'azione di mediazione tra le richieste degli insegnanti curricolari e la pressione della famiglia dell'alunno con disabilità rispetto alle decisioni didattiche, ad esempio con riferimento alla scelta del compagno di banco o dei compagni vicini, dei momenti da trascorrere in aula o fuori aula, alle valutazioni delle verifiche scritte e orali. Anche in sede di scrutinio ho notato che la mia opinione sugli alunni (senza certificazione) ha avuto un peso nel decidere i casi dubbi di promozione o bocciatura.

In questo caso, il partecipante ritiene di aver avuto un impatto sulle scelte riguardanti lo studente con disabilità, per ciò che concerne gli aspetti sia organizzativi che didattici. Inoltre, avrebbe inciso anche sulle valutazioni, e in particolare sulla promozione o bocciatura di alcuni studenti. L'impatto sul contesto può, inoltre, essere più o meno significativo e riguardare aspetti centrali della vita scolastica dell'alunno con disabilità, come anche dell'intera classe.

Durante l'anno scolastico ho proposto ai colleghi di lavorare in co-teaching: io e l'insegnante di italiano e matematica avevamo ruoli interscambiabili. Questa modalità di lavorare ha facilitato l'inclusione di tutti gli alunni nel contesto della classe e ha creato un ambiente di apprendimento stimolante e collaborativo.

In occasione dell'inserimento in classe di uno studente con ADHD e lieve ritardo cognitivo, dopo un periodo di decisa difficoltà con i compagni di classe e molti docenti curricolari, sono riuscito a coinvolgere la maggior parte di loro nell'applicazione di alcune strategie didattiche e relazionali che hanno portato ad avere una classe decisamente inclusiva con un buon rendimento didattico globale.

Negli esempi precedenti, il cambiamento ha riguardato il modo di fare lezione in classe, introducendo la metodologia del co-teaching, ma anche l'applicazione di specifiche strategie didattiche e relazionali che l'insegnante di sostegno fa adottare a docenti e studenti. Questa trasformazione ha a sua volta ricadute positive sul clima classe, definito più accogliente e inclusivo, e di conseguenza migliora l'esperienza di apprendimento dello studente con ADHD, come anche dell'intero gruppo classe. L'impatto sulla classe può prodursi anche a livello di sensibilizzazione degli studenti e delle studentesse sulle tematiche dell'uguaglianza e dell'inclusione.

Durante l'anno scolastico ho proposto ai colleghi di lavorare in co-teaching: io e l'insegnante di italiano e matematica avevamo ruoli interscambiabili. Questa modalità di lavorare ha facilitato l'inclusione di tutti gli alunni nel contesto della classe e ha creato un ambiente di apprendimento stimolante e collaborativo.

In occasione dell'inserimento in classe di uno studente con ADHD e lieve ritardo cognitivo, dopo un periodo di decisa difficoltà con i compagni di classe e molti docenti curricolari, sono riuscito a coinvolgere la maggior parte di loro nell'applicazione di alcune strategie didattiche e relazionali che hanno portato ad avere una classe decisamente inclusiva con un buon rendimento didattico globale.

Oltre a ciò, l'azione delle/degli insegnanti di sostegno si estenderebbe anche al di là della classe di assegnazione, producendo un impatto sistemico, riguardante cioè la scuola e il suo funzionamento. Negli esempi seguenti, le/i partecipanti riferiscono di aver costruito o modificato strumenti di valutazione condivisi con i colleghi e di averli lasciati per così dire "in eredità" alla scuola.

Sono riuscita ad "impormi" per quel che riguarda la nuova normativa sulla valutazione nella primaria, lavorando e costruendo una griglia per alunni con disabilità che specificava i livelli adattandoli ai vari PEI proposti nella scuola, per poi lavorare sugli obiettivi raggiunti nel secondo quadrimestre, coordinando i colleghi, con una funzione strumentale assente e impreparata. Avrei voluto fare sicuramente di più!

Attività di continuità tra scuola dell'Infanzia e scuola primaria: predisposizione di obiettivi comuni per entrambi gli ordini di scuola stilati insieme e ancora utilizzato come modello per il passaggio delle informazioni.

In alcuni casi, l'impatto sul contesto è possibile perché i partecipanti ricoprono determinate funzioni strumentali (si veda paragrafo 5.2.5).

Organizzare le nuove schede di valutazione in base alla nuova normativa; organizzare la didattica a distanza ed in presenza durante il periodo di sospensione delle attività scolastiche; organizzare i GLO per elaborare i PEI provvisori in base alla nuova normativa.

Avendo ricoperto svariati ruoli nel corso della mia carriera scolastica ho avuto modo di orientare spesso le decisioni delle persone con cui dividevo scelte e indirizzi. In particolare modo nell'ambito delle scelte relative all'uso delle TIC e alla loro

introduzione nella didattica nonché, successivamente nella scelta e individuazione dei docenti di sostegno da attribuire ai vari casi presenti nell'istituto di appartenenza o nella strutturazione dei percorsi di inclusione da mettere in campo per la gestione di casi particolarmente complessi.

Infine, oltre che sulle pratiche e sugli aspetti organizzativi, le/i partecipanti sarebbero in grado di segnare anche la cultura scolastica, rimpiazzando lo scetticismo di alcuni colleghi di materia con una visione più aperta e ottimistica del fare inclusione a scuola.

La tendenza iniziale è sempre quella di considerare alunni con disabilità e relativi docenti di sostegno un po' ai margini della classe, entità a parte. Grazie alla continua formazione e con il sostegno degli studi sono riuscita a contribuire al cambiamento dimostrando sul campo che attuando programmazioni per tutti e modificando il contesto anche di poco (aula, laboratori, lavori di gruppo) si potevano includere tutti gli alunni. Nello specifico, ricordo in particolare una classe dove erano presenti 4 alunni con disabilità e alcuni bambini stranieri.

Ho fatto varie proposte alle colleghe curriculari durante le programmazioni, iniziando a lavorare sull'ambiente a disposizione: l'aula. Abbiamo modificato la disposizione degli arredi consentendo la possibilità di spazi dove poter svolgere laboratori, le pareti a poco a poco sono diventate un libro aperto dove abbiamo inserito manufatti e cartelloni con immagini relativi alle discipline e a poco a poco abbiamo iniziato ad avvalerci del contesto territoriale: la città, il parco, il piccolo borgo, le botteghe del quartiere che sono diventati ambienti di apprendimento per tutti. In classe si contestualizzavano le esperienze costruendo mappe, compiti di realtà, flashcard, problemi matematici, testi, poesie, ecc....Questo ha dato la possibilità a tutti gli alunni di partecipare pienamente alla vita della classe, portando avanti, ognuno a suo modo e con le proprie risorse gli argomenti proposti e raggiungendo gli obiettivi prefissati. In sede di verifica le colleghe curriculari e di sostegno erano soddisfatte perché hanno potuto osservare concretamente che è possibile... "sì può fare".

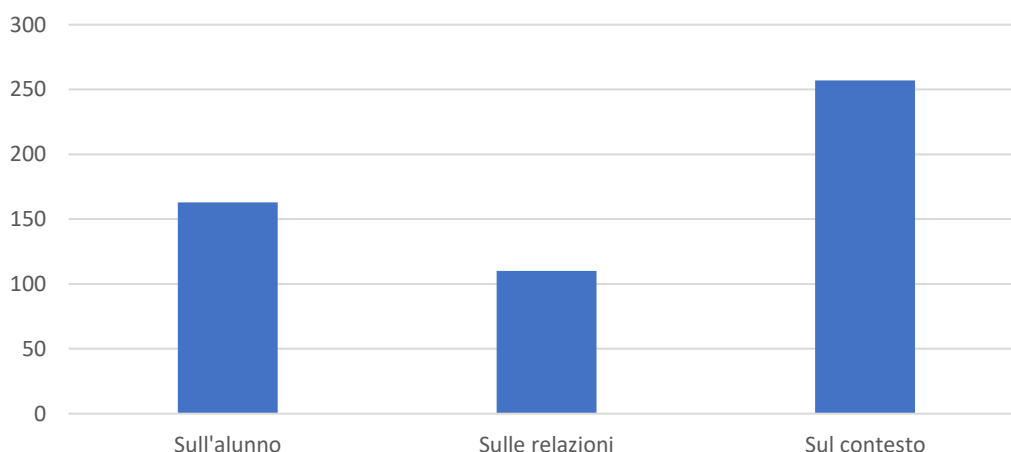
Questa trasformazione delle culture sarebbe causata da altrettante azioni generative: nel brano qui riportato, la partecipante modifica anzitutto la gestione dello spazio-aula, coinvolgendo i colleghi curriculari nella ridefinizione dello spazio, degli arredi e della loro funzione. Viene inoltre "riformata" la didattica, dando centralità ai compiti di realtà e al collegamento col territorio in cui si inserisce la scuola. È il buon esito di questi cambiamenti, che producono risultati positivi per l'apprendimento e il benessere degli studenti, a determinare anche una messa in discussione di alcune credenze e convinzioni degli insegnanti circa l'inclusione.

Avere un impatto generativo

Grazie alle funzioni di Word/Excel è stato possibile calcolare l'intensità con cui ricorrono le tre tipologie di impatto – sull'alunno/a, sulle relazioni e sul contesto:

- il 52,4% delle/dei docenti di sostegno partecipanti allo studio avrebbe avuto un impatto sul contesto classe/scuola;
- il 33,3% sull'alunno/a con disabilità e/o sugli altri alunni della classe;
- il 22,4% sulle relazioni

Figura 16. Impatto generato dall'insegnante di sostegno



Questo dato ci pare di difficile interpretazione: ci saremmo infatti attesi che i partecipanti percepissero di giocare un ruolo decisivo soprattutto (e quasi esclusivamente) in relazione all'alunno/a con disabilità. Infatti, solo 1 partecipante su 3 riferisce episodi in cui si registra un progresso per l'alunno con disabilità, in termini di apprendimenti, educativi o di benessere, mentre oltre 1 partecipante su 2 avrebbe avuto un impatto sul contesto. Si potrebbe forse ipotizzare che alcuni partecipanti diano per scontato che l'azione educativa sia inevitabilmente destinata a produrre risultati e che abbiano pertanto preferito soffermarsi sulle azioni rivolte al contesto. D'altro canto, le/i partecipanti mostrano anche di riconoscere diverse barriere che frenerebbero l'azione del sostegno, unitamente alle difficoltà e agli sforzi connessi con il raggiungimento di un qualche progresso per lo studente con disabilità, soprattutto se in condizioni di gravità. Pertanto, è forse più plausibile immaginare che le/gli insegnanti di sostegno avvertano come preliminare la trasformazione del contesto per poter ottenere obiettivi educativo-didattici con gli studenti. Prima di poter lavorare con lo studente sugli obiettivi didattici e educativi, sarebbe cioè necessario preparare il terreno, estirpando pratiche che penalizzano lo studente, trasformando gli atteggiamenti poco inclusivi di docenti e compagni di classe. Queste trasformazioni generano a loro volta un circolo virtuoso positivo, a tutto vantaggio dell'alunno con disabilità.

Lavoro come docente di sostegno nella scuola secondaria di primo grado da alcuni anni. Ritengo di avere avuto un ruolo decisivo quando, tempo fa, lavoravo in una classe con un alunno con una disabilità importante che era escluso dai compagni e da ogni

proposta didattica dei docenti. Non senza difficoltà, sono riuscita a realizzare un progetto interdisciplinare sulle emozioni in cui tutti gli alunni della classe hanno partecipato dando il loro contributo per l'esito finale del lavoro. In quell'occasione sono riuscita a fare capire ai colleghi curricolari l'importanza da un lato del lavoro d'equipe tra i docenti, tutti i docenti, e dall'altro del lavoro collaborativo tra gli alunni. Quel progetto ha permesso all'alunno con il sostegno presente nella classe e ad altri alunni con difficoltà, ma non certificati, di fare parte in modo attivo della classe. I compagni in seguito hanno cominciato a coinvolgere di più questi bambini durante i momenti ricreativi. I docenti hanno osservato gli alunni fino ad allora considerati solamente come 'problematici', da un altro punto di vista e hanno capito che tutti i bambini, anche quelli con più difficoltà, hanno dei punti di forza.

In altri casi è la costruzione della relazione positiva con l'alunno/a a gettare le basi del successo formativo. Si veda il caso della ragazza rom riportato di seguito:

Cito il caso dell'alunna S., una ragazza rom pluriripetente che ha lavorato con me in seconda e terza media: un po' alla volta, grazie al lavoro congiunto tra me e gli altri docenti della classe, ha iniziato a frequentare le lezioni in modo più regolare e a capire che la scuola le avrebbe permesso di migliorare per alcune versi la sua vita. Il lavoro che abbiamo fatto mirava a includerla nella classe grazie ad attività trasversali al fine di far conoscere i ragazzi tra loro. Quando, poco per volta, S. si è sentita "meno diversa" e maggiormente a proprio agio, ha capito anche che la scuola le avrebbe potuto fornire delle competenze per imparare un lavoro e integrarsi nella società, pur senza negare e mantenendo salde le proprie origini e tradizioni. Nel corso della terza media, l'alunna ha iniziato a curare maggiormente l'igiene personale e l'aspetto esteriore, a portare i materiali forniti dalla scuola, a svolgere i compiti per casa: ha dimostrato di tenerci alla sua formazione. Dopo la scuola secondaria di primo grado si è iscritta a un CFP che ha concluso nei tempi previsti.

L'avvicinamento di S. alla scuola è stato preceduto da un paziente lavoro di tessitura della relazione fra la studentessa e gli insegnanti. La costruzione della relazione risulterebbe preliminare alla buona riuscita di qualunque intervento educativo-didattico. Il nesso fra sintonia nel rapporto insegnante-alunno e i progressi dell'alunno emergerebbe anche dalle interviste che abbiamo svolto con un campione di insegnanti di sostegno (cfr. Capitolo 6). Avere un impatto sul contesto e sulle relazioni sarebbe quindi *generativo*, cioè consentirebbe di produrre benefici per l'alunno/a. Allo stesso modo, i progressi ottenuti dagli alunni possono a loro volta generare trasformazioni a scuola. Analizziamo nuovamente un brano visto in precedenza:

La tendenza iniziale è sempre quella di considerare alunni con disabilità e relativi docenti di sostegno un po' ai margini della classe, entità a parte. Grazie alla continua formazione e con il sostegno degli studi sono riuscita a contribuire al cambiamento dimostrando sul campo che attuando programmazioni per tutti e modificando il contesto anche di poco (aula, laboratori, lavori di gruppo) si potevano includere tutti gli alunni.

Nello specifico, ricordo in particolare una classe dove erano presenti 4 alunni con disabilità e alcuni bambini stranieri.

Ho fatto varie proposte alle colleghe curricolari durante le programmazioni, iniziando a lavorare sull' ambiente a disposizione: l'aula.

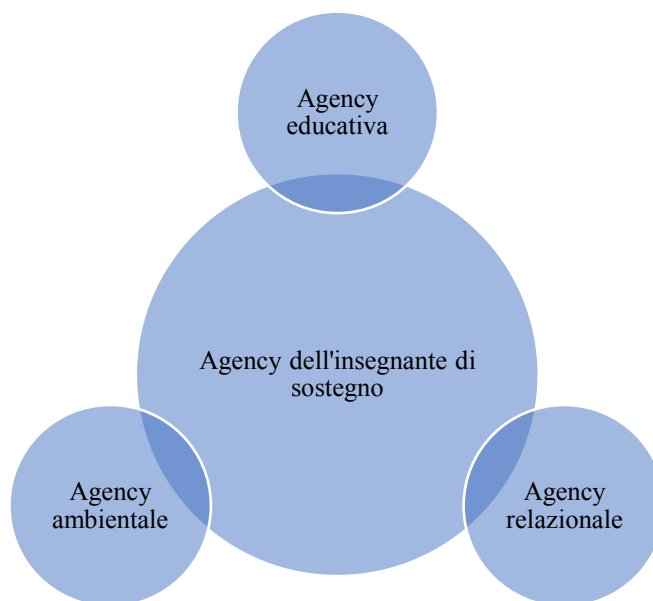
Abbiamo modificato la disposizione degli arredi consentendo la possibilità di spazi dove poter svolgere laboratori, le pareti a poco a poco sono diventate un libro aperto dove abbiamo inserito manufatti e cartelloni con immagini relativi alle discipline e a poco a poco abbiamo iniziato ad avvalerci del contesto territoriale: la città, il parco, il piccolo borgo, le botteghe del quartiere che sono diventati ambienti di apprendimento per tutti. In classe si contestualizzavano le esperienze costruendo mappe, compiti di realtà, flashcard, problemi matematici, testi, poesie, ecc.. Questo ha dato la possibilità a tutti gli alunni di partecipare pienamente alla vita della classe, portando avanti, ognuno a suo modo e con le proprie risorse gli argomenti proposti e raggiungendo gli obiettivi prefissati.

In sede di verifica le colleghe curricolari e di sostegno erano soddisfatte perché hanno potuto osservare concretamente che è possibile... "sì può fare".

La partecipante lavora in una scuola in cui insegnanti di sostegno e alunni con disabilità sono generalmente lasciati in disparte. Riesce tuttavia a coinvolgere i colleghi curricolari e a fare proposte che modificano la didattica, introducendo novità nella gestione dello spazio e nel modo di fare lezione. Questi cambiamenti producono un impatto positivo su tutti gli studenti (con e senza disabilità), e questo, con azione a catena, trasforma gli atteggiamenti dei curricolari, convincendoli che l'inclusione "si può fare". Sulla base di questi riscontri empirici, ipotizziamo che l'insegnante di sostegno giochi un ruolo decisivo a scuola quando *attiva un cambiamento generativo*, ossia quando avvia una trasformazione che a sua volta ha ricadute su altri aspetti della vita scolastica. Volendo offrire, con questo studio, un contributo all'esplorazione della teacher agency dell'insegnante di sostegno, potremmo pertanto suggerire che essa coincide almeno in parte con l'attivazione di processi che producono cambiamenti a scuola. In questo senso, l'insegnante di sostegno agentivo è colui che accende la scintilla del cambiamento, innescando un meccanismo trasformativo che coinvolge molti aspetti della vita scolastica. Il cambiamento non sarebbe circoscritto, bensì generativo, in grado di produrre un

effetto a valanga. Infatti, abbiamo visto che le dimensioni dell’impatto sul contesto, sulle relazioni e sullo studente sono interconnesse: produrre un cambiamento sul contesto e/o sulle relazioni, faciliterebbe l’esercizio dell’agency che potremmo definire educativa. Quest’ultima, d’altro canto, producendo buone pratiche e guadagni per lo studente, può a sua volta determinare una trasformazione delle relazioni (agency relazionale), e/o sul contesto (agency ambientale).

Figura 17. L’agency trasformativa dell’insegnante di sostegno



5.2.8 Strategie

Dall’analisi delle risposte emerge che le/i partecipanti avrebbero applicato un’ampia gamma di strategie nel tentativo di risultare decisivi/e a scuola. La tabella 15 mostra le strategie individuate: per ciascuna strategia è stata riportata l’abbreviazione utilizzata per la codifica durante la fase di analisi e la frequenza con cui compare nel dataset.

Tabella 15. Le azioni agentiche degli insegnanti di sostegno

<i>Descrizione strategia</i>	<i>Codifica</i>	<i>Frequenza nel dataset</i>
Agire considerando ciò che è meglio per l’allievo, mettendo sempre al centro i suoi interessi, benessere e bisogni	S1	161 (32,9%)
Creare un clima scolastico inclusivo	S2	118 (24,1%)
Fare problem solving	S3	41 (8,3%)

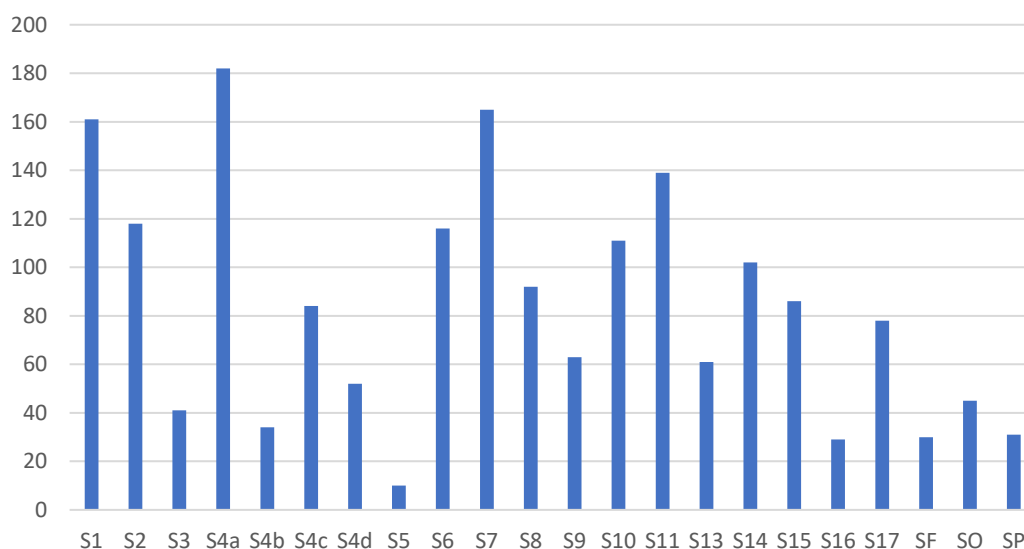
Lavorare in team con i colleghi	<i>S4a</i>	182 (37,2%)
Fare da mediatore (verso tutti)	<i>S4b</i>	34 (6,9%)
Formare, essere coach per i colleghi	<i>S4c</i>	84 (17,1%)
Stabilire un rapporto costruttivo e positivo con la famiglia	<i>S4d</i>	52 (10,6%)
Perseguire l'inclusione anche attraverso attività non convenzionali	<i>S5</i>	10 (2%)
Fare proposte	<i>S6</i>	116 (23,7%)
Assumere compiti organizzativi e di coordinamento rispetto a progetti, eventi e alla didattica.	<i>S7</i>	165 (33,7%)
Persuadere, far cambiare idea	<i>S8</i>	92 (18,8%)
Prendere decisioni	<i>S9</i>	63 (12,8%)
Prendere posizione e difendere la propria idea, ad esempio, coi colleghi, il Dirigente Scolastico, in Consiglio di Classe.	<i>S10</i>	11 (2,7%)
Progettare, creare e cercare attivamente risorse, idee, soluzioni	<i>S11</i>	139 (28,4%)
Innovare la didattica	<i>S13</i>	61 (12,4%)
Aiutare, supportare, facilitare l'alunno	<i>S14</i>	102 (20,8%)
Stimolare, incoraggiare lo studente	<i>S15</i>	86 (17,5%)
Usare codici comunicativi differenti	<i>S16</i>	29 (5,9%)
Costruire un rapporto positivo, collaborativo e di fiducia con l'alunna/o	<i>S17</i>	78 (15,9%)
Preparare gli studenti al futuro	<i>SF</i>	30 (6,1%)
Osservare il funzionamento dell'alunno/a, studiarne a fondo caratteristiche ed esigenze.	<i>SO</i>	45 (9,2%)
Mettere in luce punti di forza e di debolezza dell'alunno coi colleghi e nei Consigli di Classe, evidenziandone le potenzialità.	<i>SP</i>	31 (6,3%)

Le strategie più ricorrenti

Le strategie a cui le/i partecipanti attingono più frequentemente sono:

- lavorare in team con i colleghi;
- assumere compiti organizzativi e di coordinamento rispetto a progetti, eventi e alla didattica;
- agire considerando ciò che è meglio per l'allievo, mettendo sempre al centro i suoi interessi, benessere e bisogni;
- progettare, creare e cercare attivamente risorse, idee, soluzioni.

Figura 18. Azioni agentive più utilizzate dai partecipanti



Nel brano seguente, sono ravvisabili le quattro strategie che più ricorrono nel dataset.

Alunni con genitori molto difficili da intercettare e coinvolgere, disinteressati alla scuola e poco capaci di aiutare il figlio. Questi bambini rischiano di diventare presto cause perse, di essere quelli che “quel che fa è già tanto” non hanno sostegno, non si valuta un PDP. Ecco, a loro penso ogni giorno, inventandosi infiniti modi di coinvolgerli, appassionarli, rassicurarli. Contemporaneamente lavoro con il team docenti nel tentativo di far sì che li vedano e li considerino.

La partecipante prende l'iniziativa (S11) perché mossa dal desiderio di fare qualcosa per alunni che altrimenti verrebbero trascurati (S1): inventa dei modi per coinvolgerli e prova a scuotere i colleghi, facendosi aiutare (S4a, S7).

In molti casi, il punto di partenza dell'azione dei partecipanti è il benessere dell'alunno, la volontà di perseguire il suo bene (S1). I partecipanti avrebbero agito nel suo interesse, ad esempio, per evitare la bocciatura, per difenderne il diritto all'inclusione in classe, per proteggerlo nei casi di bullismo, o in situazioni di potenziale pericolo in famiglia. Le scelte delle/degli insegnanti rispondono a precisi bisogni e sono per così dire guidate dagli alunni. Nel brano seguente, una

partecipante illustra l'approccio adottato per «*prove ed errori*»: al fine di individuare la metodologia più idonea per l'alunno, sperimenta e ricerca attivamente diverse strategie, tentando anche di coinvolgere i colleghi in questo processo.

Certamente il mio lavoro consiste proprio in questo. Soprattutto per quanto riguarda l'organizzazione del mio lavoro ho bisogno spesso, procedendo per prove ed errori, di cambiare strategie di intervento con i bambini che seguo e questo mi porta a dover esporre le mie idee ai colleghi. Spesso questo non è visto di buon occhio e quindi alla fine devo dimostrare che sarebbe più opportuno procedere in un'altra direzione. Attualmente si è deciso, grazie alla mia continua dimostrazione, di cambiare percorso per un bambino che non riusciva proprio a seguire il percorso di apprendimento, i colleghi finalmente hanno compreso che non mi sbagliavo. Si lavora affinché loro possano venire fuori sempre al meglio.

Altri/e insegnanti propongono di anticipare l'avvio delle lezioni per dare più spazio all'accoglienza dei bambini.

Come insegnanti di un plesso di scuola dell'infanzia abbiamo proposto di anticipare l'apertura della scuola per i nuovi iscritti, a settembre, in modo da poter accogliere insieme ai genitori i bambini piccoli, nonostante l'emergenza sanitaria. Non solo la nostra istanza è stata accolta, ma la proposta è stata estesa a tutte le scuole dell'infanzia dell'istituto e dalla nostra idea hanno preso spunto anche le scuole primarie per le classi prime.

Sempre al fine di tutelare aspetti centrali della vita presente e futura dello studente, alcuni/e partecipanti riferiscono di essersi ingegnati/e per risolvere delle situazioni potenzialmente molto critiche, attivando le risorse necessarie (S11, S7).

Dopo aver considerato le difficoltà emerse da quest'anno di emergenza sanitaria e dopo aver analizzato gli obiettivi relazionali non raggiunti da una studentessa, ho chiesto al coordinatore del sostegno la procedura per richiedere l'attivazione dell'assistenza educativa in modo da supportarla anche in quell'area di funzionamento. Siamo in attesa della convalida.

In assenza di risorse specifiche, un partecipante ha assunto mansioni proprie dei referenti PCTO⁵, pur di consentire agli studenti di fare un'esperienza di alternanza scuola-lavoro in azienda.

⁵ Si tratta dei percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento, pensati per avvicinare studenti e studentesse al mondo del lavoro.

In due scuole diverse, ricercare e trovare aziende adatte per PCTO in relazione al funzionamento specifico di alcuni alunni (ho cercato i contatti e seguito tutto l'iter – anche se non ero la funzione strumentale per PCTO – fino alla sottoscrizione della convenzione e all'attivazione del progetto per gli studenti).

Diversi partecipanti riferiscono di essersi fatti carico dell'organizzazione di attività extra curricolari, prendendo l'iniziativa e coordinando i colleghi.

Ho organizzato un corso di potenziamento di pomeriggio per 3 pomeriggi alla settimana per fare i compiti e interagire meglio con 2 miei studenti BES. La dirigente mi ha dato l'ok.

Ho organizzato attività musicale per tutta la classe di appartenenza del bambino certificato.

In alcuni casi, l'adozione di compiti organizzativi e di coordinamento è correlata all'assunzione dei ruoli di funzione strumentale.

Da quest'anno ricopro il ruolo di funzione strumentale per l'inclusione, si sono presentate numerose occasioni in cui la mia posizione è stata determinante, per esempio: organizzare le nuove schede di valutazione in base alla nuova normativa; organizzare la didattica a distanza ed in presenza durante il periodo di sospensione delle attività scolastiche; organizzare i GLO per elaborare i PEI provvisori in base alla nuova normativa.

Se da un lato, le/i partecipanti ricorrono a strategie centrate sul sé, in cui coordinano, progettano, gestiscono in prima persona situazioni e difficoltà, dall'altra, sottolineano anche l'importanza della collaborazione coi colleghi (S4a). Fare sostegno è per loro un lavoro d'équipe, in cui ognuno ha un ruolo decisivo.

Il ruolo decisivo è stato sempre condiviso con le mie colleghe... io insegnante di sostegno lavoro a stretto contatto e condivido tutto con le mie colleghe, e loro con me... Il nostro è un lavoro molto prezioso basato sullo scambio di idee, rispetto reciproco e soprattutto (ascolto)...

Centrali risulterebbero in questo senso la condivisione degli obiettivi e degli interventi educativi, l'ascolto e il rispetto reciproco. L'insegnante di sostegno non può che collaborare coi colleghi e il suo ruolo non sarebbe decisivo in sé, ma lo diviene in quanto parte dell'azione collettiva del corpo docente.

Non credo di aver mai avuto, singolarmente, un ruolo decisivo; ogni qualvolta, in tutti gli anni di lavoro, un successo è stato raggiunto l'ho sempre vissuto come esito di un lavoro e un impegno di squadra. Riportare, ad esempio, bambini quasi inadempienti a scuola o promuovere un miglioramento nell'autostima e nella percezione di sé di alunni in difficoltà non può mai essere stato ascrivibile singolarmente a me ma a tutto un team di colleghi che si impegnavano sinergicamente su un "caso".

La collaborazione è sia coi curricolari che coi colleghi di sostegno, anche se questi ultimi risultano essere poco menzionati nelle risposte. Emerge qua e là anche un certo fastidio nei confronti dei colleghi demotivati, e tuttavia, alcuni/e docenti creano gruppi di lavoro con altri/e insegnanti di sostegno e trovano che questa sia una strategia utile.

Nonostante questo sia stato il mio primo anno di insegnamento su sostegno ho dovuto affrontare nuove sfide anche coinvolgendo nelle attività didattiche docenti non specializzati poco propensi ad affrontare le difficoltà di questo mestiere. Mi sono fatta portavoce del gruppo dei docenti di sostegno e ho cercato di tenere unito il gruppo in più occasioni. Tutto sommato mi sono trovata molto bene.

Strategie e nuclei d'azione

Come mostrato in tabella 16, le strategie emerse ruotano attorno a quattro nuclei o poli d'azione: Leadership e Proattività, Student Advocacy e Self-advocacy, Strategie centrate sullo studente e Collaborazione e lavoro di squadra.

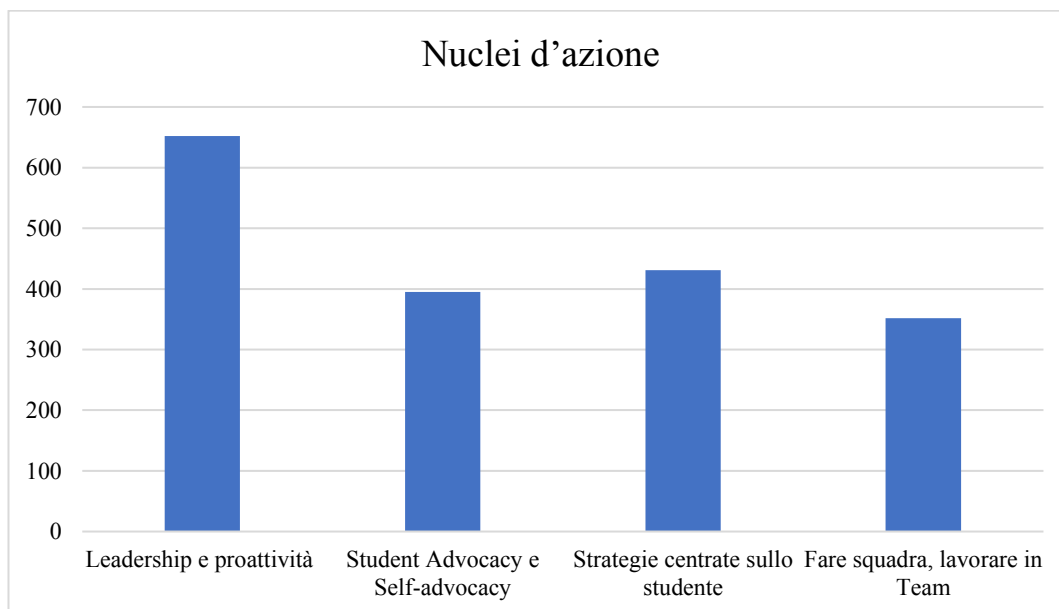
Tabella 16. Nuclei agentivi d'azione

Nuclei d'azione	Descrizione strategia	Codifica	Frequenza nel dataset
Leadership e Proattività	Creare un clima scolastico inclusivo	S2	118
	Fare problem solving	S3	41
	Perseguire l'inclusione anche attraverso attività non convenzionali	S5	10
	Fare proposte	S6	116
	Coordinare progetti, attività e riunioni	S7	165
	Prendere decisioni	S9	63
	Progettare, creare e cercare attivamente risorse, idee, soluzioni	S11	139
Frequenza complessiva			652
Student Advocacy e Self-advocacy	Agire considerando ciò che è meglio per l'allievo, mettendo sempre al centro i suoi interessi, benessere e bisogni	S1	161
	Persuadere, far cambiare idea	S8	92

	Prendere posizione e difendere la propria idea, ad esempio, coi colleghi, il Dirigente Scolastico, in Consiglio di Classe.	S10	111
	Mettere in luce punti di forza e di debolezza dell'alunno coi colleghi e nei Consigli di Classe, evidenziandone le potenzialità.	SP	31
Frequenza complessiva			395
Strategie centrate sullo studente	Innovare la didattica	S13	61
	Aiutare, supportare, facilitare l'alunno	S14	102
	Stimolare, incoraggiare lo studente	S15	86
	Usare codici comunicativi differenti	S16	29
	Costruire un rapporto positivo, collaborativo e di fiducia con l'alunna/o	S17	78
	Preparare gli studenti al futuro	SF	30
	Osservare il funzionamento dell'alunno/a, studiarne a fondo caratteristiche e esigenze.	SO	45
Frequenza complessiva			431
Collaborazione e lavoro di squadra	Lavorare in team con i colleghi	S4a	182
	Fare da mediatore (verso tutti)	S4b	34
	Formare, essere coach per i colleghi	S4c	84
	Stabilire un rapporto costruttivo e positivo con la famiglia	S4d	52
Frequenza complessiva			352

In figura 19 si riporta la frequenza complessiva delle strategie incluse in ciascun “Polo o nucleo d’azione”.

Figura 19. I nuclei dell’azione agentiva



Leadership e proattività

Gli schemi d’azione di cui si servono più frequentemente i partecipanti appartengono al polo della Leadership e Proattività. Si osservino le parole utilizzate da un partecipante nel brano seguente: «*adoperarsi*», «*attivarsi autonomamente*», «*fare tutto il possibile per*». Le azioni dell’insegnante sono innescate dalla volontà di risolvere un problema (S3), ossia come assicurare a due ragazzi certificati lo svolgimento di un percorso di PCTO, anche in assenza della figura del tutor. Sono azioni dinamiche e proattive (S7, S11).

Lavoro in una scuola professionale. Mi sono adoperata appena possibile affinché per due ragazzi certificati con programmazione non curriculare di una classe quarta, fosse attivato un percorso di PCTO. Sulla scorta delle esperienze fatte negli anni precedenti all’interno dello stesso istituto come educatrice, mi sono attivata autonomamente chiedendo alle funzioni strumentali, al referente PCTO, mancando un tutor scolastico designato per l’indirizzo che i ragazzi frequentano ho assunto io questo incarico. Ho fatto tutto il possibile affinché per questi ragazzi si potesse attivare un’esperienza fondamentale più volte auspicata e definita nel Pei. Inizierà al termine dell’anno scolastico per la durata di un mese durante il periodo estivo.

I partecipanti per così dire “non si risparmiano”, ma vanno anche oltre ciò che sarebbero tenuti a fare (S5). come nei casi in cui l’insegnante di sostegno copre i

vuoti lasciati dall'assenza dei colleghi per garantire un percorso di PCTO ai suoi studenti. Un'altra partecipante scrive che:

Durante il primo lockdown, pur non essendo il mio compito, mi sono prestata a fare i compiti on line al pomeriggio con i bambini stranieri che altrimenti da soli non avrebbero saputo eseguire per mancanza di aiuto da parte dei genitori. Sono riuscita a coinvolgere più bambini che grazie al mio aiuto non si sono sentiti isolati. Molti dei genitori non parlavano italiano.

Questi/e partecipanti non tengono conto solo dei ruoli, ma assumono compiti e incarichi anche di altri/e docenti, pur di ottenere un risultato che avvantaggia gli studenti. Anche la loro didattica può risultare a volte non convenzionale – ad esempio, usare lo yoga con un bimbo autistico nella scuola dell'infanzia (S5) –, ed è fortemente orientata al raggiungimento di risultati positivi per gli alunni/e.

Anche negli esempi seguenti, i partecipanti si mobilitano per attivare risorse e coordinare colleghi, famiglie e specialisti esterni (S7, S11) per risolvere situazioni critiche (S3).

Ho curato l'invio ad una psicoterapeuta per una studentessa che soffriva di attacchi di panico e che era stata ignorata dal resto dei colleghi.

Ho attivato un incontro propedeutico per la conoscenza tra equipe docenti e genitori di ogni alunno con disabilità del mio I.C., incontro che avviene entro la fine di settembre/ottobre, quando esiste una minima costituzione del gruppo docenti.

Ho aiutato il mio alunno perché aveva una situazione molto grave in casa. Ho subito allertato i servizi sociali e il ragazzo è stato allontanato dalla famiglia di origine ed è stato accolto in una comunità.

Spesso l'azione delle/dei partecipanti è volta a creare attivamente un clima classe inclusivo, gettando le fondamenta di una comunità di apprendimento rispettosa delle diversità (S2).

In particolare ricordo il grande lavoro svolto per creare un clima classe inclusivo tra studenti con background socio-culturale diversificato. Mediante laboratori musicali e ricreativi sono riuscito a stimolare empatia e creatività abbattendo atteggiamenti evitanti e etichettanti, generando un reale senso di appartenenza al gruppo inteso come comunità che apprende e cresce insieme.

Molti/e partecipanti riferiscono anche di aver proposto nuove attività didattiche e iniziative ai colleghi, al DS e agli studenti (S6). Avanzare proposte è un tratto tipico della proattività e andando fuori dagli schemi si hanno spesso buoni risultati

per gli studenti. In molti casi, le proposte dell'insegnante di sostegno hanno riguardato la carriera scolastica dello studente, la promozione o bocciatura, la scelta degli obiettivi minimi o del programma differenziato. In altri, l'applicazione di specifiche metodologie, interventi o scelte didattiche:

Ho proposto la lettura di un in-book in CAA ad un bambino con disabilità, in via sperimentale; la risposta è stata molto positiva, per lettura e comprensione. L'educatrice Ulss ha apprezzato l'iniziativa e l'ha sostenuta.

In occasione della chiusura delle scuole a marzo 2021 dove la normativa prevedeva di poter organizzare piccoli gruppi di lavoro per offrire l'opportunità ai bambini con disabilità di frequentare. Ho ritenuto che questa possibilità doveva essere sfruttata e quindi ho dovuto confrontarmi dalla coordinatrice di plesso, alla referente per l'inclusione per poter organizzare questo fino ad arrivare dalla dirigente. Sono riuscita! È stata una esperienza molto utile per tutti i bambini!!!!

In alcune risposte, si suggerisce a familiari e docenti di effettuare valutazioni cliniche per accertare eventuali disturbi.

Altre volte le proposte riguardano la partecipazione degli studenti ad attività extra scolastiche, come concorsi e progetti.

Quest'anno ho proposto di partecipare al concorso FAI, e grazie a questa partecipazione è stato possibile uscire sul territorio, creare manufatti, svolgere lezioni attive, e allestire una mostra all'interno aperto nella biblioteca del paese. Questo ha permesso ad ogni alunno di essere parte attiva del percorso di apprendimento, di conoscere i luoghi e gli eletti del posto, di averne cura e rispetto, di proporre miglioramenti e di includere tutti. L'inclusione si può e si deve ma permettetemi di dire che è una battaglia continua e quotidiana.

Altre ancora, infine, riguardano aspetti più generali della vita scolastica, come l'adozione del nuovo PEI, la nomina di questo o quel docente a referente per i DSA, l'adozione del tal regolamento o procedura ecc.

In alcuni casi, le/i partecipanti sentono di esercitare un'azione decisiva quando prendono decisioni (S9).

Ho avuto potere decisionale nell'affrontare il cambiamento legato alla Valutazione della scuola primaria. Per gli alunni con disabilità. Inoltre ho informato i miei colleghi circa i cambiamenti necessari in vista del nuovo Pei cercando di lavorare in modo repentino sulle nuove sfide.

Le decisioni possono riguardare, come nel caso qui sopra, le procedure adottate a scuola – e ciò capita frequentemente quando l’insegnante per il sostegno svolge anche l’incarico di Funzione strumentale –, o le scelte educative inerenti l’alunno e la sua valutazione.

Nella mia prima esperienza come insegnante di sostegno, ho sentito di avere un ruolo decisivo nel momento in cui c’è stato bisogno di decidere che tipo di attività sarebbero state adeguate e utili per il bambino che seguivo.

Advocacy

Le/i partecipanti riportano di aver prodotto un impatto positivo quando non si sono limitati/e alla sola proposta, ma l’hanno anche accompagnata con un atteggiamento deciso e persuasivo. Hanno cioè preso posizione rispetto a questa o quella scelta o decisione didattica e hanno sostenuto con convinzione la propria idea, convincendo gli altri docenti delle proprie ragioni e che soprattutto era la cosa giusta da fare per l’alunno. Difendere le proprie idee, contrastando posizioni contrarie nell’interesse dell’alunno è una strategia di advocacy. Le/i partecipanti esercitano l’advocacy nei contesti informali coi curricolari, ma anche durante i Consigli di Classe e il GLO.

Il neuropsichiatra di riferimento della ASL che aveva a mio avviso visto forse una o due volte il bambino, inizia il suo intervento al GLO dicendo a tutti i presenti che il bambino non avrebbe mai né scritto, né tantomeno letto quindi ci consigliava di stilare un PEI con soli obiettivi legati alle varie dimensioni dell’autonomia e di lavorare su strategie comportamentali ecc. Io provai a dire che visto l’interesse su alcune etichette tipo: BAR, CAFFÈ, SUPERMERCATO, i nomi dei compagni, PEPPA PIG e moltissime altre parole, avrei potuto pensare al metodo GLObale.... Lui mi rispose che perdevamo tempo. Racconto questo per sottolineare che è stato il bambino a suggerirmi da dove partire. OGGI quel bambino diventato ragazzo, scrive in stampato maiuscolo e utilizza il PC e i programmi di scrittura meglio di alcuni di NOI.

Un giorno la collega di matematica nonché anche coordinatrice e responsabile, mi ha riferito la modalità per fare partecipare le colleghe al GLO. Io già informandomi precedentemente con la segreteria conoscevo la modalità che non era la stessa. Ho detto esplicitamente che avrei fatto come mi ha riferito la segreteria, iniziando da lì una veloce lite...con atteggiamento di anzianità lavorativa.

Quest’anno mi sono molto battuta perché le mie colleghe, un po’ vecchio stampo, redigessero il PDP e una relazione per un alunno che ha difficoltà di comprensione.

Come emerso nelle risposte qui sopra, le idee avanzate dalle/dai partecipanti non erano state accolte con favore dagli altri docenti. Hanno cioè dovuto porsi in modo energico, rintuzzando le critiche, prendendo posizione, argomentando le proprie ragioni e accettando anche lo scontro verbale. Come evidenziato in precedenza, i partecipanti trovano il coraggio di opporsi ai colleghi perché agiscono sempre nell'interesse dell'alunno (S1).

Quando le mie colleghe avevano deciso di bocciare una bambina in prima elementare e io mi sono opposta in quanto questa bambina aveva qualche difficoltà nella scrittura e nella lettura. A mio parere era DSA infatti successivamente la diagnosi è stata confermata.

Per essere persuasivi riguardo alle decisioni educative da prendere, le/gli insegnanti di sostegno mettono in luce le qualità e i punti di forza dell'alunno con disabilità, spesso non colti o ignorati dagli altri insegnanti.

Mi sembra di esserci riuscita, ma soprattutto è emerso che il problema è l'adulto che non è in grado di mettersi in relazione con lui in modo adeguato, con le giuste strategie. Ancora adesso con alcuni adulti emergono gli stessi comportamenti problema che non sono altro che un modo con cui il bambino comunica il suo dissenso. Secondo me in questa situazione ho avuto un ruolo decisivo perché ho portato in luce le sue capacità facendo brillare la sua identità.

Uno degli studenti che ho seguito era considerato la pecora nera della sua classe e, in generale, della scuola. Ho indirizzato le scelte del CDC a scegliere di valorizzare i suoi comportamenti positivi più che continuare a intervenire sui suoi comportamenti disfunzionali.

Strategie centrate sullo studente

Questo polo d'azione comprende le strategie di supporto allo studente certificato e gli atteggiamenti motivanti e di stimolo volti all'acquisizione delle autonomie e delle competenze di base, anche in vista della transizione verso un altro ciclo scolastico o verso il mondo del lavoro. Inoltre, le/i partecipanti osservano gli studenti e i loro bisogni, cercano di costruire relazioni positive anche avvalendosi di codici comunicativi alternativi. Vediamo qualche esempio per ciascuna strategia.

Tabella 17. Alcuni esempi di azioni agentive

<i>Strategia</i>	<i>Abbreviazione</i>	<i>Risposte dei partecipanti</i>
Innovare la didattica	S13	Ho contribuito a creare un clima inclusivo all'interno della scuola proponendo attività per tutta la classe e coinvolgendo l'intero

	<p>CdC. Es. Attività di robotica educativa e coding, attività in lingua straniera volte a conoscere le tradizioni culturali del popolo studiato e aggiungendo quelle dei diversi Paesi d'origine degli studenti, in una realtà scolastica in cui erano presenti molti alunni di nazionalità straniera. Attività di cooperative learning, con predisposizione di isole di lavoro in aula (lingue straniere) in cui ogni gruppo preparava un diverso argomento da esporre ai compagni e aiutava i compagni del gruppo più fragili a preparare la propria parte, valorizzando le potenzialità di ciascuno (sempre in ottica inclusiva e con ausilio di peer tutoring).</p> <p>Nello specifico, ricordo in particolare una classe dove erano presenti 4 alunni con disabilità e alcuni bambini stranieri. Ho fatto varie proposte alle colleghe curriculari durante le programmazioni, iniziando a lavorare sull'ambiente a disposizione: l'aula. Abbiamo modificato la disposizione degli arredi consentendo la possibilità di spazi dove poter svolgere laboratori, le pareti a poco a poco sono diventate un libro aperto dove abbiamo inserito manufatti e cartelloni con immagini relativi alle discipline e a poco a poco abbiamo iniziato ad avvalerci del contesto territoriale: la città, il parco, il piccolo borgo, le botteghe del quartiere che sono diventati ambienti di apprendimento per tutti. In classe si contestualizzavano le esperienze costruendo mappe, compiti di realtà, <i>flashcard</i>, problemi matematici, testi, poesie, ecc.</p>
<p>Aiutare, supportare, facilitare l'alunno</p> <p style="text-align: right;">S14</p>	<p>Il duro lavoro di studio, sintesi, schematizzazione, fatto con uno studente certificato (per due anni scolastici) che lo ha portato al conseguimento del diploma nonostante le opposizioni di buona parte dei docenti curriculari che ritenevano di dover differenziare lo studente – si son dovuti ricredere!</p>

Stimolare, incoraggiare lo studente	S15	<p>Aiutare un alunno con sindrome di spettro autistico ad affrontare i primi giorni di scuola primaria evitando che il distacco dalla sua routine fosse troppo traumatico.</p> <p>Stimolare e aiutare gli alunni ad avere più fiducia e autostima nell'affrontare gli ostacoli.</p> <p>[...] ragazzo straniero e con un vissuto difficile. Si è tentato, attraverso strategie empatiche, di motivarlo e farlo sentire importante nel contesto classe.</p> <p>Dare fiducia ai nostri alunni è fondamentale, fare in modo che loro percepiscano che noi crediamo in loro...abitarli a fronteggiare situazioni, anche difficili, non massacrandoli con una raffica di voti negativi utile soltanto a ledere la loro autostima (spesso per non affrontare la realtà...e ammettere che non siamo stati in grado di programmare, e soprattutto insegnare, in maniera efficace).</p>
Usare codici comunicativi differenti	S16	<p>Dovrei citare tantissimi episodi, ma racconterò l'ultima esperienza, in tempo di pandemia, per cui ho <i>potenziato, intercettando immediatamente le risorse devolute all'Istituto dallo Stato, tutta la strumentazione necessaria alla comunicazione per l'alunno</i> (con grave handicap motorio-prassico che non gli consente di parlare e utilizzare mani e braccia, ma di scrivere su tastiera o tablet col tallone sinistro) <i>che seguo e che, senza i "devices" adeguati e all'avanguardia, sarebbe rimasto isolato dalla sua classe</i> e in grave difficoltà a partecipare alle lezioni in DAD.</p>
Preparare gli studenti al futuro	SF	<p>Partecipare al percorso di crescita degli alunni con disabilità accompagnandoli dalla 1^a alla 5^a classe, supportando insieme gli sforzi quotidiani e la fatica per ottenere, talvolta, piccoli successi didattici ma importanti conquiste di autonomia personale e sociale mi ha fatto comprendere appieno il significato di servizio pubblico che ogni docente dovrebbe perseguire nella professione.</p>

Costruire un rapporto positivo, collaborativo e di fiducia con l'alunna/o	S17	<p>Sono riuscita a migliorare e incrementare l'autostima di un alunno che ho seguito per 3 anni. <i>Il nostro rapporto, inizialmente oppositivo e di rifiuto totale</i>, è notevolmente migliorato; ora la relazione si basa sulla fiducia, il rispetto e la stima reciproca.</p> <p>Ogni volta che ho meritato e conquistato la fiducia e la stima dei bambini e delle loro famiglie.</p> <p>Quest'anno mi è stato affidato un bambino con disabilità molto difficile, aggressivo e oppositivo fermato un anno in più alla scuola infanzia nella speranza di trovare le giuste condizioni di crescita. Ho assunto l'incarico con preoccupazione ma nello stesso tempo <i>determinata</i> trovare la strada per aiutare a far evolvere i comportamenti problema di questo bambino, migliorare il suo funzionamento e interrompere la <i>catena di negatività</i> che si era creata con le insegnanti e le OSS che mi avevano preceduto. Mi sembra di esserci riuscita, ma soprattutto è emerso che <i>il problema è l'adulto che non è in grado di mettersi in relazione con lui in modo adeguato, con le giuste strategie</i>. Ancora adesso con alcuni adulti emergono gli stessi comportamenti problema che non sono altro che un modo con cui il bambino comunica il suo dissenso.</p>
Osservare il funzionamento dell'alunno/a, studiarne a fondo caratteristiche e esigenze.	SO	<p>Durante le crisi di rabbia di un alunno, riuscire a calmarlo grazie al periodo di osservazione e di conoscenza delle peculiarità della persona, mi ha fatto sentire di essere decisiva nel momento del bisogno.</p> <p>È una sensazione che provo quotidianamente nella mia pratica professionale. Spesso mi capita di mettere in luce degli aspetti in riferimento agli alunni che seguo che pochi sono in grado di cogliere. In questi anni sono diventata una specialista dell'osservazione in situazione</p>

Strategie della collaborazione

Questo polo fa riferimento alle azioni volte alla creazione di relazioni positive e collaborative coi colleghi, la/il DS, la famiglia, e gli specialisti esterni. Negli esempi riportati di seguito è possibile rilevare differenti sfaccettature della collaborazione: in alcuni casi, troviamo un lavoro uno-a-uno col DS o con altri colleghi; in altri, riferendosi a episodi in cui avrebbero avuto un ruolo decisivo, le/i partecipanti parlano al plurale, dando per scontato che la loro, è stata un'azione di team; in altri

casi ancora, è l'insegnante di sostegno a supportare le progettualità degli altri insegnanti.

All'inizio degli ultimi anni scolastici, collaborando con il Dirigente nella distribuzione equa e mirata delle ore destinate ai ragazzi con certificazione.

1. Collaborando con la collega di matematica abbiamo realizzato un abaco di cartone con cui il nostro alunno autistico è stato in grado di eseguire operazioni elementari 2. In accordo con i colleghi del CDC abbiamo progettato una attività di flipped classroom per valorizzare l'interesse del nostro alunno FIL per le macchine agricole.

Con il gruppo di lavoro di quest'anno durante le tre settimane di lockdown abbiamo costruito un percorso in presenza davvero innovativo che ha portato risultati positivi sia nei bimbi con disabilità che con altri compagni di classe presenti con loro.

Credo di essere riuscita come insegnante di sostegno ad essere di supporto per tutta la classe, non solo per l'alunno che seguo, favorendo le iniziative e i progetti del team insegnanti ed aiutando tutti gli alunni che avessero avuto bisogno anche a livello emotivo. Anche nel gestire la buona comunicazione del team di lavoro (colleghi e operatori scolastici e domiciliari) in modo da condividere le strategie educative e didattiche, che ha portato a buoni risultati, oltre che a buone relazioni tra colleghi.

Alcuni/e insegnanti di sostegno pongono particolare cura nella costruzione della relazione con la famiglia degli alunni con disabilità.

Credo di essere stata determinante nel costruire un rapporto di fiducia con la mamma del ragazzo disabile che seguo, e nel costruire relazioni positive tra lui e i suoi compagni.

Ho avuto un ruolo decisivo in alcune situazioni in cui c'era da stabilire un rapporto di fiducia con una famiglia che era in crisi perché non accettava le difficoltà scolastiche del figlio. Con più dialoghi formali e informali la famiglia ha acquisito fiducia in me e poi in tutto il team insegnante. Dopodiché anche il figlio è migliorato.

Quando sono riuscita ad instaurare un rapporto di forte fiducia con le famiglie, penso tra tutte a quelle di tre bambini, che si sono lasciate accompagnare e sono riuscite ad ottenere la gravità e il conseguente aumento delle ore di sostegno.

In alcuni casi, le/i partecipanti avrebbero costruito vere e proprie reti per una presa in carico collettiva.

L'esperienza professionale in cui ho avuto un ruolo decisivo è stata quella in cui avevo l'incarico come insegnante di sostegno. Grazie alle reti che ho creato con il team docente, con l'assistenza educativa scolastica, l'educatrice domiciliare del Progetto Genitorialità, la referente del sostegno della scuola, l'equipe psico-pedagogica, il centro di riabilitazione e l'assistente sociale, siamo riusciti a far fare all'alunno una rivalutazione medica della sua diagnosi e procedere con il ricorso per il riconoscimento del comma 3; riprendere il percorso di riabilitazione che dopo la pandemia si era completamente bloccato. Infine siamo riusciti a fare attivare un SET.

Bambino con disturbo dello spettro autistico, non vocale, destinato ad una scuola speciale, a settembre entrerà in classe quarta. Legge, scrive senza fare errori ortografici e ha sviluppato le abilità di calcolo. Tutto ciò è stato possibile tramite un lavoro di rete scuola famiglia- terapisti Aba- logopedista.

Altre volte si trovano nella posizione di dover mediare fra istanze e approcci diversi, ad esempio, fra la famiglia, gli specialisti e la scuola, oppure a risolvere divergenze di vedute fra i colleghi. Può anche capitare che il ruolo di mediazione si concretizzi in classe, con le/gli alunne/i e le/gli insegnanti di materia.

Posso dire di aver dato il mio contributo all'interno della classe ponendo particolare attenzione a bambini con disturbi dell'apprendimento e nella relazione tra docenti e genitori.

Seguire un minore con disabilità e mettere d'accordo tutto il team dei docenti su obiettivi e metodi.

Sono coordinatrice del dipartimento di sostegno e funzione strumentale inclusione, per cui quotidianamente mi capita di dover essere accomodante con colleghe lavative del mio dipartimento per il benessere del gruppo e degli studenti, di ascoltare e tentare di venire incontro alle difficoltà di colleghi o famiglie, in alcune situazioni critiche (aggravio certificazione per motivi di salute, ricoveri [...]).

Nel gestire una situazione spiacevole nel gruppo classe quando due ragazzi si sono picchiati ho dovuto impormi con autorità e allo stesso tempo cercare di capirne le motivazioni nascoste. Poi riferire l'accaduto ai docenti curricolari per una decisione comportamentale definitiva.

Parlare con gli alunni per far acquisire loro un punto di vista diverso su altri colleghi.

Infine, nell'ambito della collaborazione, sono state evidenziate attività di formazione più o meno strutturata svolta in genere dai referenti della Funzione strumentale per l'inclusione nei confronti dei colleghi meno esperti e non specializzati.

Sono funzione strumentale inclusione in una scuola con 140 studenti con disabilità e 70 docenti di sostegno, la maggior parte dei quali non specializzati. Dedico molte energie a cercare di svolgere un lavoro che amo con passione e senso di equità e a trasmettere ai miei colleghi quelli che ritengo essere dei punti fermi per chi si occupa del sostegno. Provo la soddisfazione di avere avuto un ruolo decisivo ogni volta che riesco a coinvolgere un collega scettico a lavorare con sensibilità e impegno per rendere la scuola più inclusiva e soprattutto ogni volta che i tanti studenti con disabilità, anche grave, frequentanti la mia scuola sono soddisfatti, e sereni, mostrano di aver acquisito competenze e autonomie e di essere soggetti attivi del proprio percorso di studio e di vita.

Sono referente per l'inclusione, tengo molto ad accogliere, ogni anno, i colleghi precari e non specializzati fornendo il necessario supporto; ritengo necessario anche lavorare per uniformare le buone prassi all'interno del dipartimento di sostegno.

5.3 La TA dell'insegnante per il sostegno: una proposta concettuale

Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, l'applicazione del *framework method* ha consentito di individuare quattro categorie tematiche: *barriere, facilitatori, impatto e strategie*. Barriere e facilitatori sono già stati discussi nel paragrafo 5.2.6. Proveremo ora a formulare una proposta concettuale in grado di descrivere, sulla base delle evidenze emerse, la TA delle/degli insegnanti di sostegno. Gli insegnanti di sostegno del nostro campione percepiscono di aver avuto un ruolo decisivo quando sono riusciti a produrre un cambiamento positivo per lo studente, sulle relazioni o sul contesto. Questa trasformazione è avvenuta superando degli ostacoli e grazie alla presenza di particolari facilitatori e attraverso l'applicazione di specifiche strategie. Prendiamo in considerazione la risposta seguente.

Tabella 18. Esempio di codifica di una risposta particolarmente significativa

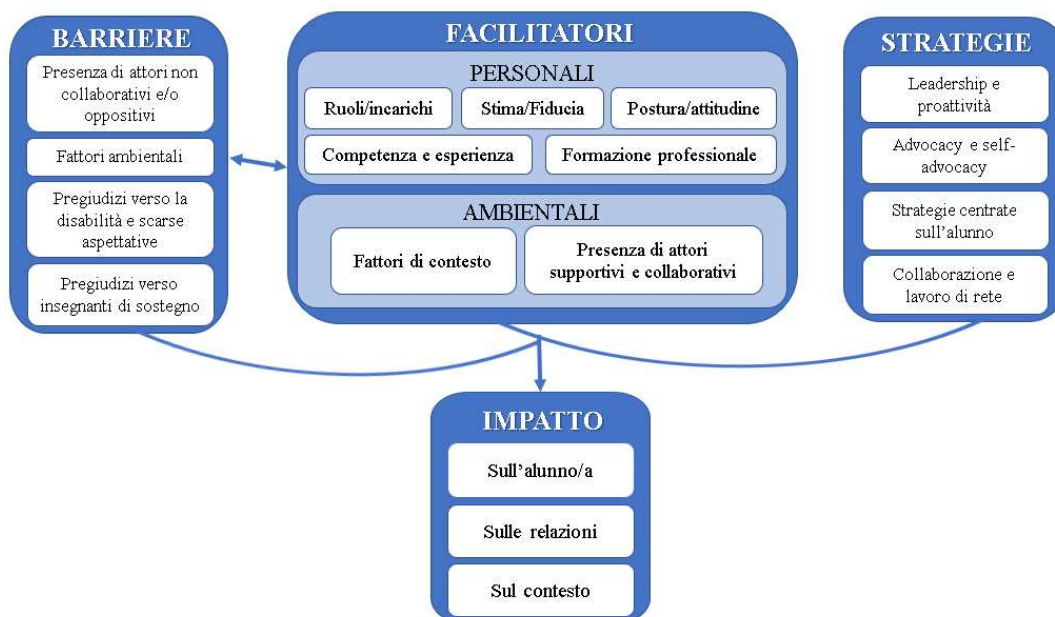
<i>Risposta di un partecipante</i>	<i>Codifiche</i>
Quest'anno dovevamo accompagnare la famiglia di un alunno a comprendere la necessità di fare delle valutazioni per il sostegno didattico del figlio che mostrava diverse difficoltà.	Stabilire un rapporto costruttivo e positivo con la famiglia

Negli anni della scuola primaria non si era creata una buona sinergia tra maestre e genitori e il ragazzino ne aveva fatto le spese.	Presenza di attori non collaborativi e/o oppositivi
Analizzando con cura la situazione ho cercato di mettere assieme le risorse professionali interne alla scuola che fossero più in linea con l'accoglienza del caso e la sensibilità verso la difficile situazione familiare.	Osservare il funzionamento dell'alunno/a, studiarne a fondo le caratteristiche ed esigenze. Coordinare progetti, attività e riunioni Progettare, creare e cercare attivamente risorse, idee, soluzioni
Ho cercato di acquisire fiducia prima dal ragazzino e poi a cascata dai genitori che vedevano dei piccoli risultati.	Costruire un rapporto positivo, collaborativo e di fiducia con l'alunna/o
Ho cercato quindi di strutturare un team che potesse accompagnare i genitori alla comprensione che noi tutti volevamo il meglio per il figlio e solo lavorando in sinergia avremmo potuto fare progressi enormi per le potenzialità che questo ragazzino mostra. La famiglia ha accettato di partecipare al colloquio e ha proseguito l'iter collaborando con la scuola.	Lavorare in team con i colleghi Agire considerando ciò che è meglio per l'allievo, mettendo sempre al centro i suoi interessi, benessere e bisogni Postura/attitudine Impatto sulle relazioni e sul contesto

L'insegnante racconta che la relazione scuola-famiglia costituiva una barriera in quanto era deteriorata e ciò andava a discapito del benessere e dei risultati scolastici dello studente. Applicando strategie legate ai poli della proattività, della collaborazione e delle strategie centrate sullo studente, e potendo contare su una postura/attitudine determinata, che non si ferma davanti agli ostacoli ma, al contrario, si adopera in modo costruttivo per la risoluzione del problema, il partecipante riesce avvicinare la famiglia alla scuola, stabilendo una relazione di collaborazione.

Da queste risposte, e dall'analisi condotta emerge un framework concettuale che potrebbe descrivere la teacher agency dell'insegnante di sostegno (Figura 20). La TA potrebbe essere intesa infatti come l'insieme di azioni e strategie attuate dalla/dal docente di sostegno, operate individualmente e in team, in grado di produrre un cambiamento positivo nelle dimensioni educativa, relazionale, delle culture e delle pratiche, superando le resistenze presenti a scuola e facendo leva su fattori abilitanti sia di natura personale che ambientale. Secondo questa visione, la TA avrebbe una natura trasformativa e potrebbe essere esercitata attingendo a strategie e risorse specifiche.

Figura 20. La TA dell'insegnante di sostegno: una proposta concettuale



Come abbiamo visto nel Capitolo 1, nel panorama internazionale vi è un forte interesse a considerare il nesso fra TA e *inclusive education* e ciò rende necessaria la definizione di un più preciso quadro concettuale, in grado, da una parte, di rispondere ai quesiti di natura teorica, e dall'altra di fornire indicazioni utili alla comunità dei pratici, cioè agli stessi insegnanti.

Si vorrebbe pertanto delineare un framework concettuale utile a comprendere la TA delle/degli insegnanti inclusivi non solo in senso astratto, ma anche pratico, capace di spiegare come si sviluppa la TA e come viene implementata.

In letteratura ci si è avvicinati allo studio dell'agency degli insegnanti partendo da diverse premesse teoriche e adottando diverse metodologie di ricerca. Ad esempio, Pantić e Florian (2015) hanno proposto che l'agency degli insegnanti sia un processo trasformativo finalizzato al cambiamento sociale e hanno identificato quattro aspetti fondamentali: scopo, competenza, autonomia e riflessività. Li e Ruppert (2020) hanno aggiunto una quinta dimensione, la filosofia inclusiva, che si riferisce agli atteggiamenti e alle percezioni nei confronti dell'insegnamento, dell'apprendimento e delle capacità degli studenti. Le due autrici hanno anche ampliato il modello ecologico di Priestley e colleghi (2015a), che elenca i fattori che influenzerebbero l'agency degli insegnanti inclusivi. Infine, Gourd (2015) ha proposto un modello teorico che comprende cinque dimensioni, tra cui i contesti macro e micro-sociali in cui gli insegnanti agiscono, sfruttando vincoli e opportunità per prendere decisioni ed esercitando l'agency (cfr. Capitolo 1). Sulla base delle risposte dei partecipanti, abbiamo qui presentato un possibile quadro concettuale della TA non di un generico "insegnante inclusivo", bensì dell'insegnante di sostegno, così come previsto dal quadro normativo italiano.

La teacher agency dell'insegnante di sostegno italiano condividerebbe alcuni tratti già evidenziati in letteratura a proposito della TA dell'insegnante inclusivo, come ad esempio, la sua natura trasformativa, la dialettica barriere/facilitatori, la molteplicità delle dimensioni e sfaccettature che la costituirebbero. Ha

ciononostante una sua specificità, data non solo dalla verticalità del campione – 489 insegnanti di sostegno in servizio in scuole italiane – ma anche dagli aspetti distintivi che la contraddistinguono.

Il framework è costituito da quattro dimensioni interconnesse, che a loro volta raggruppano ulteriori dimensioni e specifiche. È a nostro avviso intuitivo e di immediata comprensione, e può risultare utile sia per successive esplorazioni della TA in ambito scientifico, sia per la comunità degli insegnanti, soprattutto per i neo insegnanti di sostegno. Risponde infatti ad alcune domande fondamentali, non di natura tecnica, quanto piuttosto operativa: qual è il fine dell'azione educativa dell'insegnante di sostegno? Che strategie si devono utilizzare? Quali barriere si incontrano? Su quali fattori è possibile fare leva per superare le barriere? A queste domande potremmo rispondere che il fine dell'azione dell'insegnante di sostegno è, per le/i partecipanti allo studio, generare un impatto positivo negli apprendimenti e per il benessere degli studenti con disabilità, nelle relazioni con i colleghi, le famiglie e gli studenti, e nelle pratiche e culture proprie della scuola in cui prende servizio. Per avviare la trasformazione – che abbiamo visto essere spesso generativa – l'insegnante può attingere a un repertorio di strategie, in particolare legate ai nuclei agentivi della proattività, dell'advocacy, della collaborazione e delle strategie *student-centered*. Può inoltre capitalizzare la presenza di alcuni fattori ambientali (ad esempio, l'atteggiamento positivo dei colleghi, il supporto del DS, la presenza di una cultura scolastica inclusiva) e far leva sulle proprie risorse personali, tra cui abbiamo visto l'esperienza e competenza, la formazione iniziale e in servizio, il riconoscimento formale e informale e la postura assunta. Strategie e risorse personali e ambientali costituiscono quindi la cassetta degli attrezzi a cui attingere per affrontare le barriere che ostacolano l'azione delle/degli insegnanti di sostegno.

Capitolo 6.

Le voci degli insegnanti di sostegno e la teacher agency

Sintesi del capitolo

In questo capitolo esponiamo i risultati dell'analisi tematica di 12 interviste semi-strutturate che hanno sondato ad ampio spettro le esperienze professionali di altrettanti/e insegnanti di sostegno in relazione alla loro TA. L'analisi dei temi emersi nelle interviste ha consentito di delineare una teoria preliminare in grado di descrivere l'agency degli insegnanti di sostegno e la sua evoluzione nel tempo. L'agency non è per così dire data, non è, cioè, innata all'azione del sostegno e non può essere garantita ai docenti, ad esempio, dal Corso di specializzazione (che tuttavia la supporta fortemente). L'agency si costruisce nel tempo: si esercita con intensità e sfumature differenti da parte delle/dei docenti e così come può essere conquistata, può anche essere disabilitata e logorata. Per l'esercizio dell'agency, in particolare, risulterebbero essere centrali: 1) l'accreditamento, ossia la capacità della/del docente di ottenere la fiducia degli altri attori della scuola; 2) l'assunzione di determinate posture "agentive"; 3) il senso di autoefficacia e la gratificazione professionale che scaturisce dall'ottenimento di risultati positivi in ambito educativo e dall'instaurazione di relazioni collaborative con le/gli alunne/i, le/gli altre/i insegnanti e le famiglie.

Parole chiave:

Analisi tematica, interviste semi-strutturate, disabilitazione della TA, costruzione ed esercizio della TA, teoria preliminare dell'evoluzione della TA.

6.1 Metodo

6.1.1 *L'intervista semi-strutturata*

Come accennato nel Capitolo 2, per questo studio qualitativo, ci siamo avvalsi dello strumento dell'intervista semi-strutturata. È stata costruita una *interview guide* contenente una lista di domande e spunti che interrogavano esperienze e fatti vissuti dalle/dai partecipanti. Per ogni domanda, è stata formulata anche una domanda alternativa "proiettiva", nel caso in cui la/il partecipante – specie se a inizio carriera –, non avesse ancora avuto modo di incontrare determinate situazioni.

Riportiamo di seguito alcuni esempi di domanda. L'*interview guide* completa è disponibile nella sezione Appendice.

Pensando alla sua esperienza, mi farebbe piacere se mi raccontasse quale è stato il comportamento dell'alunno/degli alunni? E rispetto alla famiglia? Mi potrebbe raccontare un episodio in cui secondo lei si è verificato un incontro significativo – o una relazione significativa – tra lei e un suo alunno/a? E con una famiglia?

Domande proiettive: *pensando al suo futuro lavorativo, provi a immaginare di essere riuscito/a a costruire una relazione significativa con il suo alunno/a e con la sua famiglia? Provi a descriverla (ad esempio: perché è significativa, cosa fa sì che lo sia, cosa sta succedendo)?*

L'intervista ha consentito di espandere i dati raccolti col questionario (cfr. capitoli 4 e 5), sondando numerosi aspetti dell'esperienza professionale delle/dei docenti riconducibili alla teacher agency: tra questi:

- il percorso di formazione e lavorativo dei partecipanti prima di pervenire all'incarico sul sostegno;
- il loro orientamento sul futuro professionale;
- alcuni episodi della loro carriera lavorativa in cui hanno percepito di aver "fatto la differenza";
- le strategie messe in campo dalle/dagli insegnanti di sostegno per fare la differenza;
- il rapporto coi colleghi curricolari;
- il rapporto coi colleghi di sostegno;
- la relazione con le famiglie degli alunni con disabilità e con gli esperti esterni;
- la visione sul proprio lavoro e l'ideologia professionale.

6.1.2 Procedura per la raccolta dei dati

Le interviste, della durata di 30-40 minuti ciascuna, sono state realizzate a distanza attraverso la piattaforma Zoom (canale dell'Università di Verona) o presso un istituto scolastico, sulla base della preferenza espressa dai partecipanti.

Inizialmente, si è proceduto mediante campionamento per convenienza, in quanto alcuni nominativi sono stati forniti dalla Segreteria del Corso di specializzazione in sostegno didattico agli alunni con disabilità dell'Università di Verona; successivamente mediante campionamento a scelta ragionata (Parker et al., 2019; Sasso et al., 2015; Taherdoost, 2016).

6.2 Risultati

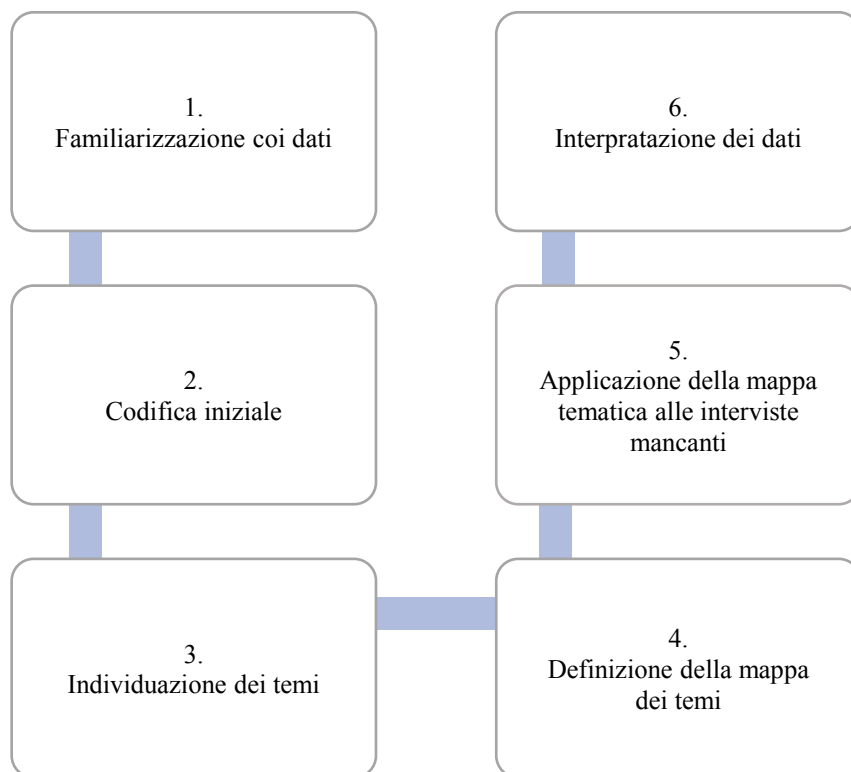
6.2.1 Analisi dei dati

Le interviste sono state registrate col consenso delle/dei partecipanti. Sono state quindi trascritte e anonimizzate: a ogni partecipante è stato assegnato un codice identificativo alfanumerico e sono stati rimossi i riferimenti a persone e luoghi. Ci si è avvalsi dell'analisi tematica assumendo, in particolare, un approccio interessato non tanto agli aspetti descrittivi ed esplicitati dai partecipanti, quanto piuttosto agli impliciti latenti. Pertanto, ci si è mossi a un livello interpretativo "nascosto" che informa e spiega quanto dichiarato dagli intervistati a livello semantico (Braun & Clarke, 2006).

Il livello latente va oltre il contenuto semantico dei dati e inizia a identificare o esaminare le idee, gli assunti, le concettualizzazioni e le ideologie sottostanti, che si ipotizza diano forma o informino il contenuto semantico dei dati. Se immaginiamo i nostri dati tridimensionalmente come una massa di gelatina irregolare, l'approccio semantico cercherà di descrivere la superficie della gelatina, la sua forma e il suo significato, mentre l'approccio latente cercherà di identificare le caratteristiche che le hanno conferito quella particolare forma e significato. Quindi, per l'analisi tematica latente, lo sviluppo dei temi stessi comporta un lavoro interpretativo e l'analisi che viene prodotta non è solo una descrizione, ma è già teorizzata. (Braun & Clarke, 2006 p. 84)⁶.

In figura 21 si riportano i passaggi seguiti per l'analisi.

Figura 21. Processo seguito per l'analisi delle interviste



1. *Familiarizzazione coi dati raccolti*: le interviste sono state più volte lette e ascoltate, al fine di immergersi nel loro contenuto. Si è fatto fin da subito ricorso ai *memo* per annotare impressioni e spunti di riflessione poi ripresi nelle successive fasi dell'analisi.

⁶ Traduzione a cura dell'autore.

2. *Codifica iniziale*: la codifica iniziale è stata effettuata su sette interviste, scelte perché più ricche e ampie. Abbiamo utilizzato codifiche inizialmente descrittive per evidenziare gli aspetti salienti di ciascuna intervista, codificando in maniera libera parole, frasi o interi paragrafi, in base alla loro rilevanza. Abbiamo quindi cercato di inferire il significato che i partecipanti conferiscono ai fatti e agli episodi raccontati. Durante questa fase, abbiamo cercato di mettere da parte le conoscenze pregresse sulla teacher agency, codificando a “briglia sciolta” e senza porre alcun limite o restrizione al campo d’indagine e ai temi emergenti. Abbiamo focalizzato l’attenzione sull’ascolto del dato, vigilando sulla scelta delle codifiche, per non sovrapporre alle interviste idee e concetti preesistenti e tratti dalla letteratura. Per limitare questo rischio, le interviste sono state codificate a partire dalla fine, operazione che ha richiesto di restare sempre concentrati su quanto espresso dai partecipanti. Inoltre, per restare aderenti ai dati, abbiamo utilizzato, laddove possibile, codifiche *in vivo*, riportanti direttamente le parole delle/dei partecipanti. Esse sono state inserite accanto al testo delle interviste utilizzando la funzione “Comments” di Microsoft Word.
3. *Individuazione dei temi*: in questa fase si sono prese in considerazione le codifiche formulate, allo scopo di individuare possibili nessi e temi comuni. Il confronto continuo fra le codifiche ha consentito di raccoglierle in temi più ampi. Questa operazione è stata condotta utilizzando il software per l’analisi qualitativa NVivo 13 che ha consentito di tracciare tutti i passaggi e le inferenze fatte conferendo maggior rigore all’analisi (Sasso et al., 2015). Durante questo processo, si è abbandonato l’approccio puramente tematico-descrittivo adottato inizialmente, per costruire categorie tematiche via via più interpretative, in grado di catturare i significati impliciti e latenti. Le codifiche per cui non si è inizialmente trovato un denominatore comune o un qualche apparentamento con altre codifiche sono state raccolte in una cartella NVivo contenente una miscellanea.
4. *Definizione della mappa dei temi*: in questa fase si è testata la coerenza dei temi individuati sia in relazione alle codifiche iniziali, sia in rapporto al corpus delle interviste analizzate. Alcuni temi sono stati aggregati in cluster che ne ricomprendevano il significato, divenendo quindi sotto-temi. Altri sono stati disaggregati e riorganizzati in modo che esprimessero un unico concetto. Queste operazioni sono state reiterate più volte, interrogando continuamente i dati, fino a pervenire alla costruzione di una mappa tematica, un elenco ordinato di temi e sotto-temi, organizzato in modo logico e gerarchico. A ogni tema e sotto-tema è stata quindi assegnata una descrizione, che ne ha definito in modo chiaro e conciso gli aspetti salienti, senza tuttavia rinunciare alle sfumature e alle declinazioni caratterizzanti ciascun tema.
5. *Applicazione della mappa tematica alle interviste mancanti*: a questo punto la mappa dei temi è stata applicata deduttivamente alle cinque interviste rimanenti ed è stata quindi rivista e perfezionata sulla base delle nuove evidenze empiriche considerate. Anche in questa fase ci si è mossi ricorsivamente tra i temi e la voce dei partecipanti, tra il generale e il particolare, andando e venendo continuamente dai dati (tutte le interviste), incorporando nuovi elementi e rivedendo la mappa dei temi.

6. *Interpretazione dei dati*: dopo aver applicato la mappa dei temi all'intero dataset, si è focalizzata l'attenzione su quelli inerenti alla teacher agency, Si è infine tentato di mettere in relazione i temi, identificando possibili nessi e/o rapporti di causalità, allo scopo di fornire un'interpretazione del fenomeno oggetto dello studio.

6.2.2 I partecipanti

Hanno partecipato allo studio 12 insegnanti di sostegno, in servizio presso la scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di I e di II grado. Si tratta di docenti con diverso grado di esperienza: alcune hanno una lunga carriera alle spalle, altri sono agli esordi, altre ancora, al momento dell'intervista, stavano completando il Corso di specializzazione in sostegno didattico. Si è cercato, per quanto possibile, di curare la massima variabilità interna al campione, andando a sondare gli "eventi" che caratterizzano le traiettorie professionali delle/degli insegnanti di sostegno nel contesto italiano. In tabella 19 si riportano le informazioni anagrafiche.

Tabella 19. Informazioni sugli intervistati

Codice partecipante	Genere	Età	Ordine scuola
IS1	F	48	Secondaria I grado
IF1	F	39	Secondaria II grado
IF2	F	43	Secondaria II grado
GR	F	27	Primaria e Scuola dell'Infanzia
BO	F	62	Primaria
PI	F	46	Primaria
LC	M	53	Secondaria II grado
LZ	F	41	Primaria
EDM	F	60	Secondaria II grado
EB	F	57	Secondaria I grado
AA	F	42	Secondaria I grado
OD	F	50	Scuola dell'Infanzia

La tabella 20 mette in evidenza l'esperienza lavorativa delle/dei partecipanti. Essa varia grandemente, includendo insegnanti a inizio carriera e/o ancora in

formazione, docenti più o meno esperti con numerosi anni di esperienza, fino ad arrivare a insegnanti a fine carriera e in pensione. Significativamente, con l'eccezione di PI, tutti/e hanno anche lavorato come insegnanti curricolari.

Tabella 20. Ulteriori informazioni sugli intervistati

Codice partecipante	Genere	Età	Anni lavorati a scuola	Anni lavorati sul sostegno	Anni lavorati come curricolare	Tempo lavorato nella scuola attuale
IS1	F	48	18 anni	11 anni	7 anni	7 anni
IF1	F	39	9 anni	1 anno e 3 mesi	circa 8 anni	3 anni
IF2	F	43	3 anni	/	3 anni	2 anni
GR	F	27	4 anni	1 anno	3 anni	1 anno
BO	F	62	40 anni	40 anni	0 anni	/
PI	F	46	3 anni	3 anni	0 anni	3 anni
LC	M	53	10 anni	7 anni	3 anni	4 anni
LZ	F	41	22 anni	7 anni	15 anni	4 anni
EDM	F	60	34 anni	17 anni	17 anni	4 anni
EB	F	57	21 anni	18 anni	3 anni	2 anni
AA	F	42	20 anni	14 anni	6 anni	1 anno
OD	F	50	30 anni	20 anni	10 anni	2 anni

6.2.3 Temi emergenti

Nei paragrafi seguenti vengono illustrati i temi evidenziati dall'analisi delle interviste e attinenti alla teacher agency. Per ciascuna tematica, si fornisce una descrizione esplicativa, si descrivono i sotto-temi e si riportano i brani rappresentativi tratti dalle interviste.

Disabilitazione dell'insegnante di sostegno

Il primo tema è la *Disabilitazione dell'insegnante di sostegno* e comprende 4 sotto-temi, come mostrato in figura 22.

I partecipanti si sentono abbandonati e non supportati dalla scuola, attaccati dalla famiglia e dalla società, umiliati a livello professionale, penalizzati nei confronti dei curricolari. Ne consegue che l'azione inclusiva dell'insegnante di sostegno sia

depotenziata e che i partecipanti siano nei fatti in parte disabilitati e con le mani legate, impossibilitati a incidere come invece vorrebbero e saprebbero fare.

Figura 22. La disabilitazione dell'insegnante di sostegno



Percepirsi da soli, vulnerabili e sotto attacco

Alcuni/e partecipanti sentono di non essere supportati dalla/dal Dirigente e dal sistema scuola. Si sentono abbandonati dai colleghi e hanno la sensazione di dover gestire interamente l'alunno/a con disabilità e la relazione con la famiglia. Si percepiscono vulnerabili di fronte all'aggressività delle famiglie ed esposti al giudizio negativo della società e delle istituzioni. Ritengono di essere alla mercé di questi attacchi e di non essere tutelati dal dirigente scolastico e di non poter contare sulla solidarietà dei colleghi.

(BO) Cosa faceva la scuola? Copriva, copriva questi bambini con...la dirigente mi diceva "va bene, se non riescono a gestirli sono due nella stessa classe, una scarpa a destra o una sinistra mettiamo su ore" ore su ore. Quindi tutte le colleghe che avevano le compresenze venivano messe su sta classe a fare ore di compresenza per poter gestire sti bambini. Io la chiamo la coperta di Linus, cioè la coperta... li copriamo con la coperta. Però non veniva fatto niente per loro [...] Ho dato le dimissioni da referente BES e durante l'estate vengo chiamata e mi dicono "Va bene, ok, ti abbiamo sostituita però ti faccio presente siamo in agosto che a settembre i due bambini sono tuoi, li gestisci tu come insegnante di sostegno" Io lì mi sono sentita morire [...].

(IF1) Oppure semplicemente, ha l'insegnante di sostegno, deve saper fare tutto e quindi non gli devo niente...

Onnisciente⁷

Si appunto, onnisciente! Io insegno tedesco, il 90% degli insegnanti di sostegno non lo sa, ed è legittimo che non lo sappia, non è facile...non tutti riescono a ...

(IS1) E quindi, quando lo convoco, in genere gli parlo da sola. Chiedo agli altri insegnanti se vogliono essere presenti ma molte volte mi dicono “Fai tu, fai tu!” [...] Perché, poi, è vero che l'alunno, è l'alunno del Consiglio di classe. Però poi, alla fine, è l'alunno dell'insegnante di sostegno.

(IS1) Poi il dirigente scolastico non ha gestito la cosa perché mi ha tenuto sull'alunno dicendomi di non farmi vedere dalla mamma, al che io sono andata di filato da un avvocato, perché ho detto “Questa situazione io come la devo gestire?!” ecco, finché sono riuscita a farmi togliere dall'alunno perché ho detto no...

Sono arrivata un giorno a scuola, non sapevo nulla di quello che la mamma aveva detto al Preside, mi sono trovata la mamma contro che mi ha aggredito. Addirittura una volta ha scoperto che io ero con il figlio perché l'hanno fatta entrare a scuola e le hanno fatto portare un paio di mutandine perché si era sporcato...mi ha visto con il figlio mi ha messo le mani addosso, mi ha spinto fuori dall'aula e si è chiusa dentro...

In quel caso lì i tuoi colleghi come erano?

Lasciata sola completamente,

In letteratura è stata più volte richiamata la cattiva pratica di delegare al docente di sostegno l'intera presa in carico dell'alunno con disabilità e della sua famiglia. Le esperienze degli intervistati mostrano che questa pratica è ancora presente, anche se non dominante come in passato. Ad esempio, IF1 evidenzia come i curricolari non aiutino di buon grado i colleghi di sostegno sui contenuti disciplinari, pretendendo che questi conoscano tutte le discipline e che siano quindi onniscienti. Oltre a ciò, i partecipanti si sentono pervasi da un senso più generalizzato di solitudine e vulnerabilità: si percepiscono esposti, potenziali bersaglio degli strali delle famiglie e della società, e di non essere adeguatamente tutelati dal sistema scuola. Infatti, né il DS, né i colleghi sarebbero disposti a prenderne le parti, perché impegnati a loro volta a “proteggersi” dagli attacchi delle famiglie. Questo senso di vulnerabilità scaturirebbe da episodi in cui le/i docenti avrebbero subito in maniera diretta l'aggressività delle famiglie, episodi che li avrebbero segnati nel proseguimento della loro carriera.

⁷ In questa e nelle prossime citazioni tratte dalle interviste, l'intervento dell'intervistatore viene riportato in grassetto per distinguerlo dalle parole dei partecipanti.

Svilimento della professione sostegno

Alcuni/e partecipanti ritengono che l'insegnante curricolare goda di maggior "prestigio" dentro e fuori la comunità scolastica rispetto a chi fa sostegno. Questo si rifletterebbe nell'operatività concreta delle scuole, che penalizzerebbero gli insegnanti di sostegno, e nel riconoscimento simbolico della loro funzione.

Le/i partecipanti percepiscono la mancanza di rispetto della società e dei curricolari che non comprenderebbero appieno il senso della funzione sostegno. Inoltre, si sentono vittima di luoghi comuni, per cui ad esempio chi fa sostegno lavorerebbe poco, alimentati anche dai comportamenti di alcuni colleghi di sostegno impreparati e poco motivati.

(PI) La figura dell'insegnante di sostegno, comunque, non è facile a scuola.

No infatti

Non tutti gli insegnanti accolgono di buon grado. O meglio, c'è chi la vede come una persona un po' inutile. E te lo dicono proprio... per me...

Ma stai parlando dei colleghi, degli altri insegnanti, magari di insegnanti di materia, di ruolo?

Nono degli insegnanti di classe. C'è qualcuno che snobba un po' l'insegnante di sostegno oppure lo usa come un po' come quello che fa fotocopie, quello che prepara la scheda di, quello che gestisce i bambini portandoli fuori.

(LZ) Quando io sento dire "Le insegnanti di sostegno lavorano poco, hanno solo un bambino", a me viene un flusso da dentro...che fa fatica [...].

Nel 2011 il rapporto della Fondazione Agnelli rilevava come le/i docenti di sostegno fossero oggetto di atteggiamenti che, in generale, ne squalificavano la professionalità e si faceva riferimento al "binomio indissolubile" fra insegnante di sostegno e allievi con disabilità, che non riuscirebbe a essere sostituito da forme di presa in carico collettiva da parte della scuola, della famiglia e dei professionisti esterni. Le/i partecipanti allo studio riferiscono che in alcune situazioni si sono sentite/i oggetto di atteggiamenti squalificanti, anche se questa non sembra essere più la norma, quanto piuttosto un retaggio del passato non ancora abbandonato. L'idea che la/il docente di sostegno sia una figura secondaria perché assegnata alla sola cura degli allievi con disabilità è tutt'ora presente, anche se sarebbero soprattutto gli insegnanti di sostegno con più anni di servizio a lamentare questo *svilimento professionale*, e in generale, ad avere una visione più negativa della scuola e del ruolo che questa attribuisce a chi fa sostegno. Tra gli atteggiamenti squalificanti più comuni vi sarebbero la richiesta dei curricolari di svolgere mansioni di supporto alla lezione come fare fotocopie e preparare materiali; il desiderio non sempre espresso dai curricolari che chi fa sostegno esca dall'aula portando con sé gli alunni con disabilità; la costante assegnazione delle ore di supplenza al docente di sostegno ecc. Allo svilimento professionale del sostegno

contribuirebbero inoltre alcuni atteggiamenti opportunistici e poco professionali di alcune/i docenti di sostegno:

(IF1) No perché vedo dei colleghi che hanno questo atteggiamento, devo essere sincera, che poi falliscono, di sopportazione...dicono "Ok, devo passare la giornata, il 23 arriva lo stipendio!" Sento anche questi discorsi, per noi che facciamo questo lavoro sono allucinanti, a mio avviso.

(IF1) Ci sono docenti che dicono "Io il tedesco non lo metto!" Dici "Vabbè, ok! Il ragazzo ne ha bisogno..." Ribadisco, non serve saper il tedesco, ma quantomeno vedi quello che faccio in classe! Ma ho un sacco di colleghi che dicono "No io di tedesco non capisco niente, non lo metto".

Ma "Non lo metto!": perché? Come funziona?

Dovendo scegliere le materie, che ne so, anche avendo diciotto ore per classe, loro a scuola ci stanno...

Ginnastica e religione non la metti, sì, se hai diciotto ore in una classe, un'ora ti capita per forza, ma se hai già due classi, giochi in modo che te lo eviti. Tanti colleghi giocano così. Ho sempre avuto colleghi che giocano così.

Sentirsi ostacolati e sabotati

I partecipanti raccontano di incontrare numerose resistenze rispetto alle proposte che fanno e alla loro azione inclusiva. Si sentono ostacolati e addirittura sabotati da curricolari e famiglie che, anziché sostenerli nell'azione inclusiva, "remano contro", vanificando gli sforzi fatti.

Vediamo alcuni esempi per questo sotto-tema: alcuni/e partecipanti lamentano la difficoltà di instaurare relazioni collaborative coi colleghi curricolari e questo rappresenterebbe un ostacolo all'azione del sostegno.

(PI) Quest'anno, ad esempio, a me è capitato di lavorare con un insegnante di matematica che va avanti per la sua strada. Lei ha le sue idee e c'è poca strada di comunicazione e quindi devi anche in qualche modo cercare di fare il tuo lavoro con il bambino, ma sapendo che con magari quell'insegnante non avrà la stessa efficacia che può avere, magari con la collaborazione di qualcun altro.

(LZ) C'è una fatica, una fatica rispetto ad alcune colleghe, non tutte, ad alcune, ma perché si ritorna sempre al discorso di mentalità, di esperienze, anche un po' di sensibilità personale che non c'è.

(EB) C'è un po' di tutto. Ehm... ho bisogno di colleghi giovani, perché i colleghi giovani sono più in sintonia con una scuola che piace a me, che è la scuola inclusiva, la scuola più fluida. E quindi io ho trovato tanti deliziosi colleghi, però tendenzialmente quelli neoformati sono quelli con i quali si riesce a lavorare molto meglio, in modo inclusivo, si può progettare in modo trasversale e non sono a scatole chiuse, "la mia ora, la tua ora", parlo delle medie sempre, quindi non è primaria.

Sarebbero soprattutto i curricolari più anziani a mostrarsi refrattari a una didattica aperta che veda la collaborazione tra docenti di materia e di sostegno, mentre quelli di nuova immissione sarebbero più inclini ad abbracciare il paradigma inclusivo. A questo proposito, EB nota che il docente di sostegno è spesso ostacolato in quanto è portatore di trasformazioni che faticano a essere accettate a scuola. Le resistenze sarebbero insomma nei confronti del cambiamento *tout court*.

(EB) Allora, il cambiamento, le dico come tutti i cambiamenti non viene mai accolto nel miglior modo possibile, poi dipende dalle persone, nel senso che c'è chi è incline verso i cambiamenti, nel senso è più flessibile, chi invece è un po' più rigido per cui rimane un attimino legato a quelle che sono le proprie abitudini, le proprie routine. Non è stato semplice, [...] però chiaramente dico anche che l'insegnante di sostegno deve essere anche molto brava nella comunicazione, nel senso che anche deve saper aspettare, deve dire le cose con un certo garbo, deve essere sempre in una situazione di equilibri e creare sempre un equilibrio all'interno del team, quindi sicuramente non è semplice.

L'hanno ostacolata?

Non è che mi hanno ostacolato, vedevo che c'era un po' di difficoltà, difficoltà rispetto proprio al cambiamento in sé.

Al di là dei dissapori fisiologici che possono nascere fra i colleghi, il problema risiederebbe nel fatto che l'insegnante di sostegno formato attraverso il Corso di specializzazione è portatore di idee nuove che non trovano terreno fertile a scuola.

(EB) Poi portare tutto questo bel malloppone non è facile, c'è ci vuole una scuola che già magari deve avere un'infarinatura, cosa che non ho trovato, e quindi il percorso sarà lungo magari richiederà ancora spero altri corsi di formazione da parte proprio dell'università, ai quali io possa invitare i miei colleghi ad andare, così non passa attraverso me.

Le resistenze non arrivano solo dai curricolari: LZ racconta, ad esempio, di come ha trasformato un'aula adibita a deposito in uno spazio di decompressione per gli

alunni e che per questo i bidelli lo «avrebbero fulminato». Alcuni/e partecipanti sentono poi che il loro lavoro è sabotato dalle famiglie, e che quanto fatto al mattino a scuola viene disfatto a casa nel pomeriggio.

(LZ) Lui poi ha questo linguaggio scurrile, da scaricatore di porto, dico io, da rimediare...e quindi, c'è tutto un lavoro insomma da fare, notevole, che poi è tutto un lavoro che tu lo facevi alla mattina, veniva distrutto il pomeriggio. E poi la mattina ricostruivi. Questo in lui ha causato molta confusione, moltissima.

In alcuni casi, quindi, le famiglie, “remerebbero” letteralmente contro, vanificando gli sforzi fatti dai docenti di sostegno. In altri, pretenderebbero invece di controllare l’operato della/del docente di sostegno, imponendo metodologie didattiche e attività riabilitative da svolgere a scuola seguendo le prescrizioni degli specialisti esterni.

(BO) Solo che ecco, io ho fatto molta fatica perché la mia attività veniva minata e diciamo... veniva contaminata negativamente...no contaminata...veniva interrotta giornalmente da tutte queste attività. Che poi la bambina si ribellava anche perché, ad esempio, lo striscio per terra a schema crociato...questa urlava poi in mezzo alla polvere dei corridoi con gli altri bambini che la vedevano, dovevamo fare tot metri al giorno, ci avevano anche dato degli step, delle quantità... ma questo è stato il caso più difficile.

Sentirsi impotenti e inadeguati

Di fronte al rifiuto di collaborare dei curricolari o all’assenza di fiducia della famiglia, le/i partecipanti si sentono impotenti, impossibilitate/i a svolgere la loro funzione in modo positivo. Il senso di impotenza è rafforzato dalla percezione – forte soprattutto a inizio carriera – di non possedere gli strumenti e le conoscenze per poter svolgere il ruolo del sostegno in modo adeguato:

(IS1) è seguita da una logopedista di cui la mamma si fida ciecamente, che le fa fare, appunto, comprensione del testo scritto, comprensione del testo orale, recupero di ortografia. Quindi, insomma, si fa molta fatica a lavorare con questa bambina.

Hai avuto contatti con la logopedista?

Allora, l’ho vista quest’anno per la prima volta. Io credo che...allora non ho parlato a tu per tu con lei, se non per pochissimi minuti...l’impressione mia, poi anche dalle notizie che ci arrivano dalla primaria, è che questa logopedista abbia capito la situazione della mamma, della famiglia, sia riuscita in qualche modo a entrare nella fiducia della famiglia e si sia creato una sorta di...di...di .., come posso dire, una sorta

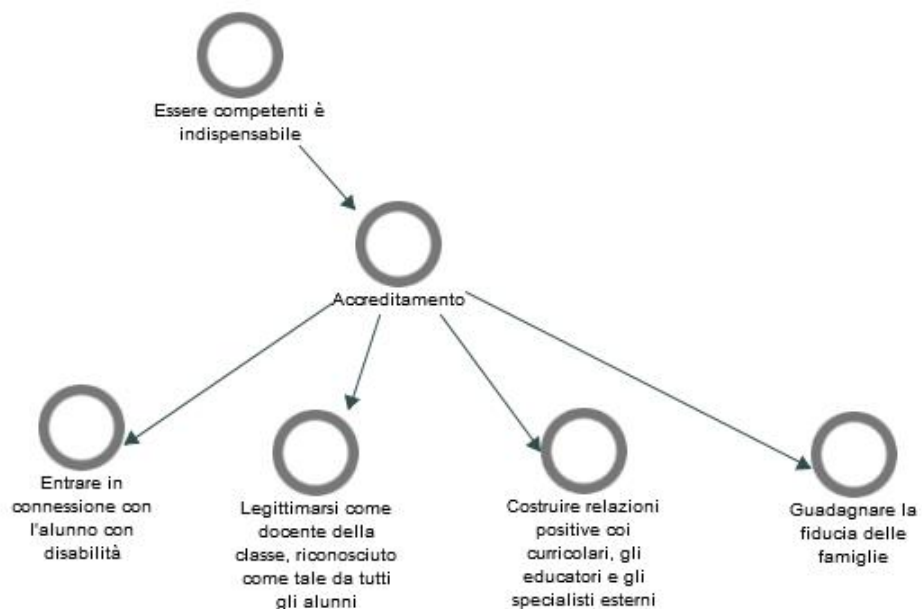
di legame tra la mamma, la logopedista, quindi facciamo fatica anche a entrare in questo rapporto [...] Hanno tentato le insegnanti della primaria ma hanno ricevuto proprio un rifiuto.

(AA) Sono completamente favorevole anche perché io sono entrata nel mondo della scuola ed ero allo sbaraglio, non avevo nessun parente docente per cui sono entrata e ho dovuto far esperienza, e l'esperienza l'ho fatta sui miei alunni purtroppo, per cui ben venga questa... perché prima di fare il TFA sono passati vent'anni e nonostante la laurea nessuno mi aveva mai spiegato come approcciarci ai ragazzi.

Accreditamento

Come abbiamo visto nel paragrafo precedente, emerge che l'azione dell'insegnante di sostegno non parte mai "in discesa". Per poter promuovere l'inclusione degli/delle alunni/e con disabilità, le/i partecipanti ritengono che si debbano anzitutto affrontare le resistenze dei colleghi curricolari, delle famiglie e degli alunni. Occorre stabilire buone relazioni, vincendo diffidenze e pregiudizi, ossia "accreditarsi" presso tutti gli stakeholder, connettendo con gli alunni e facendosi ben volere da docenti e famiglie.

Figura 23. L'accreditamento



Essere competenti è indispensabile

Per vincere i pregiudizi che aleggiano attorno alla figura della/del docente di sostegno, quest'ultima/o si deve mostrare competente e preparata/o. Unita alla

pazienza, che risulta fondamentale per coltivare le relazioni, la competenza è, per le/i partecipanti, un asset imprescindibile, che consente loro di guadagnare la fiducia di studenti, famiglie e colleghi.

(AA) Io sono sì docente di sostegno ma sono docente della classe e una delle cose più belle è il rivalutare la figura del docente di sostegno. Io ho dei colleghi che spesso si lamentano: “eh ma gli alunni non mi rispettano, i colleghi non mi rispettano”, ma tu devi metterti sui tacchi, ma per metterti sui tacchi come ci diceva sempre D’Alonzo a lezione devi essere preparato, devi essere istruito e devi il pomeriggio precedente prepararti la lezione. una volta che l’alunno vede, l’alunno normo dotato che il docente è competente, è preparato e sa aiutare e sa approcciarsi non solo con l’alunno H ma con tutti i partecipanti al gruppo classe vedrai che poi ehm... ti apprezzeranno sia i curricolari che soprattutto gli alunni.

(AA) soprattutto con il nuovo GLO e il nuovo PEI, l’importanza della famiglia è sempre più rilevante, la famiglia può fare richieste, è presente agli incontri con la neuropsichiatria, con l’assistente sociale, con la referente inclusione della scuola, è molto facile anche il dialogo con la dirigente, per cui devi relazionarti bene con la famiglia e soprattutto dimostrare di essere preparato, anche perché essendo presente nel GLO le richieste della famiglia sono sempre, insomma le richieste di questa famiglia sono ben ponderate, appunto perché è una famiglia istruita e preparata.

Entrare in connessione con l’alunno/a con disabilità

Entrare in sintonia con l’alunno/a con disabilità, avere un buon feeling appare come un passaggio obbligato per impostare l’attività del sostegno. Se non si riesce a entrare in connessione con l’alunno, qualsiasi intervento risulta inefficace. Per questo, le/gli insegnanti di sostegno dovrebbero porre ogni sforzo per aprire un canale di comunicazione con l’alunno, guadagnandone la fiducia e l’attenzione. A questo fine, è utile, ad esempio, partire dagli interessi dell’alunno e dal gioco.

Nel caso degli alunni più gravi e non verbali, si tratta letteralmente di aprire un canale di comunicazione “alternativo”, imparando a riconoscere i bisogni dello studente espressi attraverso il linguaggio del corpo e tramite la comunicazione non verbale.

(EB) E questa ragazza ha una sindrome rara, che si chiama sindrome di Rett, (erre, e, ti, ti) però nella forma, credo, tra le più gravi quindi è ferma in sedia a rotelle, non cammina, non parla, non comunica... fa fatica a comunicare, cioè è tutto lì il discorso, ha delle stereotipie per cui ha le mani sempre rattrappite qua, dobbiamo sempre cercare di calmare queste stereotipie e quindi è un caso molto impegnativo. [...] e

cercare, prima di tutto, di comunicare con questa ragazzina, anche se è difficile... è più una comunicazione empatica, in questo caso, di conoscerla no.

(LZ) lui magari arrivava a scuola e piangeva perché aveva litigato con sua mamma. E lui non spiegandomi che aveva litigato con sua mamma, io capivo che lui piangeva perché veniva a scuola! È tutta questa fatica perché c'era una comunicazione difficile, era difficile poi tutto.

Altre volte capita invece che gli studenti certificati rifiutino l'insegnante di sostegno, costringendolo/a a effettuare delle manovre tattiche per aggirarne la diffidenza.

(AA) Anche perché il ragazzino che in realtà ha il sostegno, J., questo ragazzino che ha il sostegno non accetta la figura del docente di sostegno, per cui dovevo lavorare col passo felpato, per cui prima mi avvicinavo ai BES, alle due ragazzine straniere, al ragazzino figlio di separati, dopodiché potevo avvicinarmi anche a Jordi, è stato un lavoro molto impegnativo, tutto l'anno, in entrambi i casi.

(IF1) Lei all'inizio non voleva "Io l'insegnante di sostegno non ce l'ho" "Ok, non ce l'hai? Va bene, io so che ce l'hai...però...non vuoi la mia presenza? Ok...non lo faccio, se hai bisogno mi chiami!". Allora, piano piano...

È una strategia che ha funzionato?

Si, ha funzionato perché poi questa ragazza si è resa conto che in realtà aveva bisogno di me, del mio aiuto, come altri, come i suoi compagni e come parte della classe in generale. Quindi lì, aggiri un po' il problema, ci vai da un'altra parte. Ok, da lì non posso entrare a gamba tesa, allora ci giro attorno, finché questa ragazza appunto ha accettato la mia presenza, mi chiedeva aiuto e poi tutti questi problemi che ha avuto veniva da me, si confidava.

Un partecipante fa notare che per alcuni ragazzi risulta particolarmente complicato accettare la presenza di persone nuove, come appunto, un nuovo insegnante di sostegno. In generale, poi, i tempi per la costruzione della relazione sono lunghi e «bisogna darsi tempo da entrambe le parti». Per agganciare l'alunno, gli intervistati partono dai suoi interessi, cercando anzitutto di catturarne l'attenzione, ad esempio attraverso attività ludiche. Dopodiché, costruiscono un ponte fra gli interessi dell'alunno e il programma didattico.

(LC) Ma poi le altre attività di lettura ...a lui piace molto, ha presente quei cruciverba in cui bisogna cercare la parola in mezzo a tutte le altre lettere? Ecco, ho trovato un sito che me li crea, ad esempio, l'attività che facciamo è leggere il capitolo, storia o

qualsiasi cosa, poi facciamo il cruciverba con le parole che ci sono nel capitolo, intanto leggi, cerchi, impari. Dopodiché facciamo la caccia al tesoro: “Le parole che ti ho messo da cercare nel cruciverba le trovi anche nel capitolo che hai appena letto?” Alé, si torna indietro.

(LZ) Poi sono arrivata al produrre giochi in base a quello che a lui interessava. Per esempio, al momento c’era tutta la saga di Harry Potter, perché guardava Harry Potter. Da Harry Potter sono partita a fare i numeri, quindi gli davo degli attestati.

(BO) Una volta scoperto il suo centro di interesse che erano i dinosauri, abbiamo... all’inizio abbiamo detto in questa classe... perché venivano da questa esperienza di prima mostruosa... si deve stare bene. Quindi i dinosauri vivono in una valle incantata, noi, questa classe, è la Valle Incantata, qua dentro si deve stare bene. [...] Poi ti dico le mie storielle c’era lo gnomo allora disegnino dello gnomo nella casa fatta a fungo con lo gnomo, con la “gn” proprio la difficoltà ortografica, attaccata alla Valle Incantata. Nella Valle Incantata alla fine c’era tutta la ortografia e tutta la grammatica della seconda, in maniera che lui non aveva i quaderni ma tutti i giorni aveva un riporto visivo di quello che facevamo mentre lui non ascoltava.

Legittimarsi come docente della classe, riconosciuto/a come tale da tutti gli alunni

Farsi riconoscere dagli alunni della classe come insegnante a tutti gli effetti, competente e in grado di dare un supporto a chiunque ne abbia bisogno. Allacciare relazioni positive con gli alunni della classe. Sono queste alcune azioni intraprese dai partecipanti per accreditarsi presso la classe. Gli alunni, infatti, rispecchiando l’atteggiamento negativo dei curricolari verso chi fa sostegno, in alcuni casi giudicano l’insegnante di sostegno come figura di contorno, preposta all’assistenza dei compagni con disabilità. Per questo, alcuni intervistati raccontano di essersi posti il problema di come conquistare la fiducia dell’intera classe, ingaggiandola dal punto di vista educativo e relazionale.

(BO) Eeh... io mi sono preparata... e mi preparavo anche il power point dove c’era questa storiella, diciamo che li captava dal punto di vista dell’attenzione. Quindi il bambino che magari mi scappava perché non si voleva fermare “dai dai che apriamo la lavagna, la Lim e vediamo questa storiella” e ogni uso del clic veniva fuori l’immagine, veniva fuori il simbolo ortografico, quegli esercizi vero o falso che mi preparavo a casa, c’ho una chiave piena di percorsi.

La collaborazione coi curricolari non è data per scontata dalle/dai partecipanti, che suggeriscono di costruirla sul campo, mettendo in atto strategie volte a guadagnarne la fiducia e l'apprezzamento. Allo stesso modo, cercano di allacciare relazioni positive con gli educatori che lavorano a scuola e con gli specialisti esterni che seguono gli studenti. I partecipanti riferiscono che la relazione coi curricolari parte in salita, perché l'insegnante di sostegno scontrerebbe una "diffidenza storica" da parte della/del curricolare.

(IF2) Però credo che sia la parte più difficile, più del rapporto con le famiglie che tutti mi dicono essere difficile, ma io temo di più il rapporto con i colleghi anche perché non ti vedono come un pari ma come un subordinato. Cioè il punto di vista del collega curricolare, non di tutti eh, chi ha fatto esperienza sul sostegno no, però chi non ne ha mai fatte, chi ha il pregiudizio.

(IF1) Quando si riesce ad instaurare un rapporto di collaborazione che è la cosa più difficile, il rapporto di collaborazione non con i ragazzi ma con il docente. Questa è una cosa molto complicata, perché non tutti i docenti curricolari, hanno lo stesso atteggiamento, hanno un atteggiamento positivo nei confronti sia della disabilità, sia della funzione del ruolo del docente di sostegno.

Gli intervistati dedicano quindi tempo ed energia per accreditarsi coi curricolari, mostrando la propria competenza, e assumendo un atteggiamento propositivo e al contempo attento a evitare scontri (cfr. paragrafo *Essere propositivi senza strappare*).

(BO) E allora...poi vedeva pian pianino "è però hai fatto così...sai che potremmo provare a farlo anche con quell'altro", cioè l'insegnante di sostegno deve creare una rete di fiducia con gli insegnanti. Quindi pian pianino proporre...non lo vuoi fare? È lo stesso...io però lo devo fare...

(AA) Il mio essere molto solare, molto aperta, pronta allo scambio, ero sempre accogliente nei confronti dei colleghi e ogni informazione mi dessero cercavo di prendermela, anche proprio di annotarmela.

(AA) Però comunque nel corso dell'anno, se escludiamo i primi due mesi di conoscenza, poi sono riuscita a far capire un po' anche i miei colleghi come attivarsi nei confronti dei ragazzini BES e come accettarli nei loro limiti ho consigliato loro.

Diversi/e partecipanti si sforzano inoltre di empatizzare coi curricolari, mettendosi nei loro panni, riconoscendo le difficoltà affrontate dai colleghi.

(OD) Chi aveva fino a quel momento una visione più neuro tipica, che effettivamente non è così semplice, allargare gli orizzonti e riuscire a vedere un qualcosa che sia al di là del modo classico di osservare, di osservare un gruppo di bambini; quindi ho sempre cercato di mettermi anche dall'altra parte e quindi dire: "ok come posso io sostenerti e supportarti in una visione diversa?", quindi ho cercato sempre di essere, creare veramente delle alleanze. Però...

(EDM) I colleghi di educazione fisica stanno soffrendo tantissimo, perché l'attività fisica, di per sé, il movimento, insomma, è diverso: ci sono ragazzi nella classe, ti trovi ragazzi che non fanno niente e ragazzi che magari fanno sport a livello professionale, all'interno della stessa classe, non c'è una via di mezzo, come ero abituata io, insomma, quando insegnavo educazione fisica ecco.

«*Mettersi dalla parte degli insegnanti curricolari*», ossia nei loro panni, consente di leggere meglio le situazioni e di non fraintendere i loro comportamenti. Infatti, riconoscono le/i partecipanti, costruire rapporti paritetici, di reciproca fiducia, potersi fidare è complicato per l'insegnante curricolare tanto quanto lo è per l'insegnante di sostegno. Ci sono tanti aspetti da considerare. Il fatto che l'insegnante di sostegno sia l'unico adulto in classe fatta eccezione del collega di materia fa sì che quest'ultimo possa percepire la sua presenza come ingombrante e che si "senta giudicato". Il continuo avvicendamento di supplenti nel ruolo del sostegno complicherebbe ulteriormente le cose, perché le/i curricolari si trovano a doversi fidare di persone sempre diverse.

(LZ) Perché può pensare "questa mi giudica", insomma è complessa, vero? Perché poi, soprattutto io penso ...a chi entra, come i supplenti. Quindi, la supplente che si deve ambientare in un nuovo ambiente, l'insegnante di classe che continuamente deve relazionarsi con persone diverse.

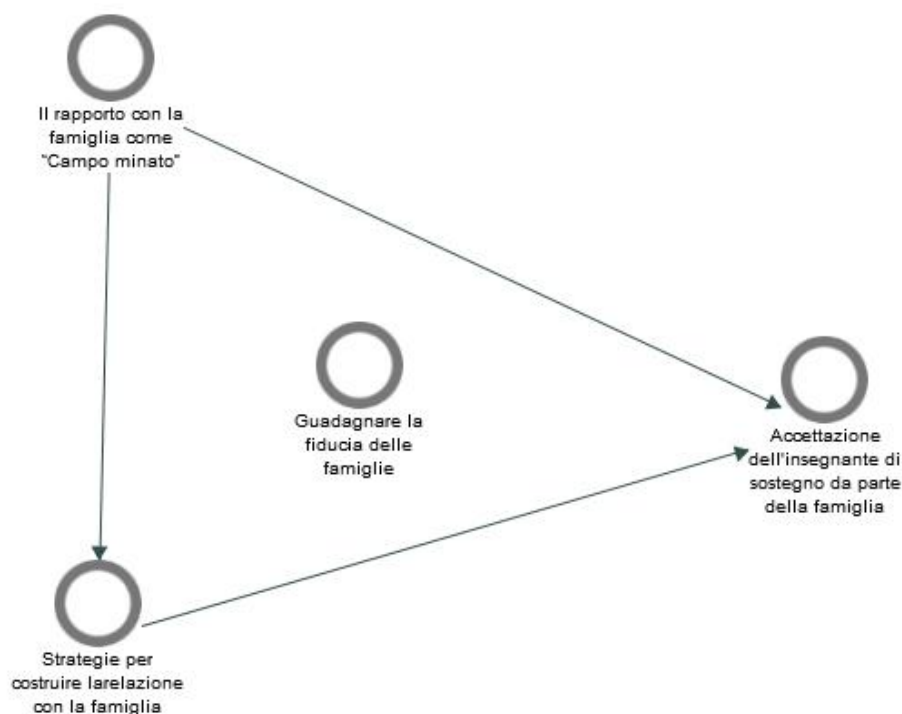
Analoghi sforzi volti alla costruzione di relazioni positive sono indirizzati verso i professionisti esterni.

(OD) [...] perché io credo molto nelle alleanze educative che si creano con la famiglia, che si creano con la neuropsichiatria e con tutti i soggetti che sono coinvolti, tutti gli attori che sono coinvolti in questo processo di crescita della bambina, che vogliono dire anche attività extrascolastiche, non solo quello che avviene a scuola o in famiglia. Quindi poi lo step successivo con la neuropsichiatria, quindi fondamentale è stato anche l'incontro che abbiamo avuto con il GLO e quindi che eravamo tutti presenti [...].

Guadagnare la fiducia delle famiglie

La fiducia è un elemento centrale della relazione con la famiglia. Per le/i partecipanti, spesso la famiglia non ha fiducia nella scuola e nell'insegnante di sostegno, che deve quindi guadagnarsela. Anche una volta costruita la relazione, l'insegnante di sostegno deve adottare apposite strategie per non perderla.

Figura 24. Guadagnare la fiducia della famiglia



Il rapporto con la famiglia come "campo minato"

Secondo le/i partecipanti, occorre essere molto cauti con le famiglie, soppesando bene la comunicazione e gli atteggiamenti. Sarebbe forte la paura di sbagliare, cioè fare o dire qualcosa che possa urtare la sensibilità delle famiglie, scatenandone la reazione negativa verso la scuola e l'insegnante di sostegno. Per questo la relazione con la famiglia potrebbe essere descritta come un campo minato.

(EB) Allora, ehm... con le famiglie ci sono sempre stati problemi. Credo, in generale, vorrei dire che il rapporto che si crea con la famiglia è sempre molto labile, basta poco per distruggerlo, sono sempre pronti, sono sempre sul piede di guerra, sul chi va là, questo in generale.

(BO) Voleva, voleva tutto la mamma, oltretutto era una collega... voleva che stesse in classe, voleva che facesse le cose della classe alla sua portata, voleva che si lavorasse sul linguaggio e voleva tutta questa serie di esercizi che proponeva questa equipe di questo Professor Dottor Sangalli di Verona.

(AA) Beh... una relazione mooolto impegnativa, nel senso che la famiglia poi è anche istruita e preparata, anche loro sono seguiti dal centro, non solo Greta, anche la famiglia ha una buona cultura per quanto riguarda lo spettro dell'autismo, perché appunto sono seguiti dal centro, sia sotto l'aspetto psicologico, che sotto l'aspetto pedagogico, per cui anche la relazione, è insomma una relazione ehm... che non si può improvvisare. [...] Sì, sì è un operato in continuo, continuamente controllato. Questo controllare il quaderno, questo avere sempre l'educatore a scuola, l'educatore privato che controlla il mio operato.

(IS1) Noi cerchiamo...abbiamo capito che dobbiamo entrare, rapportarci a questa famiglia a questa mamma, con molta cautela perché se osiamo dire qualcosa di più o proporre qualcosa di più, la mamma si chiude e non riusciamo più a lavorare né con la mamma né con la bambina.

Anche le/i DS assumerebbero un atteggiamento molto prudente e «attento alla forma», per paura di possibili ritorsioni da parte delle famiglie.

(IF1) Una persona molto attenta alla forma. [...] A non sbagliare dal punto di vista legale...adesso i dirigenti sono diventati più burocrati che altro, poveretti, perché glielo impongono. Ad esempio questa ragazza ad un certo punto mi fa "Prof ho un ritardo, cosa faccio? Dove vado?". Allora mi sono mossa, ho chiamato il consultorio, ho detto "Guarda, puoi andare lì!" "Prof, mi accompagna?" "Eh cavolo! Non lo so se posso accompagnarti io!", quindi sono andata dal dirigente e lì il dirigente mi ha detto "Alt! Ferma! Tu non puoi andare. C'è una famiglia...intanto" "Ma la ragazza non vuole informare la famiglia in questa fase, in realtà. Non vuole dirlo alla madre" "Sì, però lei non può andare, comunque! Non posso permetterle di scavalcare la famiglia!"

Accettazione dell'insegnante di sostegno da parte della famiglia

Per le/i partecipanti, le famiglie partono spesso prevenute nei confronti dell'insegnante di sostegno e ritengono che in generale la scuola non sia adeguata a rispondere alle esigenze dei loro figli. La non accettazione della figura del sostegno potrebbe essere legata alla non accettazione delle difficoltà dei figli e della disabilità o a esperienze negative pregresse. Le/i partecipanti cercano quindi anzitutto di guadagnare la fiducia delle famiglie e di farsi accogliere come punto di riferimento per i figli.

(EDM) Sono stata anche fortunata, finora ho trovato famiglie comprensive, famiglie che mi hanno accolta perché, insomma, è sempre difficile essere accolti come

insegnanti di sostegno [...] ricordo un caso... dove una mamma veniva da un'esperienza devastante, alle medie, poi aveva fatto la prima superiore anche lì aveva avuto una brutta esperienza, secondo lei una brutta esperienza, insomma, per cui io, i primi mesi, mi sono sentita messa alla prova insomma, mi sono sentita testata! La fortuna ha voluto che con il figlio, era un ragazzo, è nata immediatamente un'empatia e una simpatia per cui la famiglia si è anche arresa, ecco! Se ci fosse stata un po' di resistenza penso che ...penso che me l'avrei vista brutta anch'io, ecco!

(BO) Ci sono stati quelli che erano un po' diffidenti, quelli che erano arrabbiati e quelli che si sono rivolti anche ad altre al di là della neuropsichiatria, si sono rivolti a esperti privati.

(IS1) Il mio alunno L. è, tra i tre fratelli, diciamo, uno è mancato, l'altro...tra i tre fratelli ha meno difficoltà e per tal motivo, soprattutto il papà ha faticato molto ad accettare il fatto che L. avesse l'insegnante di sostegno [...] Io sono riuscita a farmi accettare dal papà puntando sul fatto che dal momento che L. ha l'insegnante di sostegno, il compito, il mio compito è quello di cercare di aiutarlo a diventare il più autonomo possibile nello studio. [...] Il papà non voleva farlo certificare, cioè non voleva rinnovare la certificazione per la scuola secondaria. [...] Non accetta di sentirsi dire che L. ha delle difficoltà di tipo logico, piuttosto che nel ragionamento [...] Allora, con il papà io ...allora il papà non chiede mai di parlare con me. Sono sempre io a convocarlo. E anche questo è un sintomo del fatto che lui non accetta la mia figura, non me come persona, ma il mio ruolo.

Secondo le/i partecipanti, i genitori faticherebbero a riconoscere le difficoltà dei propri figli. In alcuni casi, questo porterebbe alla volontà di non certificarli, evitando approfondimenti clinici e alla non accettazione della disabilità. La certificazione, così come l'assegnazione dell'insegnante di sostegno sono causa di sofferenza nei genitori, perché rappresentano un potente reminder simbolico della diversità dei loro figli.

(PI) Dipende anche da come i genitori vedono la certificazione. Qualche genitore ogni tanto soffre del fatto che ho dovuto accettare che mio figlio venisse certificato. [...] E quindi non è sempre...si diciamo che qualche volta...allora c'è chi ti vede come un insegnante speciale e che ti vede invece come un po' alla figura scomoda, ma non perché ce l'ha con te, ma perché ogni volta che pensa agli insegnanti di sostegno si rafforza il fatto che suo figlio ha problemi ecco. Che ha comunque delle cose, delle diversità rispetto alla normalità ecco quindi...

(AA) È difficile la rielaborazione del lutto quando scopri di avere un figlio con una disabilità così importante, la rielaborazione del lutto è un processo molto lungo, e non sempre viene portato a compimento. Io credo che in questo caso la famiglia non abbia accettato fino in fondo la disabilità della figlia, per cui è proprio difficile capire il confine tra: mi affido agli insegnanti, sono molto bravi, sono preparati, vedo i piccoli obiettivi raggiunti da mia figlia però voglio sempre di più, è questa richiesta eccessiva che non va, è l'asticella che continua ad alzarsi.

Strategie per costruire una relazione positiva con la famiglia

Per mantenere la fiducia della famiglia e costruire relazioni collaborative, i partecipanti ritengono sia decisiva una comunicazione onesta e aperta, mostrando attenzione e rispetto. Risulterebbe importante mettersi nei panni della famiglia, comprendendone le difficoltà e le sofferenze. Ne consegue che l'atteggiamento con la famiglia dovrebbe essere di apertura nei confronti delle richieste e in generale accondiscendente. Vediamo di seguito alcune strategie utilizzate dalle/dai partecipanti e, per ciascuna, riportiamo un brano tratto dalle interviste.

Assicurarsi che la famiglia mantenga un canale di comunicazione aperto con la scuola e che partecipi alle riunioni

(LZ) Detto ciò, diciamo, il confronto e lo scontro c'è sempre stato, però nonostante le divergenze tra scuola e famiglia, siamo sempre riusciti a portarli, a esserci alle riunioni e a parlarne e questo, secondo me, è un buon punto.

Basare la relazione sul rispetto reciproco

(EDM) Finora, insomma, finora, sempre una relazione di tipo collaborativo, nel rispetto dei ruoli, fondamentalmente. Quindi, io tengo... ci tengo molto di non mescolare i ruoli e di essere molto rispettosi gli uni nei confronti degli altri e quindi io rispetto sempre tantissimo le scelte che fanno le famiglie, [...] mi pongo sempre la domanda "Perché scelgono in quella maniera lì?" [...] fondamentalmente serve rispetto.

Essere trasparenti con le famiglie

(IS1) Quindi io quello che devo dire lo dico comunque, perché ritengo che sia giusto dire la verità, informare la famiglia, però è chiaro che mi rapporto con lui cercando di farmi capire quelle che sono le difficoltà ma anche i punti di forza e soprattutto

dandogli...cioè facendogli capire il tipo di lavoro che sto facendo e gli obiettivi a cui tendo io e tende il Consiglio di classe.

Essere accondiscendenti, evitare contrapposizioni e scontri

(BO) Abbiamo per esempio una mamma che si è rivolta, l'equipe del dottor Sangalli, di Bre...di Verona che credeva nel... allora sai tipo il metodo doman...una bambina down che camminava... però che ha voluto ripercorrere le varie fasi di sviluppo. Quindi l'ha riportata allo striscio, quindi io avevo tutto il giorno una serie di batterie da portare avanti. Cioè, capito, io avevo cinque, sei attività che dovevo proporre alla bambina nell'arco della giornata, attività in cui credevo e non credevo. Però per poter andare d'accordo con la mamma che aveva questa ansia...quindi arrivava ecco ogni dieci giorni lo specialista a verificare se avevo fatto le cose, come le avevo fatte... [...] allora io ho detto a questa mamma che era una collega "guarda io non credo nelle cose, in alcune cose che mi fate fare, non credo...però io penso anche che bisogna lavorare sul linguaggio e io lavoro su le frasi figurate dove ad ogni parte della frase io do un simbolo e le raffiguro. Quindi faccio una serie di esercizi che partono da sinistra verso destra per la lettura di immagini. Io vorrei portare avanti anche questo lavoro [...] Però io non mi sono mai messa in contrapposizione alla famiglia. Ho cercato dove ho potuto di dire come la pensavo "vabbè ora volete questo? Io provo a farvelo poi...insomma proviamo. Proviamoci" No? non ero...

Mettersi nei panni delle famiglie

(GR) Bella domanda...eh un rapporto basato sulla fiducia secondo me dalla parte di entrambi. Cioè il genitore si deve...deve fidarsi dell'insegnante e l'insegnante deve anche mettersi...cioè riuscire a cambiare prospettiva anche dal punto di vista del genitore ecco. Non è facile per un genitore accettare sicuramente determinate cose...c'è è difficile.

La relazione con la famiglia: casistiche e dinamiche ricorrenti

La relazione con le famiglie emerge quale una delle dimensioni centrali della professione sostegno. Come abbiamo visto, gli intervistati concordano sul fatto che si tratta, nella maggior parte dei casi, di una relazione "insidiosa", che, anche a causa del forte carico emotivo che la caratterizza, è vista un po' come un campo minato, in cui occorre muoversi con molta prudenza e circospezione. Ciononostante, le/i partecipanti riferiscono di aver vissuto esperienze anche di natura diversa con le famiglie, alcune negative, altre positive. Ad esempio, AA

commenta a lungo il rapporto fra insegnante di sostegno e famiglie, giungendo a delineare tre differenti “tipologie” di famiglie:

Diverse “tipologie” di famiglia

La famiglia che ha accettato la disabilità dei figli e che ha rispetto per il ruolo istituzionale dell’insegnante e della scuola e quindi si “affida” all’insegnante di sostegno.

(AA) Vi è la famiglia che ti lascia mano libera e si fida, ma queste famiglie ovviamente sono poche, sono le famiglie di chi ha saputo accettare e rielaborare il lutto [...] queste famiglie sono ovviamente poche ma io ho avuto a che fare con famiglie che mi hanno dato fiducia; per cui sì ci sono queste famiglie che ti danno piena fiducia ma sono, sono veramente poche, ma io sono stata fortunata e ho avuto la possibilità di conoscerle per cui posso dire che quando vi è questa relazione, così positiva, così serena con la famiglia e anche col centro di neuropsichiatria, perché ovviamente la cosa va di pari passo; quando la famiglia è presente, è positiva, si fida quindi si fida della scuola e anche del centro servizi di neuropsichiatria ehm... le cose non possono che andare bene. Penso al mio giulio che ho seguito per tre anni due anni sostegno, un anno inglese ehm... una famiglia molto aperta, molto propositiva ma soprattutto una famiglia che accettava i limiti del figlio e non pretendeva l'impossibile. [...] quindi la relazione è stata positiva si sono, loro si sono affidati a noi; io quando avevo bisogno potevo tranquillamente fare una telefonata, inviare anche un messaggio e la famiglia era sempre presente per dubbi per consigli. Quindi abbiamo queste famiglie positive, accoglienti che accettano, che si fidano del consiglio di classe.

La famiglia assente, fragile, spesso non italoфона, che lascia carta bianca al docente ed è difficilmente reperibile.

(AA) Ci sono poi le famiglie che a loro volte sono disagiate e per cui si potrebbe dire che abbiano in sé nel loro patrimonio genetico, nel loro bagaglio culturale già questa, questa sorta, di difficoltà che poi viene purtroppo ereditata anche dai figli e sono le famiglie magari più disagiate, famiglie povere, famiglie non italofone e sono famiglie che si affidano completamente alla scuola perché sono famiglie assenti, perché a loro volta faticano ad essere genitori. E anche qui il lavoro non è difficoltoso nel senso che affidandosi completamente a te hai carta libera, certo che quando c'è da fare penso a una firma per un'uscita didattica, quando c'è da fare la scelta della scuola al termine dei tre anni qui le difficoltà ci sono perché quando la famiglia è assente sotto l'aspetto

cognitivo, economico, culturale il docente deve farsi carico anche di questa scelta. Penso a tutte le volte in cui ho dovuto iscrivere io i miei ragazzini alla scuola superiore appunto perché la famiglia non aveva il computer, non ricordavano la password della mail...

La famiglia che non ha accettato la disabilità del figlio e utilizza tutte le risorse possibili per farlo migliorare. Questa tipologia di famiglia pretende molto ed è interventista: si affida a centri privati che “controllano” l’operato dell’insegnante e in generale non si fida dell’insegnante di sostegno.

(AA) Poi ci sono invece le famiglie che non hanno problemi né economici né culturali ma che, ciò nonostante, non hanno saputo accettare fino in fondo il lutto per questo figlio disabile. Per cui lì il ruolo è il ruolo più subdolo e più impegnativo perché è difficoltoso sotto tutti gli aspetti. Sono famiglie che pretendono l’impossibile e che si relazionano con la scuola si affidano alla scuola ma la critica è continua, non si fidano completamente della scuola, dei colleghi, della neuropsichiatria è molto subdolo perché non capisci fin dove si affidano a te e fin dove invece la critica è continua.

Queste sono le famiglie più impegnative ed è proprio la famiglia che ho io quest’anno.

L’analisi delle interviste ha consentito di individuare altri nuclei tematici che caratterizzano la relazione insegnante di sostegno-famiglie. Essi sono: Sostenere la famiglia: un ulteriore compito per l’insegnante di sostegno, Vicinanza della famiglia e Sostegno della famiglia al sostegno.

Sostenere la famiglia, un ulteriore compito per l’insegnante di sostegno

Tra i compiti del sostegno vi sarebbe anche il supporto alla famiglia che, per le/i partecipanti, è sempre più fragile e vulnerabile. Si tratta di un onere “aggiuntivo” per l’insegnante di sostegno che anziché poter contare sulla collaborazione della famiglia, deve sostenerla e assicurarla.

(OD) Questo ha significato anche che io mi sono trovata d’innanzi a una famiglia che fosse veramente molto giù di morale, demotivata e in difficoltà nella gestione di questa bambina, perché emetteva costantemente dei comportamenti problema che non riuscivano a gestire, e la stessa cosa veniva fuori anche a scuola.

(BO) Quindi... e poi secondo me, coi familiari bisogna sempre dargli una speranza...nel senso “Ma dai, proviamo. Vedrai che dopo con lo sviluppo pian pianino cambia. Adesso ci sono delle difficoltà poi vedrai che pian pianin” insomma...oppure dove c’erano le difficoltà, c’è questa difficoltà che possiamo provare a far così piuttosto che così, ma io sono sicura che la cosa pian pianino migliora.

(IF1) Una famiglia era ignorante, nel senso che non aveva la struttura culturale, la formazione culturale...per carità, riconosceva le difficoltà, seguiva quello che gli veniva detto ma senza una grande consapevolezza reale, tra l'altro...difficoltà linguistiche quindi era difficile spiegare esattamente quello che...una famiglia presente però non in grado di seguire bene...si affidava...si affidava all'insegnante, si affidava all'esperto, non era...

(IS1) Vuoi o non vuoi, devi prenderti carico anche della famiglia.

Vicarianza della famiglia

I partecipanti sentono di dover coprire i vuoti lasciati dalle famiglie d'oggi e di dover addirittura compensare la cattiva influenza che famiglie fragili o assenti hanno sugli alunni. Dovrebbero cioè riparare i danni fatti dalle famiglie, farsi interamente carico di aspetti burocratici ed educativi un tempo demandati alle famiglie e, dall'altro lato, incalzarle affinché agiscano nell'interesse dei loro figli.

(IF1) Sempre molto...Oddio, i genitori della ragazzina straniera li ho visti solamente quando sono venuti a firmare il PEI e poi non li ho più visti. [...] Questa era una situazione molto complessa anche a casa, perché i genitori separati, il padre non so dove fosse, assente; la madre stava con un'altra persona e non se ne occupava completamente.

BO e GR osservano che i disturbi comportamentali di alcuni alunni che seguono sono da ricondurre a situazioni di disagio che avrebbero vissuto nel contesto familiare che, in aggiunta, non avrebbe dato loro gli strumenti per comprendere l'inadeguatezza di certi comportamenti. L'insegnante di sostegno si troverebbe quindi a dover supplire strumenti educativi di base, compensando il vuoto lasciato dalla famiglia assente. Anche forti atteggiamenti di chiusura e arroccamento della famiglia possono arrecare danno ai figli, come illustrato nel brano seguente.

(IS1) Allora lei vive...è figlia unica, con papà, mamma e i genitori della mamma che parlano, tra l'altro, un dialetto arcaico.

Un dialetto padovano arcaico?

Sì sì, quindi a volte lei se ne esce con dei termini che ...ahahah...anche comunicare in italiano diventa un po' difficile, nel senso che devi proprio utilizzare un linguaggio molto molto semplice. Questo è anche uno dei motivi per cui poi non riesce anche a seguire la lezione, capisce quel che capisce. La famiglia, viene sempre la mamma a prenderla, il papà l'ho visto per caso al supermercato una volta, non è presente a scuola. La mamma è molto presente e la famiglia è molto chiusa e la tiene chiusa in

casa. Quindi la bambina non fa nessun tipo di attività tranne zumba dance, una volta alla settimana va a fare zumba dance e non frequenta i compagni di classe, non frequenta gruppi di nessun tipo, va a catechismo.

Per le/i partecipanti, a volte è necessario incalzare la famiglia perché prenda iniziative nell'interesse del proprio figlio, ad esempio, insistendo affinché predisponga la connessione internet consentendo allo studente, che era fino a quel momento tagliato fuori, di seguire le lezioni in DAD.

(LZ) Ha una famiglia complessa con presenti anche i Servizi, è un ragazzino molto in difficoltà, e anche la famiglia è molto in difficoltà. [...] abbiamo fatto fatica, intanto, a farlo arrivare in piattaforma. Dopo che ci siamo arrivati, facendo un'azione di stalkeraggio...mio marito mi diceva ahahaha...porta pazienza...anche perché poi si creano veramente delle situazioni...dopo questa stalkerizzazione è riuscito ad arrivare in questa piattaforma col cellulare.

Sostegno della famiglia al sostegno

Secondo le/i partecipanti, ci sono anche famiglie tutt'altro che assenti, e che si spendono molto per i figli: sono presenti e disponibili a fare la loro parte nella collaborazione con la scuola. Queste famiglie sosterebbero il lavoro dell'insegnante specializzato, agevolandolo anche in momenti difficili come la DAD.

(BO) Lì avevo chiesto l'aiuto ai genitori perché a volte in questo contenimento si rischiava di farsi male. Io più di una volta sono andata a casa con i lividi, però anche il muro. E allora diventava pericoloso. Io ci ho creduto e i genitori ci hanno creduto e niente pian pianino sempre di meno, sempre di meno finché non è più stato necessario farlo.

(LZ) Abbiamo, per un ragazzino una disabilità grave però con una famiglia fantastica, seguitissimo, dove c'è ...ecco! Una pratica da manuale! Quello che noi troviamo, che ci parlano all'Università, l'ho ritrovato lì.

Gli intervistati raccontano di aver costruito relazioni anche molto profonde con la famiglia, in cui l'insegnante di sostegno è visto come un'ancora a cui aggrapparsi quando non si sanno più che pesci pigliare, e che resta un punto di riferimento imprescindibile per l'intero percorso scolastico.

(IS1) L'ho seguito anche dopo nel senso che ho avuto...mantenuto i contatti con la famiglia, addirittura c'è stato un periodo in cui lui in matematica non andava bene e il papà ha chiesto alla mamma di portarmelo. Alle superiori non andava bene in

matematica, ha avuto un momento di... di...difficoltà in matematica e, ricordo, proprio un po' prima di Natale, è venuta la mamma, me l'ha portato, io ho parlato con lui e sono riuscita a dargli una scossa. Poi ha avuto naturalmente bisogno di ripetizioni, di lavorare sugli apprendimenti, però secondo i genitori io riesco a trasmettergli fiducia in sé stesso, grinta anche nell'affrontare le difficoltà. Quindi, il papà...ahahah...ha detto alla mamma "Portaglielo!"

Il rapporto con la famiglia: scenari emergenti

Nella figura 25 proviamo a sintetizzare le relazioni fra partecipanti e famiglie emerse dalle interviste.

Figura 25. Il rapporto fra insegnante di sostegno e la famiglia degli alunni con disabilità



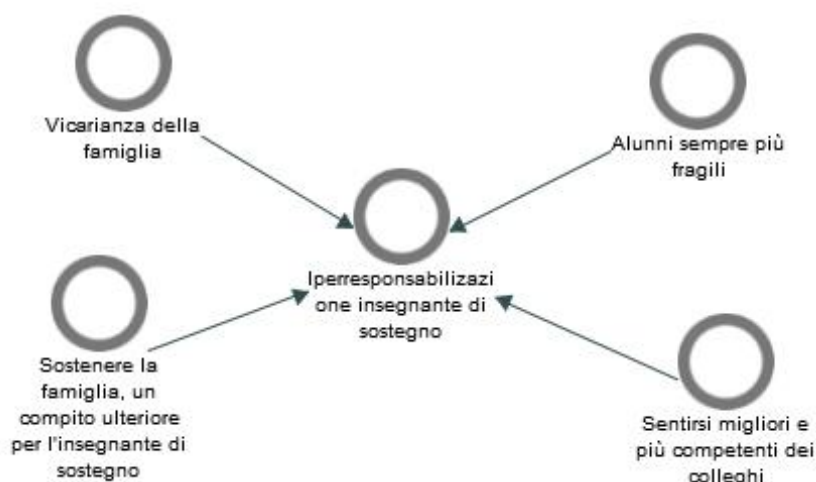
Le interviste suggeriscono che le relazioni fra le/gli insegnanti di sostegno e le famiglie sono caratterizzate da grande variabilità. Possono essere tese, inconsistenti o molto positive. In tutti gli scenari, come per le relazioni coi curricolari, centrale risulta essere il processo di accreditamento e le strategie messe in campo dai/dalle docenti di sostegno per la costruzione della partnership scuola-famiglia.

Iper-responsabilizzazione dell'insegnante di sostegno

Veniamo ora alla descrizione di un altro importante tema emerso dall'analisi delle interviste: l'iper-responsabilizzazione degli insegnanti di sostegno. Come abbiamo appena visto, l'insegnante di sostegno deve in molti casi sostituirsi alla

famiglia, spesso assente, e sostenerne le fragilità. Si trova a lavorare con studenti frammentati e dovrebbe inoltre compensare l'impreparazione dei colleghi giovani di sostegno, dei curricolari e degli educatori. Non si sente supportato e ritiene anche che il preside sia poco preparato sul tema dell'inclusione. Questo fa sì che i partecipanti avvertano tutto il peso del fare inclusione e che si sentano schiacciati.

Figura 26. Processo di iper-responsabilizzazione dell'insegnante di sostegno



Nel paragrafo precedente abbiamo visto numerosi esempi in cui gli intervistati hanno riferito di essersi fatti carico di responsabilità proprie della famiglia e di aver dedicato tempo e risorse per sostenerla. Presentiamo ora le altre sotto-tematiche evidenziate dai partecipanti, che hanno come effetto l'iper-responsabilizzazione del docente di sostegno.

Alunni sempre più fragili

Per gli intervistati, gli studenti d'oggi sono particolarmente fragili e vulnerabili: a trovarsi in questa situazione sarebbero non solo gli allievi con disabilità, ma in generale, un po' tutta la popolazione studentesca, anche a causa del venir meno di un'impronta educativa forte da parte della famiglia che, come abbiamo visto, si trova a sua volta sempre più frequentemente in difficoltà.

(BO) Son già bambini frammentati, frammentati proprio a livello emotivo, affettivo a casa.

(IF1) ...all'interno dell'alberghiero perché ci sono anche percorsi di formazione professionale triennali dove arrivano tutti i fallimenti scolastici dalla provincia. Cioè tutto quello che non funziona, tutti i ragazzi che non riescono a seguire un percorso arrivano lì, ci sono ragazzi che hanno 17, 18 anni, belli formati... e molto...convinti di non potercela fare...che poi è quello il punto di vista che hanno. Cerco sempre di

capire il loro punto di vista. Vengono da una serie di fallimenti così lunga, per cui sono convinti di non farcela, che non sono in grado.

Sentirsi migliori e più competenti dei colleghi

La competenza è vista come un requisito essenziale per chi sta a scuola. Tuttavia, secondo gli intervistati, alcuni colleghi di sostegno, curricolari ed educatori non sembrano avere questo requisito. Le/i partecipanti si percepiscono come unici, migliori e più competenti sui temi dell'inclusione dei colleghi e degli educatori e si sentono mossi da motivazioni più alte. Sono in particolare gli intervistati con più anni di servizio a lamentare l'impoverimento delle competenze e la scarsa motivazione dei giovani supplenti di sostegno.

(PI) Forse sai cosa...la cosa che noto io è forse la visione un po' più ampia e la capacità di osservare ecco. Cioè io mi ritrovo spesso a osservare le dinamiche e cerco di... calibrare anche quelli che sono gli interventi. Mi capita invece di vedere alcuni insegnanti di sostegno che sono molto più direttivi, molto più...ehh non lo so, attenti più alla produzione di qualcosa che alla necessità reale del bambino. [...] Ecco, forse sono meno impegnata nel fare e un pochino più nello stare a scuola. Ecco, questo è la cosa che forse noto confrontandomi con altri insegnanti che fanno la mia stessa, il mio stesso ruolo, questo sì.

(BO) Tornando al discorso che nella scuola mi arrivano anche gli architetti che hanno cambiato orientamento nella vita in itinere. Questo non lo può fare un discorso del genere. Capisci? [...] anche qui, se vogliamo parlare del PEI, fanno a gara a vedere chi riesce a farli diventare più sintetici o più a crocette. [...] Perché la gente non ha... non ha la consapevolezza di quello che fa, fanno le cose senza consapevolezza capito.... “Ma sì, lavoro, ma che bello il sostegno. Faccio un anno vicino a casa, ma è bellissimo. Poi facciamo, maternage e socializzazione, basta ma aspetta che lo porta a mangiare i biscotti dalla bidella, aspetti che le offro il tè, facciamo una bella passeggiatina... Che bello fare una passeggiatina fuori.” [...] vedo comunque un impoverimento delle competenze delle persone che lavorano sul sostegno e nell'ambito del disagio. Anche i dirigenti, i dirigenti eh...ce ne sono pochi sensibili alla cose. [...] Però sono un po' arrabbiata per come viene gestito quello sì. Io quando sento questi insegnanti che dicono “ma si impara sul campo a fare gli insegnante di sostegno perché siamo precari da tanti anni” No!!

(EDM) Quindi io restavo in classe, anche se le colleghe che avevo, le altre colleghe della scuola, loro uscivano!

(LZ) Però lì, mi sono fatta il mio anno su posto comune e poi ho chiesto trasferimento sulla classe del sostegno...quindi, ho fatto l'inverso di quello che fanno gli altri!

(IF1) Molto spesso i docenti di sostegno che arrivano sono completamente buttati lì, senza esperienza, senza manco sulla materia, senza nessuna specializzazione sul sostegno che, comunque, serve.

Agli educatori, le/i partecipanti contestano l'impreparazione di fondo e la mancanza di tempo condiviso per fare la programmazione. Gli educatori sarebbero infatti assunti spesso da cooperative che nei contratti di lavoro non inseriscono le ore di programmazione con gli insegnanti.

(BO) Educatori che fanno la loro prestazione alla vogliamoci bene [...] loro vengono a scuola e dovete avere tutto preparato dall'insegnante di sostegno oppure andare a ricalco di quello che ti propone la maestra di classe. [...] Capisci non c'è un lavoro strutturato. Se trovi la persona che ha l'occhio bastano due parole con l'insegnante di sostegno o con l'insegnante di classe un attimo, attenta al problema e in qualche maniera sopravvive.

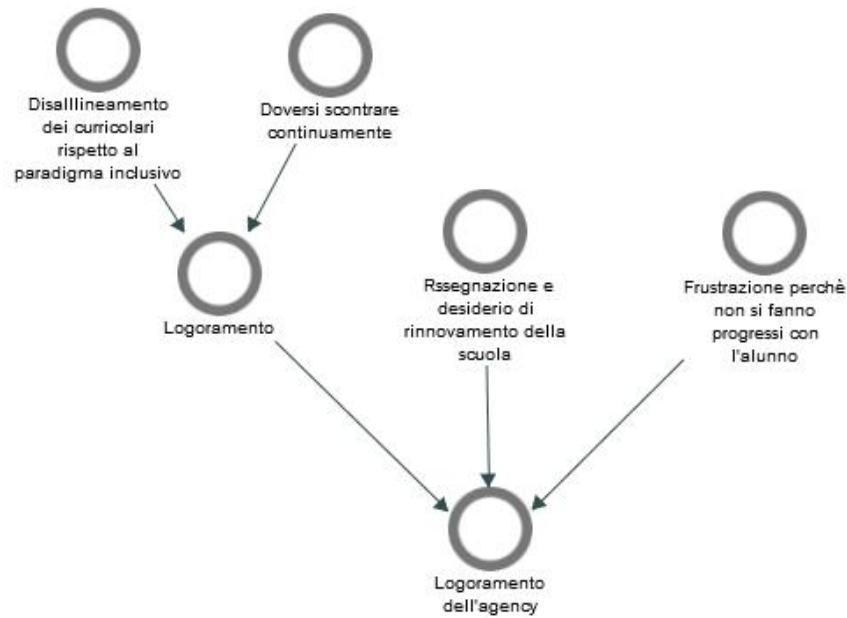
I partecipanti contestano anche alle/ai curricolari dei comportamenti poco professionali. Su questo tema, si vedano anche i paragrafi successivi.

(IS1) Quando faccio supplenza io non riesco... non so non far niente con la classe, quindi ho sempre cercato di organizzare delle attività che coinvolgessero la classe e l'alunno.

Logoramento dell'agency

Le/i partecipanti ritengono che il lavoro dell'insegnante di sostegno sia usurante dal punto di vista psicologico. Raccontano infatti di aver vissuto situazioni a elevato carico di frustrazione e stress che possono anche lasciare cicatrici e traumi profondi.

Figura 27. Logoramento della teacher agency dell'insegnante di sostegno



Logoramento

Fare sostegno non sarebbe un lavoro in discesa: l'azione inclusiva richiede infatti impegno e fatica e comporta un notevole stress psicologico dato dalla necessità di doversi continuamente scontrare e dovendosi districare in situazioni molto delicate e problematiche.

(LZ) Allora, beh io le dico...io faccio questo lavoro finché mi alzo dal letto e dico "Non faccio fatica ad andare a lavorare!". Perché' Io non le so dire, se fra dieci anni ci sentiamo e io le dirò, e mi sentirà così, perché è un lavoro che mentalmente è faticoso. [...] perché è pesante.

IS1 e AA osservano come la funzione sostegno implichi per sua stessa natura un carico emotivo e psicologico importante, dovuto, da un lato, alla gestione delle relazioni con famiglie, specialisti e colleghi e dall'altro, alla vicinanza agli studenti della classe, con cui si instaura un rapporto a volte privilegiato che porta con sé un elevato coinvolgimento emotivo.

(IS1) Il sostegno che è un tipo di insegnamento molto richiestivo da un punto di vista proprio psicologico [...] L'insegnante di sostegno proprio per il ruolo e le sue funzioni

diventa un mediatore, diventa un mediatore al centro di una rete di relazioni con i colleghi, con la famiglia, con le altre istituzioni, psicologo, assistente sociale e quant'altro, operatori sociosanitari, quindi ha un carico di...di...di lavoro enorme, da un punto di vista proprio psicologico, relazionale.

(AA) Non è stato tanto complicato gestire il ragazzino, la sua inclusione in classe, ma quanto la relazione con la famiglia, per cui sono durata due anni con questo mio alunno dopodiché il terzo anno ehm... ho rinunciato a seguirlo e mi sono rivolta sempre nella stessa scuola e facevo inglese.

(AA) E quindi emotivamente ti porti a casa tanto, non ti porti a casa solo i disturbi e problemi del tuo alunno H. ma di tutti i tuoi alunni.

I partecipanti sarebbero usurati dal disallineamento pedagogico coi colleghi sui temi dell'inclusione e dai continui conflitti da esso generati. Anche i rapporti tesi con alcune famiglie contribuirebbero a logorarne l'agency.

Disallineamento dei curricolari rispetto al paradigma inclusivo

Per le/i partecipanti, gli attori della scuola non sarebbero allineati ai principi del paradigma inclusivo e sarebbero "indietro" rispetto alla scuola moderna, inclusiva e di qualità da loro sognata. In particolare, viene evidenziato come la didattica attualmente in voga nelle scuole sia principalmente di tipo frontale, basata sull'apprendimento di contenuti, in cui il docente spiega e l'alunno ascolta.

(EDM) È solo, solo, solo, contenuti.

(AA) Ho visto tantissimi colleghi, io credo che quasi tutti i colleghi, tranne forse due eccezioni, ho visto colleghi entrare in classe e fare la loro lezioni, svuotare il sacco, riempire le menti dei ragazzi senza però mai pensare ad una vera personalizzazione nei confronti dei ragazzini. Non dico solo della mia alunna, dei miei alunni ma anche nei confronti dei ragazzini DSA. Spesso si tende a delegare al docente di sostegno ma anche perché fare il curricolare non è poi così facile, però a volte basterebbe poco.

(BO) Non posso entrare nelle classi, sentirmi dire "eh, ma siamo in 4.^a le immagini non le uso" oppure "siamo in 4.^a dobbiamo passare per forza alle linee di 5.^a per scrivere." Ma se questo ancora ha bisogno delle linee di terza perché deve avere le zone grafiche [...] "L'ortografia siamo in 4.^a io se non l'hanno appresa non torno più indietro sull'ortografia." Non parliamo della grammatica "Ormai la grammatica la devono padroneggiare" e facciamo le prove Invalsi e mi cadono perché non trovano

i nomi in una frase. [...] Non c'è capito... il lavoro... bisogna lavorare sulla meta cognizione anche coi bambini, non puoi fare le vecchie lezioni frontali, capisci.

I partecipanti inoltre ritengono che i colleghi curricolari non siano a conoscenza delle fondamenta normative che regolano l'organizzazione dell'inclusione scolastica e che abbiano difficoltà a gestire gli alunni BES.

(BO) Oltretutto i bambini, tornando al discorso di prima... dopo i famosi disturbi di apprendimento aspecifici perché gli specifici non li prendo neanche in considerazione perché non avrebbero... se li devono gestire nella loro didattica inclusiva... Dovrebbero, dovrebbero gestire nella loro didattica inclusiva l'insegnante di classe. Cosa che poi...

Che non avviene?

Difficilmente.

(EDM) Ho visto che nella mia scuola, alcuni insegnanti non hanno chiaro che cos'è l'obiettivo minimo, che cos'è il differenziato, fanno una mescolanza di tutte 'ste robe, no!?

(AA) Non è giusto che io parli male dei miei colleghi perché comunque il lavoro è tanto: correggi le verifiche, ci sono un sacco di riunioni, gli impegni del curricolare sono tanti ma a volte solo metterci un po' di cuore, un po' di empatia per imparare a capire i tuoi alunni DSA, i tuoi alunni BES, questi alunni che hanno questi disagi emotivi e ce ne sono tanti però io anche da curricolare lo facevo e quando il ragazzino non aveva la mappa gliela creavo al momento, o durante la verifica gli dicevo vieni pure qua che ti do una mano, ma non tutti lo fanno purtroppo.

A volte, le/i partecipanti si scontrano con visioni diverse della scuola provenienti anche dai colleghi di sostegno. Non sempre, infatti, questi ultimi condividerebbero le modalità di comunicazione e lo stesso approccio al sostegno.

(PI) Infatti, sono andata ad accompagnare uno di questi ragazzini di 5.^a per un progetto continuità che abbiamo fatto. L'abbiamo fatto fare la visita alla scuola secondaria e quindi c'eravamo io, la referente BES del nostro plesso, la referente BES delle medie e abbiamo fatto fare il giro della scuola, lui era tutto contento con sua mamma. Gli avevamo detto che era stato scelto tra gli alunni della A e B per fare questa cosa e lui era tutto emozionato. E l'unica cosa che non mi è piaciuta assolutamente di questa referente BES che ai...ci teneva sempre a puntualizzare "Vedi Francesco, questa è l'aula di sostegno dove noi andremo ogni tanto." Io ho detto no, tutto l'anno che cerchiamo...e lei "vedi, c'è scritto anche fuori." Io e la coordinatrice

di classe, che poi è la referente BES del plesso che è la mia collega eeh mi lanciava di quelle occhiate come “questa la uccido” (risate) però vabbè, dopo quelle sono sono opinioni ovviamente.

Doversi scontrare continuamente

Il lavoro del sostegno sembrerebbe essere caratterizzato da continui scontri con insegnanti, genitori e alunni: per le/i partecipanti, l'azione dell'insegnante di sostegno incontra continuamente attriti ed elementi frenanti: non procede liscia ma deve farsi strada tra molti ostacoli.

(IF1) E poi sono andata allo scontro! Io le cose non me le tengo! Quello che ho da dire lo dico, lì sono andata allo scontro diretto. È questo quello che mi fa dubitare della mia capacità di fare a vita l'insegnante di sostegno, nel senso che io sono...è un mio difetto...sono molto impulsiva e molto...non riesco, non riesco a...quando vedo qualcosa che non va, un'ingiustizia, anche all'interno della classe...non riesco a stare zitta, non riesco a tenermi le cose, ...quindi tendo a... poi risuldo anche aggressiva a volte, polemica, odiosa, me ne rendo conto! Però sono fatta così...quindi...quando penso alla possibilità di fare, di stare sul sostegno, di passare sul sostegno in maniera definitiva...non lo so! Non so se vorrei farlo, perché è un ruolo ancora più delicato rispetto a quello del docente normale, docente curriculare.

Ad esempio, IS1 spiega di aver battagliato tutto l'anno perché in disaccordo con i colleghi e col DS che le avrebbe indicato un'aula isolata dove lavorare separatamente con gli alunni che seguiva. Altre volte, il motivo di scontro è legato alle frizioni generate dalla non condivisione dei metodi educativi, come ad esempio, lasciar utilizzare o meno il telefonino in classe, oppure dall'*expertise* del docente di sostegno in una materia specifica – nell'esempio seguente, IF2 ha lavorato per molti anni come avvocato, prima di volgersi al sostegno ed è quindi assai competente in diritto.

Questo pensi sia motivo di scontro con alcuni colleghi?

(IF2) Sicuramente, hai centrato. Ma io già mi sono scontrata con dei colleghi su questa cosa.

Mi puoi fare un esempio?

Proprio con il collega di diritto.

Eccolo!

Perché ho più competenza, sugli altri non mi permetto. [...] Oppure anche con altri colleghi che ad esempio pretendono di non far guardare i telefonini.

A volte lo scontro è così forte che diventa insostenibile. BO racconta, ad esempio, di aver lasciato l'incarico di referente BES per attriti con la Dirigente.

(BO) Questi scappavano...avevano il bidello, gli insegnanti che li rincorrevano e io come referente BES dicevo stiamo sbagliando. Mi sono cozzata con la dirigente. Addirittura, volevano sospendere una per la quale... poi la femmina per la femmina era scattata la 104 a gennaio. [...] Ho detto i ragazzi sono 104, non possiamo sospendere un bambino 104 comportamentale con me a scuola. Io come referente BES mi sono sentita veramente a disagio perché siamo... siamo noi che sbagliamo qualcosa, perché è impossibile che in un anno non siamo riusciti a... E allora lì sono entrata in conflitto con la dirigente...ho dato le dimissioni da referente BES.

Gli intervistati hanno vissuto momenti di frustrazione e delusione, generati dalla percezione che la scuola in generale e i curricolari nello specifico non avrebbero abbracciato il paradigma dell'inclusione. La frustrazione è prodotta anche dall'assenza di progressi degli alunni con disabilità e dalla percezione di scontrarsi contro muri di gomma.

Frustrazione perché non si fanno progressi con l'alunno

Alcuni partecipanti riferiscono di essersi sentiti in un vicolo cieco, incapaci di fare progressi con l'alunno/a dal punto di vista degli apprendimenti e del comportamento. Questo genererebbe insoddisfazione e frustrazione.

(LZ) Con questo ragazzino qua, se lei mi chiamava l'anno scorso, io ero distrutta perché sapevo che qualcosa mancava, perché sapevo che non ero riuscita in alcune situazioni a gestirle bene. [...] Non c'ero riuscita e quindi la conflittualità aumentava, il mio malessere aumentava e aumentava anche il suo, perché mi sentivo un'incapace frustrata [...] parlando con le colleghe non si riusciva a capire dove era lo stallo. [...] ci sono dei momenti di frustrazione, ma credo un po' per tutti, perché hai degli obiettivi a lungo termine, quando poi dici "Cavolo! Ci sono sopra da un tot e non ne vengo fuori!", e lì un po', come posso dire, ti viene giù il magone.

(IS1) Con A., ecco con A. il lavoro è molto duro perché si ha l'impressione di dover... di riempire un vaso che è bucato. Sì, perché non...hai l'impressione che lei non riesca ad apprendere e comunque non sia interessata.

Rassegnazione e desiderio di rinnovamento della scuola

I partecipanti si mostrano a tratti delusi, rassegnati e frustrati: ritengono che la scuola italiana sia viziata da molti limiti e che l'inclusione scolastica possa attuarsi solo a patto di rinnovare dalle fondamenta il sistema. Desiderano una scuola con più flessibilità di spazi e tempi, meno basata su materiali didattici, curriculum e contenuti e più sui bisogni degli alunni e sulle relazioni educative. La didattica andrebbe per loro rivoluzionata e a questo fine tutti le/i docenti dovrebbero ricevere una formazione adeguata.

(IS1) A me piacerebbe una scuola in cui ci potesse essere la flessibilità di...che cosa intendo? Flessibilità di orario, flessibilità di luoghi, in cui si potessero organizzare delle attività che piacciono agli insegnanti, piacciono ai ragazzi, delle attività in cui ...per cui si possono insegnare le discipline ma in modo, come posso dire, facendo...rendendo i ragazzi parte attiva, facendoli anche uscire dalla scuola, facendo fare loro delle esperienze concrete. [...] il tipo di scuola che mi piacerebbe è questa. E questa scuola non esiste.

(LC) Cioè dovrebbe essere più...come dire...la guida rimane dell'insegnante, la leadership dell'insegnante...ma il management, la gestione dell'attività deve essere dell'alunno. Dobbiamo lasciarli fare, secondo me. [...] Invece c'è questa cosa qua, soprattutto adesso dei miei colleghi e amici anche, c'è l'ossessione di preparare la lezione, devo preparare il power point, devo preparare la verifica, l'interrogazione...ma cosa faccio se quando faccio la verifica, l'interrogazione, questi qua copiano!? Eh, signore, no! Lascia perdere! Di' che cerchino, possibilmente non su Wikipedia tutto quello che c'è da sapere sul capitolo 22 dei Promessi Sposi, per restare sul classico...fatti fare un report scritto e vediamo cosa viene fuori e poi fai la discussione in classe, perché devi spiegarglielo tu? [...] Sfruttiamo anche la tecnologia, no?

(EDM) Vedo che i colleghi curriculari mi rispettano ma non tanto per quello che dico, ma per l'anzianità che ho, ha capito...per il fatto che sono vecchia sul sostegno, solo per quello magari non mi attaccano, non mi rispondono, non mi dicono...ma non perché siano convinti delle cose che dico io, ok? [...] ma quest'altra collega curriculare l'ha fatta morire, perché le dice "No! Non devi fare così, devi fare colà...!", [...] Mi ascoltano solo perché sono vecchia, ho pensato, ma non perché poi sia così incisiva e significativa per loro, ha capito?

(BO) È dall'80 che aspetto un'accettazione e si fa molta fatica.

Per le/i partecipanti, le conoscenze dei curriculari in merito all'inclusione sono carenti e ciò è fonte di scoraggiamento.

(IF2) La gran parte dei colleghi curricolari non conosce minimamente non solo dal punto di vista tecnico, pedagogico, psicologico, ma proprio dal punto di vista operativo come si deve agire con questi ragazzi ed è complicatissimo.

Per questo OD ritiene necessario mettere a disposizione delle/dei curricolari corsi e attività per l'aggiornamento professionale sui temi dell'inclusione che siano però seri e obbligatori per tutti i docenti, non come le 25 ore di corso facoltative organizzate qualche anno fa. Inoltre, a suo dire, la formazione dovrebbe coinvolgere anche i ruoli apicali della scuola, e dovrebbe cioè partire dall'alto.

(OD) Per me è fondamentale che gli insegnanti curricolari comincino ad allargare veramente la loro visione, perché non è che penso, è previsto che ci sia una co-titolarità, di una presa in carico rispetto alla persona con fragilità, non è un problema, non è una questione solo dell'insegnante di sostegno. [...] per cui a mio avviso ci deve essere un'inclusione, una cultura dell'inclusione che parte dall'altro, nel senso che già dalla dirigente, dalla funzione strumentale deve poi questa cosa toccare un po' tutti i livelli, perché sì è vero arrivo io come insegnante di sostegno che posso in un certo senso fare differenza, nel senso che ho una modalità di lavoro che tendo a includere tutti, tendo a dare una sistematicità al lavoro, però per questo io dico a monte già ci deve essere una cultura dell'inclusione, soprattutto per quegli insegnanti come possono essere gli insegnanti curricolari, lì ci sono sempre. Per cui l'insegnante di sostegno può cambiare, ma gli insegnanti curricolari solitamente sono quelli, sono di ruolo e sono lì da anni. Per questo secondo me l'inclusione deve partire dall'alto, ci devono essere delle linee chiare, deve essere fatto un lavoro dal dirigente, da chi si occupa dell'inclusione, noi abbiamo una funzione strumentale che si occupa dell'inclusione e quindi opera in questa direzione e quindi secondo me investire su questo, se veramente si vuole fare inclusione e ripeto e non lasciare la formazione [...].

Secondo BO, occorrerebbe rivedere le modalità di reclutamento degli educatori prevedendo le ore di programmazione nei contratti di assunzione. Altrimenti la collaborazione con loro diventa impossibile.

(BO) Quando sono subentrate le cooperative è stato un disastro perché arriva gente che nel mondo del disagio "Sì, è bello, ci posso provare" può arrivare lo psicologo quando ti va bene, però ti arriva gente che non so cosa mi è arrivato di strano, cioè di tutto mi è arrivato. [...] Oltretutto torniamo agli educatori delle cooperative non hanno neanche la possibilità di fare programmazione. Cioè hanno... hanno poche ore di sostegno sti bambini perché sostegno ne hanno poche, poi hanno tante ore di questi

educatori che fanno la loro prestazione alla vogliamoci bene e poi ti dicono vieni che programmiamo cosa, possiamo fare, eeh. “eh ma io non ho ore di programmazione da mettere a disposizione, ma io non voglio fermarmi...”.

E in queste ore... le ore di programmazione dove vanno a finire?

No, proprio non le hanno proprio.

IS1 auspica la possibilità di assumere contemporaneamente incarichi di sostegno e di materia, e di poter transitare agevolmente dall'uno all'altro ruolo, perché questo consentirebbe tra le altre cose di ricaricare le batterie degli insegnanti di sostegno, limitando i rischi di burn-out.

(IS1) Cioè ho detto, devo decidere cosa fare! Cioè se continuare l'insegnamento su disciplina oppure approfondire l'insegnamento su sostegno e approfondire il tema della disabilità, delle difficoltà di apprendimento e sostanzialmente ho fatto una scelta un po' a malincuore, nel senso che avrei voluto tenere il piede in due scarpe ma non...la normativa non lo consente, quindi ho dovuto fare una scelta.

Infine, le/i partecipanti sottolineano a più riprese i limiti della discontinuità didattica: i docenti di sostegno sarebbero sempre più spesso precari e, dunque, impostare un lavoro educativo che abbia un certo respiro appare impossibile.

(IS1) Parlo al plurale, soprattutto perché la bambina viene seguita da due insegnanti, ha un orario di sostegno di diciotto ore e viene seguita per metà dell'orario dall'una (da me) e metà dell'orario dall'altra. L'anno scorso avevo un'altra collega precaria, quest'anno ne ho una nuova, due persone bravissime per carità.

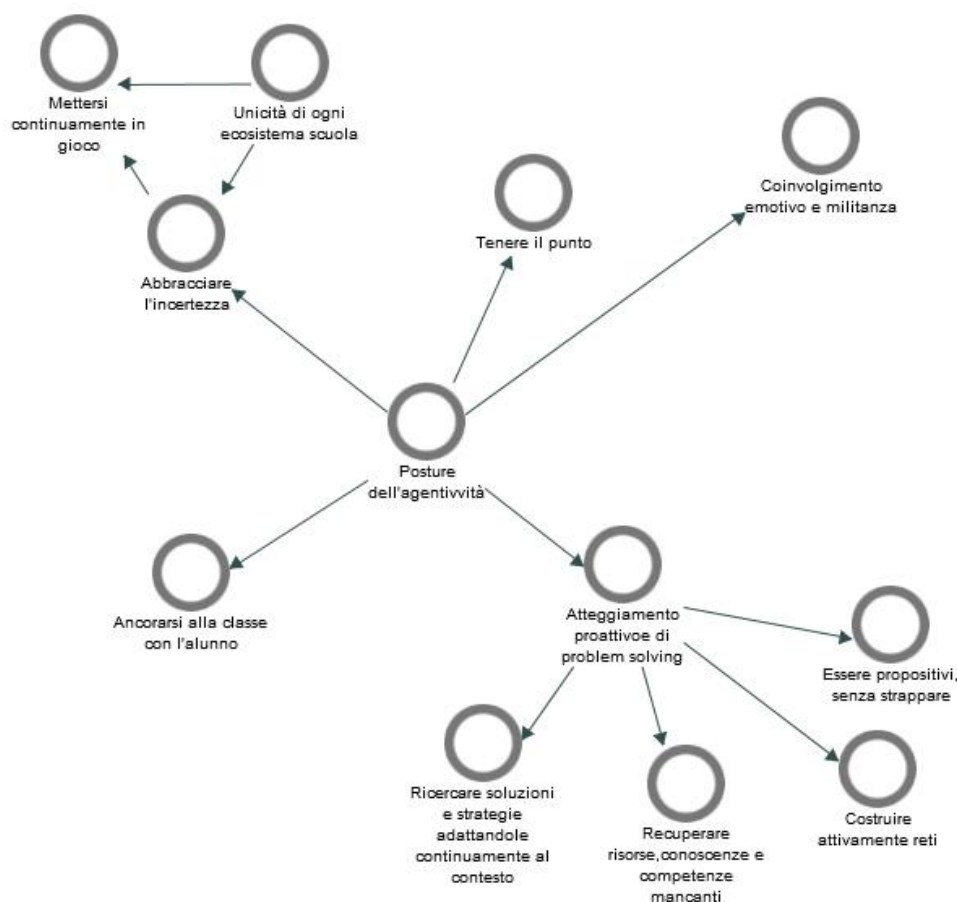
Anche avere un numero limitato di ore, uno “spezzone” con lo studente con disabilità è ritenuta essere una pratica poco efficace, perché non darebbe il tempo al docente di conoscere a fondo l'alunno e la classe in cui è inserito.

(IF1) In quell'altro modo diventa complicato, secondo me, questa cosa qui sarebbe proprio da rivedere a livello ministeriale, perché in quattro ore non hai possibilità...

Le posture dell'agentività

Parlando di episodi in cui hanno percepito di aver fatto la differenza, le/i partecipanti fanno riferimento ad alcuni atteggiamenti, valori e modalità comportamentali che abbiamo chiamato posture dell'agency (vedi anche paragrafo 5.2.5).

Figura 28. Atteggiamenti e posture dell'agentività



Abbracciare l'incertezza

La conseguenza del fatto che ogni bambino ha bisogni differenti e che anche ogni scuola è diversa fa sì che l'insegnante di sostegno debba essere flessibile e pronto a ricalcolare il lavoro e che, al contempo, debba essere disposto ad accettare un elevato livello di incertezza, rinunciando a un'operatività standard. Anche la varietà degli approcci all'inclusione da parte dei colleghi contribuisce a questa incertezza. Il lavoro del curricolare, per converso, sarebbe più strutturato e inquadrato in una routine più fissa, delimitata dal programma.

Mettersi continuamente in gioco

Ne consegue che, per le/i partecipanti, il ruolo del sostegno richiede la disponibilità a mettersi costantemente in gioco, adattando strategie didattiche e schemi d'azione ai bisogni di ciascun alunno/a con disabilità, mostrandosi disponibili a rivederli in corso d'anno considerati i progressi fatti. Non può esserci un approccio standardizzato, dal momento che ogni alunno/a ha caratteristiche differenti e rappresenta un mondo a sé per quanto riguarda funzionamento e bisogni.

(EB) Eh, non è facile... non è facile, io direi che non si può definire una stella polare, perché ogni anno, in tutti questi anni, ogni anno ho dovuto, ogni volta che incontravo uno studente che aveva bisogno di me, nuovo, io affrontavo, incontravo un universo nuovo, perché non c'è mai nulla di uguale tra un alunno e l'altro, ci sono bisogni diversi, completamente diversi, quindi ogni volta è un universo diverso [...].Io mi sentirei di dire questa cosa, infatti ritengo che fare l'insegnante di sostegno sia da un lato difficile perché ogni volta non hai nulla di preparato, non hai schede pronte, non hai materiale da riproporre in prima, in seconda, in terza, non hai un libro di testo e per cui è difficile, devi elaborare tutto un progetto nei primi tempi di ogni nuova avventura.

È richiesta grande flessibilità all'insegnante di sostegno, in quanto all'inizio di ogni ciclo scolastico si fa carico di nuovi studenti che, anche quando condividono la stessa disabilità, sono sempre unici per caratteristiche, bisogni e quadro familiare. I partecipanti parlano quindi della necessità di essere sempre pronti a ricominciare, a ripartire, rifondando la relazione educativa con lo studente e con la famiglia. Questo mettersi in gioco è poi tanto più evidente nelle situazioni di precariato, in cui ogni anno la/il docente ricomincia sempre da zero, in una nuova scuola e con nuovi colleghi, oltre che con nuovi studenti.

(PI) Perché poi te la giochi tutta, instaurando tu il tuo rapporto con il bambino. Quindi credo che sia un po', un po' difficile dare una strategia comune perché ognuno è diverso, sia il bambino che noi. Quindi non è che possiamo essere tutti uguali. Poi ovviamente sì, si può ragionare un po' comparti quando tu hai di fronte una criticità può essere un DOP, può essere una ADHD, quindi ovviamente sai che ci sono dei bisogni diversi, quindi di solito ci si focalizza sui bisogni... almeno quello che io faccio mi focalizzo sui bisogni.

(AA) Perché ogni tre anni ovviamente, ogni tre anni modifichi le tue conoscenze, ogni tre anni cambi i tuoi alunni, cambi il disturbo e quindi devi anche saper personalizzare in base al disturbo che ti si presenta. [...] Ogni tre anni modifichi anche le famiglie con cui ti relazioni per cui il lavoro è molto impegnativo, bisogna avere una mente molto aperta.

Anche una volta che la relazione educativa è avviata, chi fa sostegno deve comunque essere pronto a rivedere strategie e atteggiamenti nel corso dell'anno. Vi è sempre un elevato livello di imprevedibilità, dovuto al fatto che non sempre le diagnosi sono chiare e non sempre gli alunni rispondono come ci si aspetterebbe agli stimoli della/del docente.

(PI) Sì perché ci sono delle variabili che tu non puoi...

Prevedere.

Non puoi controllare, quindi può essere che ci siano...e anche poi magari vieni a scoprire, magari delle difficoltà che tu non avevi messo in conto, oppure delle... degli obiettivi che si superano velocemente di quello che tu avevi immaginato e quindi devi un po'...

Unicità di ogni ecosistema scuola

Ogni scuola è un po' un mondo a sé. I fattori che aiutano o ostacolano l'attività del sostegno variano molto di classe in classe e di scuola in scuola e ciò fa sì che ogni contesto scolastico rappresenti un ecosistema unico, più o meno favorevole, a cui l'insegnante di sostegno deve adattarsi. Ci sono, ad esempio, scuole in cui è presente da anni un collaudato sistema di sostegni agli alunni con disabilità, e altre, invece, in cui l'accoglienza degli alunni con disabilità è un fatto nuovo e in cui l'inclusione è ancora tutta da costruire.

(EDM) Adesso in questa scuola dove sono, stiamo creando il gruppo sostegno, quindi è una scuola che sta crescendo da questo punto di vista. Io vengo, immagini, da un'esperienza splendida, ok, dove avevamo tutto, a questa scuola dove si è vista crescere il numero di ragazzini disabili nel giro di un paio di anni, dove non erano abituati ad avere ragazzi disabili e se i ragazzi disabili c'erano erano "nascosti", nel senso che erano obiettivi minimi, quindi non visibili, ok, cioè si nascondevano.

Anche il microcosmo della classe in cui l'alunno con disabilità è inserito può rivelarsi più o meno inclusivo, intendendo con questo sia gli atteggiamenti dei compagni di classe, sia quelli delle loro famiglie e degli insegnanti curricolari. Ad esempio, in alcune classi sono presenti dinamiche relazionali così consolidate, che difficilmente possono essere scardinate dalla sola azione del docente di sostegno.

(BO) Ci sono delle classi che gli accettano li vedi che ce l'hanno nel loro DNA, probabilmente vengono educati anche dagli insegnanti di classe. Nelle classi dove c'è solamente "ah tanto lui ha la maestra di sostegno... chi se ne frega." Sta lì se va bene non viene neanche invitato alle feste di compleanno.

(IS1) Ci sono delle dinamiche relazionali molto complesse e che i ragazzi si trascinano dalla primaria perché poi i ragazzini che frequentano la secondaria arrivano da una primaria in cui ci sono due sezioni e non riescono a mescolarsi tra loro, cioè in genere, i compagni della primaria sono gli stessi della secondaria. Quindi le dinamiche presenti nella primaria poi si trascinano anche nella secondaria [...] Lui è stato molto preso in giro da questi compagni alla primaria per il fatto che aveva l'insegnante di

sostegno, motivo per cui non ha piacere di avere l'insegnante di sostegno in classe, preferisce uscire.

Per le/i partecipanti, in alcune classi la collaborazione coi colleghi curricolari risulta facile e si riesce a fare rete, in altre, invece è del tutto inesistente.

(IF1) Quando ho fatto tutto l'anno è andata in media bene, perché ho trovato dei colleghi abbastanza disponibili che mi hanno aiutato, collaborato. Io chiedevo eh...non sono una timida, per nulla. Chiedevo anche, per la verifica "Me la fai vedere la verifica? Me la dai, me la mandi, la posso vedere?" Perché a volte non ci pensano, magari o non sono abituati a questa strategia, quell'anno mi sono trovata molto bene. L'anno successivo, ho fatto tre mesi, ho avuto difficoltà enormi con una collega di italiano...lì siamo andate allo scontro.

I partecipanti riferiscono di aver sperimentato grosse difficoltà nel trasferimento da una scuola ad un'altra: in particolare, il cambiamento di scuola implicherebbe la rinuncia a una rete di rapporti consolidati, e a uno *status* di docente conosciuto, stimato dai colleghi e riconosciuto per la propria competenza. Appena arrivato in una nuova scuola, il docente di sostegno deve ricominciare daccapo, iniziando quel processo di accreditamento che abbiamo descritto in precedenza.

(EB) Poi però mi sono trasferita e nella scuola dove sono adesso non amano questo tipo di approccio e quindi è da due anni che non... io faccio per me, personalmente io continuo a fare, a redigere il profilo e lo faccio per me per poter poi progettare, per poter lavorare però a livello di istituto si è persa questa cosa. [...] No, quando fai degli spostamenti ti devi introdurre in un sistema, quindi, non è che puoi puff, arrivo io e faccio tutto io; quindi, mi sono...

Certo assolutamente sì, beh certo... si entra in punta di piedi, insomma.

Sì, in punta di piedi, do il mio contributo se viene richiesto, però insomma con le dovute maniere poi vediamo, vediamo.

Il dirigente della scuola da cui provengo mi conosce da 17 anni e quindi si fidava di me, anche se non stavo a spiegare nei dettagli a lui, quali fossero...

Aveva un po' carta bianca?

Ma certo, ma certo, quindi è andata bene così, appoggio totale avevo, ecco. Invece, qua nella scuola nuova sono un po' una sconosciuta, forse c'è stato un passaggio di comunicazioni tra dirigenti, sicuramente, però ecco come le dicevo prima...

(AA) Per cui ho fatto l'anno di prova in una scuola nuova e non è stato ovviamente facile perché venivo da un mondo che conoscevo dov'ero apprezzata, dove mi avevano conosciuto sia come docente di sostegno, che docente di inglese per cui la conoscenza mia era ottimale, conoscevo bene i colleghi, si lavorava bene, ambiente molto stimolante, mi sono ritrovata invece in una scuola molto piccola e ovviamente i primi mesi ho dovuto combattere con i denti, per farmi strada, per farmi accettare, per farmi conoscere, però poi l'anno è andato molto bene, mi sono adeguata. Mi sono adeguata, ho imparato a conoscere i colleghi ed è andato tutto bene, sono uscita dalla zona comfort e ci sta, è molto impegnativo.

Tenere il punto

I partecipanti evidenziano che è necessario avere il coraggio delle proprie idee sull'inclusione, difendendole da chi le avversa, prendendo posizione e tenendo il punto coi colleghi e col DS (cfr. paragrafi 5.2.5 e 5.2.8). Raccontano di situazioni in cui hanno dovuto tutelarsi, esercitando fermezza, nei rapporti coi curricolari, nei confronti delle richieste del DS e con la classe. Raccontano, ad esempio, di aver contrastato le pretese di alcuni curricolari che li avrebbero voluti fuori dall'aula.

(AA) Non è giusto che io appena arrivata in questa scuola dovessi dirlo ma di fronte a certe aberrazioni non si può star zitti. [...]

Di solito quindi mi dicevi, nella scuola prima stavi spesso in classe, e in questa ultima esperienza invece?

Anche qui sono sempre stata in classe, no no io pretendo di fare inclusione in classe.

E non hai avuto difficoltà con l'insegnante curricolare o sì?

Absolutamente, altrimenti usciva lui.

Come ci hanno detto al TFA l'anno scorso ma anche prima del TFA mai nessun docente si è permesso di dirmi: "esci perché il tuo alunno disturba". Sicuramente questa cosa succede, succede quando il docente di sostegno non è preparato.

(LZ) All'interno della classe io mantengo sempre il mio punto. Questo magari...magari darà fastidio alla collega...o no...però questo è ahahaha...e quindi, si lavora bene, ecco.

Le/i partecipanti prendono posizione e la mantengono, anche di fronte ai colleghi che sono contrari. Non si piegano di fronte alle pressioni e cercano anzi di far cambiare idea ai colleghi, esercitando un'opera di persuasione e mostrandosi pazienti nel portarla avanti. Tuttavia, PI fa notare che per sopravvivere a scuola

bisogna sapere quando è il momento di confrontarsi anche in modo acceso coi colleghi e quando invece discutere non porta da nessuna parte ed è quindi meglio lasciar correre.

(PI) Lascio andare le cose che non mi interessano... cioè non che non mi interessano perché non sono importanti, ma le cose che a me non ...c'è non mi cambierebbero quello che devo fare e quindi dico inutile che sto lì a discutere con una persona per non arrivare a nulla di buono. Discuto quando c'è la possibilità di arrivare a un punto di incontro, se vedo che di fronte ho un muro di gomma evito. Ecco. Ma questa è una mia strategia di sopravvivenza. A scuola non è facile, devo dire la verità.

Inoltre, le/i partecipanti raccontano di come sanno farsi rispettare dagli studenti della classe.

(IF1) Cerco sempre di farmi rispettare [dalla classe], questo e lo faccio come docente curriculare e ancora di più cerco di farlo come docente di sostegno.

Ancorarsi alla classe con l'alunno/a

Le strategie messe in atto dalle/dai partecipanti sembrano voler rafforzare la presenza fisica e simbolica dell'insegnante di sostegno in aula, unitamente a quella degli alunni con disabilità. Da una parte, adottano strategie didattiche quali il lavoro in piccolo gruppo o il lavoro cooperativo per favorire la partecipazione degli alunni con disabilità alle attività della classe; dall'altra, assumono la postura del docente di classe, instaurando relazioni educative con tutti gli alunni e ponendosi al centro della vita della classe.

I partecipanti concordano sul fatto che uscire dalla classe è una pratica deprecabile perché scollega l'alunno e il docente di sostegno dalle attività che si svolgono in classe, isolandoli. Per questo, optano per strategie didattiche che facilitano la partecipazione degli alunni con disabilità e la loro presenza all'interno della classe.

(OD) Sempre io non l'ho mai portata fuori, perché la cosa che avevo notato che lo scorso anno, molto probabilmente la cosa che non l'aveva aiutata, è il fatto che si facesse troppo un'attività individualizzata con lei, e che sicuramente portava molte problematiche per cui avevano ritenuto che forse l'intervento dovesse essere individualizzato, infatti cosa che anche la neuropsichiatra aveva suggerito, ma invece avevo capito che forse questo l'aveva posta in una situazione di immobilità, per cui l'ho tenuta immersa costantemente nel gruppo, e dico anche che io ho preso su un bel gruppo.

(PI) Esatto, quindi di solito la modalità... i bambini nelle nostre aule sono, lavorano in isola. Adesso quest'anno si poteva, nonostante il covid e quindi erano gruppi di 3 o 4 bambini e quindi già si seguiva un po' il metodo dell'apprendimento cooperativo. Quindi volutamente i bambini 104, o comunque con difficoltà, non si mettono mai tutti insieme, ma nella classe li abbiamo sempre mescolati nei gruppi di bambini. Quindi anche la figura degli insegnanti di sostegno è un insegnante in questo senso di classe, perché io in realtà giravo per tutte le isole di banchi aiutando tutti quanti.

Per restare ancorati alla classe, le/i partecipanti scelgono quasi sempre di lavorare con l'alunno/a in classe. Ma non è solo una questione di spazio, dentro o fuori l'aula: si può lavorare anche fuori dalla classe, purché lo si faccia restando ancorati alle attività della classe.

(EB) Ad esempio, la collega di lettere che è quella che ha la maggior parte di ore, con lei abbiamo stabilito una bella strategia, che a me piace, quella del peer-tutoring. Perché tanto io in classe con S. non ci posso stare perché lei si stanca molto, giriamo, facciamo, andiamo nei banche dei compagni, però è fine a se stesso; star fuori nell'aula laboratorio che abbiamo proprio di fianco alla loro classe non mi piace perché non è inclusivo e allora con questa strategia del peer-tutoring a turno dei piccoli gruppi di ragazzi, escono e svolgiamo delle attività con S., insieme o addirittura gestite dai ragazzi che fanno da tutor, quindi si fanno proprio dei progetti.

Inoltre, comportarsi come gli insegnanti curricolari è vista come una strategia utile per guadagnare spazio in classe ed essere riconosciuti da tutti gli alunni come docenti della classe, al pari dei curricolari. I partecipanti instaurano quindi relazioni educative con tutti gli alunni e ne cercano la collaborazione per costruire un clima classe sereno e inclusivo.

(LZ) Quindi, quando sono in classe, si sente che ci sono, nel senso che non sono in sordina. Il mio coinvolgimento non è solo per lui ma è per tutti. Quindi, io vado ad aiutare lui ma aiuto anche gli altri. [...] I bambini, in prima, non si sono resi conto che io sono un'insegnante di sostegno. [...] io non mi sento l'insegnante di un bambino. Io mi sento insegnante di una classe che aiuta i bambini che hanno difficoltà (EDM) io sono abituata anche a lavorare con gli altri ragazzi. Io sono per la classe, io quando mi presento, all'inizio dell'anno, io dico "Io sono l'insegnante di sostegno assegnata alla classe!" e poi, negli anni passati, quando potevo stare nella classe per più anni di fila, ho creato un bel rapporto con i ragazzi, non solo un rapporto di relazione ma un ruolo che è bello!

(EB) Sì, sì è dal primo giorno, ci parliamo molto spesso, serenamente e senza peli sulla lingua, gli abbiamo sempre detto tutto, io specialmente. Quindi loro si sentono molto coinvolti e sono molto contenti di questa cosa, sanno tutto, [...] all'inizio avevano paura perché c'erano queste crisi epilettiche che spaventano perché grida, rovescia gli occhi, si contrae, io scappo fuori... poi gli ho anche detto cosa devono fare eventualmente loro se succede, non che debbano operare sulla ragazzina, però comportatevi bene, state fermi, siete da soli non vi stiamo osservando perché siamo con S., mi raccomando auto sorvegliatevi

IF1 insiste sul fatto che l'ancoraggio alla classe debba avvenire anche a livello organizzativo. Se, ad esempio, la cattedra del sostegno viene ripartita su più classi diverse, è molto difficile per il docente di sostegno legare la sua azione educativa a quella della classe. L'efficacia della funzione di sostegno verrebbe, in queste circostanze, fortemente compromessa.

(IF1) Quattro ore e mezza, quattro ragazzi...potrebbero essere che ...quattro classi.

Potrebbero non essere tutti della stessa classe.

Esatto, potrebbero essere su quattro classi diverse, quindi, alla fine, fai ...è come...a parte che si agisce poco proprio anche dal punto di vista didattico, perché con quattro ore, io non so che cosa ...ripeto, la mia esperienza, è stata fortunata, perché avevo diciotto ore in una classe, seguivo la programmazione, seguivo le ragazze, seguivo la classe. In quell'altro modo diventa complicato, secondo me, questa cosa qui sarebbe proprio da rivedere a livello ministeriale, perché in quattro ore non hai possibilità...O riesci ...o questo ragazzo davvero ha difficoltà solo in alcune cose e, quindi, riesci ad agire...tipo ha difficoltà in matematica, ok, allora mi metto nelle ore di matematica ed economia e lo seguo in matematica ed economia, perché è lì che ha difficoltà. In tutte le altre materie va bene, non ha bisogno di me, non ha bisogno del mio intervento. Ha bisogno del mio intervento su questa cosa qua, lo aiuto su questa cosa qua, gli do una mano su questa cosa qua. Ma se è un problema generalizzato su tutte le materie, con quattro ore, non riesci neanche a lavorare bene, secondo me. Se hai quattro ragazzi di quattro classi diverse, di quattro anni diversi...cioè per quanto lavoro tu possa fare a casa per i fatti tuoi, preparare materiale ecc. ecc., almeno la percezione che ne avrei sarebbe di lavoro quasi buttato, poco incisivo, ok, poco incisivo. Poi non lo so, non mi è mai capitato, la percezione che ne avrei, sarebbe quella.

Atteggiamento proattivo e di problem solving

Tra le posture dell'agentività ritorna anche qui l'atteggiamento proattivo e di problem solving (cfr. paragrafi 5.2.5 e 5.2.8). I partecipanti riportano atteggiamenti e azioni che hanno in comune l'essere proattivo, come ad esempio, fare proposte di cambiamento ai curricolari e al Consiglio di Classe, attivarsi per la risoluzione di eventuali criticità, recuperare autonomamente conoscenze e competenze mancanti, anche coinvolgendo le risorse del territorio e iniziando percorsi di autoformazione.

Ricerca soluzioni e strategie adattandole continuamente al contesto

I partecipanti assumono un atteggiamento di problem solving: procedono per prove ed errori. Si mettono alla ricerca di strategie e soluzioni per migliorare la qualità di vita degli alunni e per favorirne l'apprendimento.

(IF1) Quindi lì, aggiri un po' il problema, ci vai da un'altra parte. Ok, da lì non posso entrare a gamba tesa, allora ci giro attorno, finché questa ragazza appunto ha accettato la mia presenza, mi chiedeva aiuto e poi tutti questi problemi che ha avuto veniva da me, si confidava.

(LC1) Dopo, come ci arrivo? Con questo ragazzo, cioè l'anno scorso penso di aver fatto una trentina di grafici diversi, di aver provato una trentina di strategie diverse, nel senso che son passato da ...adesso, prima leggiamo tutte le lettere, messe in ordine sparso, abbiamo fatto... a leggere, poi leggiamo le sillabe, poi gli avevo fatto una scheda in cui doveva nominarmi i supereroi LEGO e dirmeli velocemente. In un altro esercizio, andavamo nell'atrio della scuola in cui c'è un sacco di cose, un sacco di gente e i tavolini e in trenta secondi mi dici quante cose vedi, intanto mi parli ed è allenamento muscolare, se vogliamo, in una prima fase. [...] Come ci arrivo, si tratta di trovare la scheda giusta, il materiale che gli piace, bisogna un po' vedere che cosa succede.

(BO) Non c'è un metodo c'è... una serie di proposte che dopo in ba...non è che perché allora non credo nel Rapizza io non devo credere nelle campiture e nella coloritura. Cioè allora non credo nel Rapizza come struttura, però magari c'è il bambino che va bene anche il Rapizza. Una volta che so cosa vuole il Rapizza e cosa vuole l'altro...allora, quando tu hai più possibilità, tu, in base al bambino ti costruisci un percorso su misura.

I partecipanti si mostrano in grado di tirar fuori idee innovative dal punto di vista educativo, hanno il coraggio di metterle alla prova, sperimentando strategie nuove che possono sembrare bizzarre a prima vista, come mostrato nel brano seguente.

(PI) allora gli ho detto “Guarda D., se vuoi io l’unica cosa che posso fare per te è insegnarti a meditare”. Non sapevo più cosa fare (risate) ee...

Hai tirato fuori l’asso nella manica.

“Senti se funziona questa bene, sennò non so...Non lo so, andremo a farci un giro da qualche parte, non lo so”. [...] Qualche giorno dopo, in un momento così di crisi, mi ha proprio invece chiamata vicino al banco perché anche in quella situazione di aula non c’era un angolo per lui particolare...era sempre, comunque con loro, con insomma, con i suoi compagni. E mi ha detto “Vieni, vieni qua, comincia a parlarmi, comincia a parlarmi” e dentro la classe erano in 25 alunni, seduto sul suo banco ha chiuso gli occhi, io mi sono messa dietro di lui e gli ho parlato sottovoce perché c’erano altri compagni e lui è rimasto per 12 minuti ad ascoltarmi parlare. [...] questa è stata una delle strategie che ho proprio...sì che non avevo neanche calcolato nonostante io abbia fatto una finestra della mindfulness come specializzazione in proprio disturbi.

Le/i partecipanti mostrano di saper fronteggiare l’imprevisto, rispondendo adeguatamente a ogni circostanza e sono attente/i e veloci nel reagire. Fare sostegno non richiederebbe solo un bagaglio tecnico di competenze, ma presuppone anche l’essere fatti di una certa pasta, ossia essere reattivi e pronti a rispondere sulla base del contesto, dei bisogni e delle circostanze che cambiano.

(PI) Perché poi spesso i bambini comportamentali, ad esempio, sono imprevedibili. A me è capitato di far supplenza con un bambino che scappa via sempre. Tu sei seduta, lo vedi lì tranquillo, in un nanosecondo non lo trovi più...c’è lo devi rincorrere, devi già pensare se ha scavalcato il cancello non lo ha scavalcato. Cioè a quel punto puoi avere quante strategie vuoi, ma lì deve avere gambe per correre. Cioè sì.

Certo

C’è non...la strategia è essere veloci...essere veloci, attenti. Quindi non sempre la strategia è un protocollo o un metodo didattico, qualche volta è proprio anche una tua risorsa.

Recuperare risorse, conoscenze e competenze mancanti

Le/i partecipanti raccontano di essersi attivate/i per rintracciare risorse utili dentro e fuori la scuola per l’apprendimento e l’inclusione degli studenti. Si sono inoltre mobilitate/i per recuperare conoscenze e competenze mancanti, iscrivendosi a corsi e partecipando a gruppi di lavoro, e facendo rete con le associazioni del

territorio. Su internet, ad esempio, è possibile reperire gli strumenti didattici più appropriati, costruendoli attorno alle caratteristiche dell'alunno/a. Altro collettore di risorse utili è il mondo associativo e del volontariato: prendere contatti con le associazioni di riferimento per le differenti disabilità, ponendosi in ascolto e con l'atteggiamento di chi vuole imparare, consente di apprendere nozioni e strumenti utili per la comunicazione e i supporti disponibili.

(LC1) Ma poi le altre attività di lettura ...a lui piace molto, ha presente quei cruciverba in cui bisogna cercare la parola in mezzo a tutte le altre lettere? Ecco, ho trovato un sito che me li crea.

(LZ) Ho iniziato da sola a formarmi presso l'Unità Italiana Ciechi, per quanto riguarda il braille e con la LIS per quanto riguarda la lingua dei segni.

A inizio anno, le/i partecipanti si mettono in moto per comporre un quadro informativo sull'alunno con disabilità. Studiano la documentazione disponibile e prendono contatto coi docenti degli anni precedenti per farsi un'idea precisa e completa del suo funzionamento e degli interventi educativi svolti fino a quel momento.

(OD) Il primo passo è stato leggere tutta la sua documentazione, tutto quello che mi potesse essere utile per cominciare ad avere un'idea per come lavorare all'interno del contesto educativo, nel contesto di apprendimento. Questo poi un altro step è proprio parlare con le colleghe, cercare di creare veramente un team, un team nel senso che creiamo una squadra, una squadra di lavoro e da lì chiaramente ho raccolto tutte le informazioni del lavoro che era stato fatto fino a quel momento, anche se precedentemente con la documentazione, col PEI già avevo un'idea però chiaramente le colleghe sono state molto precise, attente, mi hanno potuto dare indicazioni molto puntuali, io ho chiesto proprio: "cosa avveniva? Come avveniva la giornata della bambina? Come l'avevano organizzata, strutturata".

Nel quotidiano, poi, i partecipanti sono dinamici e si attivano per disporre sempre delle informazioni necessarie: ad esempio, si tengono costantemente informati sulle lezioni che faranno i curricolari, per poter venire in classe preparati, coi materiali e con gli strumenti più idonei.

(AA) Se tu sei pronta a gestire, le emozioni del momento, se sei pronta a gestire la relazione con il tuo alunno legge 104 e hai il materiale con te, l'alunno non disturba, assolutamente. Certo, che a casa devi fare un lavoro di relazione, devi essere aggiornato su ciò che il curricolare farà quel giorno in classe per cui anche il pomeriggio prima ti devi relazionare con il curricolare e ogni giorno sono 5 le ore, per cui ogni giorno devi scoprire cos'è che spiegherà il curricolare il giorno

successivo e quindi devi preparare al computer, stampare il materiale, devi arrivare a scuola preparato e soprattutto devi conoscere più materie. La cosa è difficile ma se ti alleni anno per anno nessun curricolare verrà a dirti vai fuori perché disturbi.

L'autoformazione si configura come un processo costante, che non può mai essere interrotto perché nel corso degli anni mutano le composizioni delle classi, i bisogni degli alunni e le stesse conoscenze nell'ambito dell'educazione speciale diventano rapidamente obsolete. Pertanto, le/i partecipanti provvedono costantemente al proprio aggiornamento professionale, seguendo corsi di formazione e ricorrendo ai manuali disponibili.

Quindi diresti che la formazione è un po' il fulcro...

(BO) È fermamente itinerante... un'educazione, una formazione permanente nella vita è un continuo... Anche perché, come ti dicevo prima, allora dagli handicap più diciamo handicap proprio disabilità, siamo passati poi al disturbo aspecifico, poi al disturbo specifico che ci sono le classi piene [...] Quell'anno lì io mi sono fatta da referente base cinque corsi tutti sui disturbi comportamentali, proprio per capire cosa dicevano anche questi sanitari, questi psicologi...e quindi dopo io riportavo perché per me il comportamentale non avevo mai preso in considerazione, [...] Abbiamo dei libri...mi viene in mente l'Ericksson, perché è la concentrazione di tutti i massimi studiosi nelle varie branche dell'apprendimento, cioè abbiamo del materiale buonissimo, bellissimo. Bisogna solamente saperlo leggere, saperlo utilizzare e sapere...

Costruire attivamente reti

Per le/i partecipanti, il lavoro in rete è una modalità di lavoro che va ricercata con pazienza, conquistata, attraverso la tessitura di relazioni con specialisti esterni, associazioni e famiglie.

(EB) Beh, innanzitutto bisogna tenersi in contatto, bisogna parlarsi, parlarsi tanto [...] poi muoversi, muoversi perché io pomeriggio qualche volta sono andata anche all'AIRET, che è vicino alla nostra scuola, qua in città a XX e poi in occasione, in quel momento c'era anche un professore che veniva da Israele, che la segue e quindi anche lì conoscere, cercare di capire [...] poi invito, invito gli specialisti a scuola a vedere proprio sul campo, perché dico: "cavolo, venite a dirmi cosa sto facendo, se sbaglio qualcosa", ho anche avuto la disponibilità di medici che vengo, questa è una bella cosa, bisogna saperli stimolare, no? Coinvolgerli.[...] E quindi ecco la rete, la rete poi è costante con la famiglia, abbiamo un ottimo rapporto con i genitori perché in

questi casi è fondamentale, in questo caso ci sentiamo... ci vediamo quotidianamente perché la vengono a prendere, a portare, c'è una baby-sitter, che anche è una figura di grande importanza, tutti i caregiver, che ruotano, insomma, attorno a XX [...] Conoscono la mamma, la mamma ha scritto un libro, loro sanno, hanno letto il libro; quindi, anche con la mamma che arriva in classe ogni tanto ci sono questi momenti molto importanti, molto profondi... insomma, ecco dai. Ci sarebbe da scrivere un libro effettivamente.

Essere propositivi, senza strappare

I partecipanti riferiscono di avere un atteggiamento propositivo, e di aver presentato idee e possibili soluzioni ai colleghi. Tuttavia, occorre non essere troppo irruenti con le proposte di cambiamento. Occorre muoversi in modo strategico, con gradualità e prendendosi cura di tutti i soggetti coinvolti e anticipando le loro possibili reazioni.

(LC) Nella prima avevo trovato anche un insegnante di matematica, avevo fatto anche un progetto, coinvolgendo quattro classi addirittura, in matematica... quindi nell'altra scuola ero riuscito a convincere quattro classi, avevo fatto questo esperimento di lavorare sulle basi della matematica. C'era stato un certo coinvolgimento, anche la dirigente era rimasta interessata.

(BO) Assolutamente l'insegnante di sostegno deve lavorare per far passare all'interno del team delle buone prassi. [...] E allora...poi vedeva pian pianino "è però hai fatto così...sai che potremmo provare a farlo anche con quell'altro", cioè l'insegnante di sostegno deve creare una rete di fiducia con gli insegnanti. Quindi pian pianino proporre...non lo vuoi fare? È lo stesso...io però lo devo fare... [...] No, non è merito mio. Cioè non si possono prendere di punta perché chi... allora...

(OD) L'insegnante di sostegno deve essere anche molto brava nella comunicazione, nel senso che anche deve saper aspettare, deve dire le cose con un certo garbo.

Coinvolgimento emotivo e militanza

I partecipanti dichiarano di amare la professione sostegno, di sentirsi inclini per questo lavoro, arrivando talvolta a percepire l'incarico sul sostegno come una missione personale, un'opportunità e assieme un onere di cambiare le cose per i ragazzi più svantaggiati, rendendo la scuola e la società più inclusive.

(LZ) Quindi, nella sfortuna, perché io all'epoca l'ho vissuta veramente come una grande sconfitta, se non sfortuna, ho dovuto fare, nonostante io ho supplicato di mettermi, di usarmi come sostegno, ma non c'è stato nulla da fare, mi hanno inserito nel posto comune. Io all'epoca, quando ero ancora in supplenza avevo fatto esperienza di insegnamento su posto comune e lì avevo capito che al momento avevo preferito...preferivo...la mia indole era sul sostegno anche per un fattore personale, nel senso che vivo la disabilità sotto anche l'aspetto familiare. [...] Quindi, per me non è solamente un modo di insegnare...ma il mio obiettivo non è...sì, è insegnare anche ai bambini...ma è cambiare forse una forma mentis nell'adulto perché è una missione dell'insegnante di sostegno, almeno per come la vedo io, ad ampio raggio.

Chi o cosa sostiene l'insegnante di sostegno? Dove trova la sua energia, la sua forza e anche il suo appoggio?

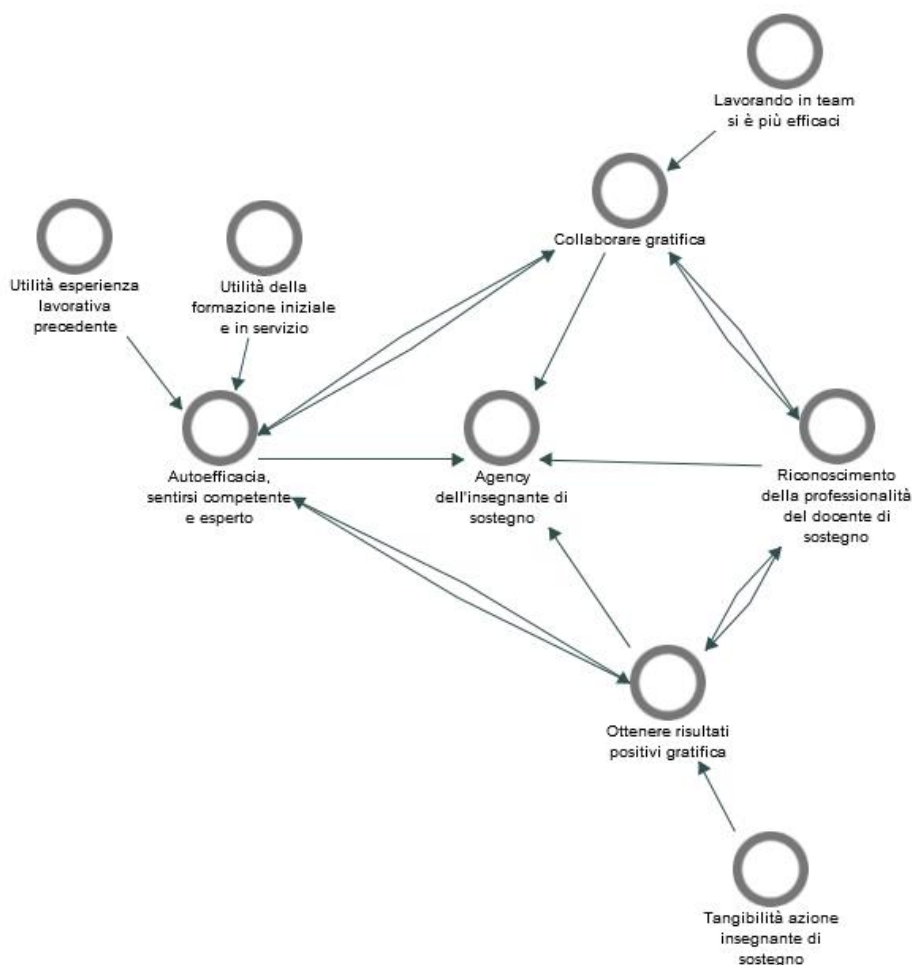
(IF1) L'energia e la forza la trovi nell'amore che hai per il tuo lavoro, come in tutti i lavori, secondo me. Se fai una cosa e ti piace la fai, e non ti pesa. Se non ti piace è una tortura.

Agency dell'insegnante di sostegno

Nei paragrafi precedenti abbiamo esposto alcuni temi e sotto-temi connessi alla disabilitazione delle/dei docenti di sostegno e al logoramento della loro agency. Vediamo ora invece come si alimenta l'agency.

Generare cambiamenti positivi nell'alunno/a e sul contesto nutre il senso di autoefficacia dei partecipanti, producendo gratificazione e appagamento. Queste sensazioni positive sono inoltre alimentate dal riconoscimento della professionalità dei docenti di sostegno da parte dei colleghi e del DS, dall'effettiva presa in carico collettiva dello studente con disabilità e dal repertorio di esperienze lavorative e formative su cui può far affidamento il docente di sostegno.

Figura 29. Costruire l'agency dell'insegnante di sostegno



Autoefficacia, sentirsi competente ed esperto

Alcuni partecipanti si sentono competenti, con il giusto grado di esperienza e predisposti al lavoro del sostegno; si sentono cioè ben equipaggiati per affrontare le sfide poste dall'inclusione, in virtù dei corsi di formazione che hanno seguito, delle esperienze lavorative fatte e per la propria predisposizione. Sentono di aver ottenuto molti risultati positivi e hanno un buon senso di autoefficacia.

(PI) Ho sempre lavorato tanto con i bambini, ho lavorato tanto nell'ambito dell'educazione però nella scuola non avevo mai lavorato insomma [...] Quindi ho sempre dedicato un po' anche tutto il mio percorso di studi, nonostante ho sempre lavorato con gli adulti, ho sempre fatto poi specializzazione in ambito educativo o comunque evolutivo. E nel frattempo ho fatto anche un master di alta formazione...di specializzazione...insomma, quelli di secondo livello per...fatto dalla PL psicologi

Lombardia sulla mindfulness. [...] Quindi come psicologo faccio mindfulness, faccio yoga e quindi ti dirò che nel lavoro di insegnante di sostegno ehm... si riesce ad applicare tantissimo quello che è un po' tutto il sistema relazione. E quindi a me questa cosa piace, mi piace lavorare in gruppo, mi piace lavorare in team [...] nel mio master c'era proprio un protocollo sulla mindfulness applicata ai disturbi comportamentali e alla ADHD. Quindi era proprio...sì sì c'era proprio questa specifica.

Ho capito

Quindi avevo provato proprio...Sì, ho avuto un senso di auto efficacia forte.

Utilità della formazione iniziale e in servizio

La formazione iniziale del docente di sostegno (in cosa si è laureato), unitamente al Corso di specializzazione, costituiscono la dote di competenze e conoscenze che il docente di sostegno porta a scuola. Questa dote varia e può essere più o meno ricca. Discorso analogo si può fare anche per la formazione continua che garantisce ai docenti l'acquisizione di strumenti d'immediata applicazione a scuola.

I partecipanti osservano che il corso di laurea seguito ne ha influenzato profondamente la *forma mentis* e l'azione educativa svolta con l'incarico del sostegno.

(IF2) Ecco perché ti dico che...io poi sono contentissima dei miei studi, diritto per me rimane sempre il migliore studio, adesso non sto dicendo che, invece, la pedagogia..., per me nel mio in pectore c'è sempre la legge, il diritto.

Il Corso di specializzazione è indicato dalle/dai partecipanti come una risorsa molto valida: utili sono le indicazioni pratiche che emergono soprattutto dai laboratori, mentre la "teoria" è vista come troppo astratta e giudicata con insofferenza.

(GR) Sì, perché già durante il corso di specializzazione, ci sono stati anche proposti vari strumenti. Ad esempio le linee della giornata è una cosa che c'è l'ho vista anche al corso di specializzazione e l'ho riproposta magari in un modo differente, non come l'avevo vista, l'ho adattata al mio bambino e l'ho riproposta. Quindi è una cosa che ho imparato là insomma, diciamo. Quindi sicuramente il corso di specializzazione mi ha aiutato tanto. Anche il laboratorio di immagini...Sì, mi ha dato tanti, tanti strumenti.

(IF1) Quindi, cercavo delle applicazioni, cioè delle cose che fossero pratiche. Devo dire che in alcuni casi le ho trovate, ho trovato delle cose interessanti, quantomeno che mi hanno portato anche solo ad una riflessione alla disabilità, sul rapporto complesso con la famiglia, sulla gestione dei rapporti con la famiglia, con la scuola,

con i docenti. Alcune cose erano invece assolutamente teoriche, campate in aria e mi sono anche a tratti innervosita... “Ma voi, non siete mai entrati in una classe? Si vede!?”.

Applicare quanto appreso è la sfida che attende i partecipanti:

(IF2) Anche perché...Sì, io sono contenta del corso che ho fatto tutte teorie meravigliose, ma sarò in grado poi di applicarle, di metterle in pratica? Questo è il mio dubbio e anche un po' la mia sfida.

IF2 nota, infine, che uno dei lasciti più preziosi della frequenza al corso per la specializzazione in sostegno è la rete di relazioni intessuta coi colleghi, coi quali è utile restare in contatto e confrontarsi nel corso degli anni a venire.

(IF2) La cosa importante sono proprio i rapporti con i colleghi perché, secondo me, conservare un filo, diretto o indiretto, con i colleghi, con alcuni docenti che si sono resi disponibili, con cui ho un buon rapporto, per cercare...o con i colleghi di questa scuola o con il tutor aziendale che è una persona meravigliosa, sarebbe quella del tirocinio, no, che mi segue all'interno dell'Istituto, mi ha dato delle indicazioni preziosissime, mi segue proprio passo passo nel percorso pratico. Allora, secondo me, conservare questa rete di relazioni è la cosa più importante, adesso perché il confronto tra una situazione che gestisco io e quella situazione che gestisce un altro, cioè dal confronto può venire fuori una strategia inclusiva che può essere, non dico universale, perché non esiste, però universalmente accettata e quindi adattabile alla specificità.

Utilità dell'esperienza lavorativa precedente

I partecipanti fanno riferimento ad attività lavorative che avrebbero consentito loro di portare a scuola conoscenze e competenze aggiuntive, a cui avrebbero attinto per svolgere l'incarico di sostegno. Alcuni partecipanti fanno riferimento ad attività professionali, come l'avvocato, lo psicologo, il pedagista, il formatore, che avrebbero svolto prima di intraprendere la professione sostegno. Nel caso seguente, invece, l'attività lavorativa è svolta in contemporanea all'incarico sul sostegno. Lavorando in équipe presso un'associazione, OD ha avuto modo di apprendere molte nozioni sull'autismo che l'hanno poi aiutata a gestire con serenità gli alunni nello spettro dell'autismo presenti a scuola.

(OD) Ho collaborato anche in studi associati come pedagista clinica e ho collaborato in un'associazione che si occupava di bambini e di ragazzi con disabilità e lì ho avuto un'esperienza importante, quella significativa che praticamente ho seguito un ragazzo dello spettro autistico, con disturbo dello spettro autistico molto... è stata un'esperienza forte perché proprio lì mi sono messa molto in gioco, verbale

per cui mi descriveva proprio la sua condizione, per cui anche il suo modo di percepire la realtà, il suo modo di vivere, di “vivere” proprio tra virgolette. [...] Il fatto di essermi messa molto in gioco, poi in contemporanea poi ovviamente insegnavo, e questa esperienza che stavo vivendo con questo ragazzo mi dava veramente quel feedback di come si vive nella condizione autistica, poi l’ho portata come un tesoro, l’ho calata, l’ho declinata in quello che era il mio lavoro quotidiano a scuola. Perché poi io la maggior parte che bambini che ho seguito erano tutti bambini dello spettro, per cui questa cosa mi ha aiutata e mi ha agevolata tantissimo. Però, allo stesso tempo mi ha fatto mettere molto in gioco soprattutto quando dovevo aiutarlo nei momenti di difficoltà e devo dire che mi è servito molto proprio a livello personale, e che ripeto l’ho portato poi, l’ho declinato sempre nella mia realtà lavorativa che mi ha consentito veramente di poter gestire sempre con molta serenità tutte le varie situazioni che mi capitavano di volta in volta.

Collaborare gratifica

Instaurare rapporti positivi e di sintonia coi colleghi rende il lavoro dell’insegnante di sostegno gradevole e gratificante.

(GR) Con le colleghe di sezione mi trovo bene...ehm abbiamo appunto fatto tutto insieme; quindi, appunto come un team di lavoro.

(EB) Per cui sì, ci sono dei colleghi che veramente sono una risorsa. Io in questa scuola attuale ho un team veramente squisito, mi trovo molto bene, e meno male perché è proprio tutta una questione di progettare in modo trasversale perché l’inclusione la fai a livello trasversale e quindi se non siamo tutti in sintonia non si riesce, e invece in questo caso stiamo facendo dei bei lavori e viene tutto, funziona tutto molto bene.

(OD) E la stessa cosa la neuropsicomotricista e la neuropsichiatra, però era la terapeuta con cui io mi sono interfacciata costantemente, anche perché poi durante la settimana era lei che vedeva, era lei che comunque lavorava con la bambina, e poi c’erano dei momenti poi di raccordo anche con la neuropsichiatra. [...] Quindi, è stato fatto tutto questo lavoro durante quest’anno, ha avuto i suoi frutti e io sono ben felice, perché in effetti questo è diventato il punto di forza.

La gratificazione proveniente dal lavoro in squadra è riconducibile a due temi: il primo evidenzia come lavorando in team si possano conseguire risultati migliori; il

secondo ha a che fare con il riconoscimento della professionalità del docente di sostegno, che verrebbe appunto legittimata dal lavoro di squadra (cfr. 5.2.6).

Lavorando in team si è più efficaci

Lavorare in team consente di essere più efficaci, permettendo una presa in carico più globale dell'alunno, riuscendo a ottenere risultati educativi e di benessere migliori. Avere un team alle spalle, riuscire a fare squadra con colleghi, famiglie ed educatori fa la differenza nel rispondere ai bisogni dell'alunno. Abbiamo già rilevato i vantaggi della collaborazione fra la scuola e la famiglia. I partecipanti sostengono che senza la collaborazione coi colleghi è impossibile farsi carico dei casi più difficili e che, comunque, gli interventi e i risultati che si possono ottenere sono molto limitati.

(GR) Sì sì, io...c'è certo, penso che comunque tutto il team di lavoro abbia fatto...abbia avuto un ruolo importante per questo bambino. Perché ad esempio ti faccio...le faccio scusami il.... paragone con l'altro bambino che abbiamo in sezione che ha una situazione completamente...cioè diversa nel senso che questo bambino ha delle difficoltà, ma i genitori non accettano, non riescono a vedere queste difficoltà e non riescono neanche ad accettare un aiuto da parte di qualcun altro e quindi questo bambino non ha neanche gli strumenti per...tra virgolette cambiare o affrontare in modo differente la giornata scolastica. Cioè secondo me un team di lavoro che lo aiuta... cioè farebbe la differenza.

(EDM) Nel team di insegnanti cerchiamo, perché poi da soli non si riesce mai a fare tutto, ma cerchiamo di collaborare in modo tale da avere presente un po' tutta la vita del ragazzino, dove è possibile, per lo meno.

(IS1) Sarebbe impossibile gestire questa bambina con il Consiglio di classe della classe di L., per dire. [...] in quest'altra classe, siamo compatte con..., siamo tutti compatti soprattutto con la coordinatrice che ha dieci ore in classe e quindi riusciamo a gestire ogni minima richiesta o lamentela della mamma, nell'arco di pochissimo tempo la risolviamo e le cose funzionano

Per esemplificare il concetto che la collaborazione fra colleghi rende più efficace la presa in carico degli alunni e delle famiglie, IS1 riporta un episodio grave che si è trovata a gestire la scuola, in cui l'alunna con disabilità era stata oggetto di frasi di scherno da parte di alcuni compagni.

(IS1) No, talvolta è successo, per esempio che in classe i ragazzi hanno creato un gruppo Whatsapp per i compiti tra loro e all'interno di questo gruppo c'è anche A., si chiama A. questa bimba. Allora, la coordinatrice di classe ha detto ai ragazzini

“Guardate, facciamo cambio dei banchi ogni tanto e facciamo a turno, magari chi di voi è seduto accanto a A. le dà una mano, la aiuta, lavora con lei. Magari decidete anche voi chi vuole stare con A., un po’ l’uno, un po’ l’altro. All’interno di questo gruppo, ci sono sempre dei ragazzini un po’ così e hanno iniziato a fare lo scaricabarile “No ci stai tu!” “No io ci sono già stato” “No, io non ci voglio stare”, poi se ne è uscita una ragazzina che probabilmente anche lei ha problemi in famiglia e quindi scarica sugli altri i suoi personali problemi e ha detto delle cose anche molto gravi del tipo “Piuttosto io mi ucciderei se dovessi stare con A., preferisco morire”. Ovviamente la bambina ha letto e hanno letto anche i genitori perché è molto controllata A. e il papà ha chiamato la vicepresidente che è stata la maestra di A. alla primaria e si è lamentato [...] abbiamo deciso, io, la mia collega di sostegno, la coordinatrice di incontrare insieme la mamma subito, l’abbiamo incontrata, siamo riusciti a tranquillizzarla, poi la coordinatrice di classe in assenza nostra e di A., in un momento in cui l’abbiamo portata fuori ha parlato con la classe in modo molto generale senza far nessun riferimento ed è riuscita a far sì che questa cosa cessasse. Quindi, con questo ti faccio capire che c’è una grande collaborazione all’interno di questo Consiglio di classe e per fortuna riusciamo a gestire bene la famiglia, ciascuno col proprio ruolo nel proprio ambito ma sempre in modo coordinato.

La collaborazione fra docenti curricolari e di sostegno avrebbe inoltre un impatto positivo su tutta la classe, oltre che sull’alunno con disabilità. Grazie al collega di sostegno, la/il curricolare riuscirebbe meglio a leggere i bisogni di tutti i suoi studenti.

(EB) Soprattutto perché gli altri alunni, gli altri ragazzi della classe, vedendoci compatti noi in un modo di lavorare, ci seguono e ne giovano anche loro, traggono giovamento da questa atmosfera inclusiva e loro poi ti seguono alla grande, ancora di più, ecco... riesci a coinvolgere anche gli altri e diventa una risorsa, la ragazzina diventa una risorsa per tutti.

Adottare atteggiamenti e pratiche educative comuni è per BO imprescindibile. L’insegnante di sostegno non è sempre presente in classe, e se tutti i curricolari non condividono lo stesso approccio nei confronti degli alunni con disabilità, c’è il rischio di mandarli in confusione.

(BO) Ok team facciamo così per questo bambino tutti da domani lo facciamo scrivere in stampato e li diciamo tranquillo che se anche gli altri non scrivono in stampato, va bene quando te la senti scrivi così oppure il corsivo lo scrivi in questi momenti. Quando faccio il dettato, quando detto ho visto che sei più veloce a scrivere in

stampato... allora noi ti diamo tutti la possibilità di scrivere in stampato [...] È chiaro che se c'è anche le ore di insegnante di sostegno, io insieme alle insegnanti del team che si alternano, quindi dobbiamo avere tutti la stessa lunghezza d'onda, li aiuto per le ore che ci sono, però, dobbiamo avere...dare a tutti i bambini la stessa risposta e dare a tutti i bambini la stessa opportunità.

La collaborazione fra gli attori della scuola crea un *humus* favorevole all'azione dell'insegnante di sostegno, un terreno fertile in cui può innestare interventi educativi in grado di fare la differenza. Nel brano seguente, PI fa riferimento alla scelta di insegnare a un bambino con disturbi comportamentali a calmarsi attraverso la meditazione. La collaborazione fra docenti ed educatori aveva fino a quel momento ottenuto risultati positivi ma non risolutivi, limitando i comportamenti problema contro la classe, ma non riuscendo a impedire le conseguenze negative per l'alunno. La sintonia coi colleghi sta alla base del successo dell'intervento dell'insegnante di sostegno.

(PI) Inizialmente aveva... aveva un po' espresso questa sua, questo suo disagio, soprattutto all'esterno, quindi tendeva proprio nei primi anni di scuola, a rovesciare armadi, tirare le sedie insomma era bello...per farti capire, insomma, il bambino. Poi, strada facendo, insomma, anche con l'aiuto e il supporto ovviamente degli insegnanti e degli educatori che avevano fatto un grande lavoro con lui, si era riusciti ad arrivare in 5.^a con un buon contenimento dei suoi, dei suoi momenti di crisi. E l'unico problema è che tendeva però allora a riversare più verso di sé poi il suo diciamo... la sua criticità, quindi, era meno evidente nell'esplosività esterna, però, era molto critico nei confronti di sé stesso, quindi tendeva ovviamente ad andare in frustrazione e quindi ogni cosa la viveva sempre come un insuccesso. Quindi era un bambino che in classe anche si lamentava continuamente eeh... [...] La maestra mi guardava, io non so più cosa dire, però mi ha lasciato, devo dire...lei è stata molto collaborativa, è andata avanti con la lezione, io sottovoce parlavo a lui così.

La collaborazione coi colleghi di sostegno è una risorsa preziosa, che consente da un lato di apprendere nuove cose e crescere, ma anche di sentirsi parte di un team con un'identità forte. Gli insegnanti più esperti agiscono come *coach* per le nuove leve, mettendo in condivisione la loro esperienza.

(EDM) Adesso in questa scuola dove sono, stiamo creando il gruppo sostegno [...] l'anno prossimo, con le mie colleghe, insomma, con il team delle colleghe di sostegno stiamo già pensando assolutamente alla necessità di fare dei laboratori, di lavorare per classi aperte cioè [...] Questa esperienza, come le dico, questa esperienza, non so, alcune strategie: come iniziare, come porsi, come non cadere in certi errori, in certi,

magari, circoli viziosi con il ragazzino. Ecco, cioè, strategie sul campo, direi, insomma, strategie che mi sono state date dall'esperienza, non dallo studio, ecco. [...] Questo, ad esempio, è una delle cose che dico sempre alle nuove, sempre, perché è importantissimo.

(EB) Quindi lo conosco bene e so gestirlo, quindi l'ho trasmesso io, mi sono proprio dedicata con degli incontri specifici con i miei colleghi affinché anche loro potessero conoscere questo strumento, solo così riesci a far capire l'importanza. Altrimenti, cosa che invece ho ritrovato nella scuola dove sono adesso, non conoscendolo ti sembra troppo difficile, si allontana.

Riconoscimento della professionalità della/ del docente di sostegno

Sentirsi riconosciuti dai colleghi curricolari e dal DS come persona competente, come professionista da ascoltare e con cui collaborare perché in grado di dare un contributo prezioso è fonte di benessere per i partecipanti. Lo stesso accade anche quando la classe valorizza il contributo apportato dalla/dal docente di sostegno.

(EDM) Negli anni, è capitato di lavorare bene con dei colleghi perché mi domandavano "E., ma quando spiego, secondo te, hanno capito tutti?" ed è bellissimo, [...] o mi permettevano di dire "Guarda che G. non ha fatto niente durante tutta l'ora, guarda che dobbiamo recuperare F. perché in matematica è proprio zero!" [...] e questa collaborazione con alcuni colleghi funzionava, insomma. Quindi, il ruolo del sostegno a me piace proprio tanto.

(EB) Il dirigente della scuola da cui provengo mi conosce da 17 anni e quindi si fidava di me, anche se non stavo a spiegare nei dettagli a lui, quali fossero...

Aveva un po' carta bianca?

Ma certo, ma certo, quindi è andata bene così, appoggio totale avevo, ecco.

(AA) Allora, nella vecchia scuola dove ho lavorato sette/otto anni ero fortunata perché come torno a ripetere, ero proprio nella sezione più inclusiva dell'Istituto per cui ero abituata molto bene; ero abituata con colleghi che mi chiedevano consigli.

[...] Una delle cose più belle, in quest'anno di prova, dovevo portare delle attività inclusive per la classe e mi son sentita dire a fine anno quando ho fatto disegnare loro una valigia con cosa ti porti nella classe seconda alcune ragazzine mi hanno scritto: "mi porterò le attività che ho fatto con te", perché spesso al docente di sostegno, io concedo ai ragazzi che mi diano del tu. E quindi questi ragazzini normodotati mi hanno

mi hanno messo nella valigia, nelle cose che si sarebbero portati in classe seconda le attività inclusive che han fatto con me.

Ottenere risultati positivi gratifica

Sembra che per alcuni/e partecipanti il senso del proprio lavoro coincida con l'ottenimento di un qualche risultato positivo. Ciò dà soddisfazione e appaga. Se non c'è un cambiamento negli apprendimenti, nel benessere o sul contesto, invece, si sperimenta frustrazione (vedi paragrafo Frustrazione perché non si fanno progressi con l'alunno/a). Il miglioramento ottenuto ripaga di ogni fatica e "ricarica" l'insegnante, tanto più se è duraturo nel tempo.

I partecipanti parlano prevalentemente di progressi comportamentali e nelle abilità sociali.

(BO) La gratificazione maggiore è stata sui comportamentali.

Si?

Perché erano comunque bambini con un forte quoziente intellettivo che si stavano perdendo e che...era un disastro, un disastro. E quelli proprio sono stati... e lì c'è stato un grosso lavoro di equipe con insegnanti di classe che nella disperazione... allora l'insegnante di prima è scappata chiaramente di prima quella di italiano... matematica era molto perplessa.

[...] Insomma, nel giro di un anno la situazione pian pianino è rientrata...siamo arrivati quindi seconda, terza, 4.^a e 5.^a. Siamo arrivati in 5.^a che si lavorava in classe bene. La bambina aveva un tipo di problematiche e il maschietto ne aveva altre. Però per dirti sono andati alle medie, ora alle medie...adesso sono in seconda media, stanno tenendo. Sono tranquillissimi, lavorano un po' in classe, un po' fuori con gli educatori però stanno facendo il loro. Anzi la bambina è sempre in classe perché, ti ripeto, la bambina aveva un discorso diverso... comunque stanno tenendo anche nelle relazioni col gruppo dei pari adolescenziali. Non hanno più questi scatti...camminavano sui banchi, facevano di ogni. Quindi per me è stata la...ecco qui per me è stata proprio una... una vittoria. Cioè per me questa è stata la mia, la mia conquista professionale. Io sono andata in pensione felice.

Il cambiamento avvenuto nel bambino si visualizza plasticamente nel racconto della partecipante.

(BO) Eravamo fuori che facevamo un compito...ecco a lui gli dava fastidio il rumore in classe, anche un rumore minimo lui lo percepiva come esagerato. Quindi era lui che mi diceva "maestra andiamo fuori un attimino, torniamo dopo". Va bene. E un

giorno che siamo fuori e vede questo di un'altra classe che scappa, mi dice "Ah, lo facevo anch'io quando ero piccolo".

Quindi era anche consapevole.

Io gli ho detto "e cosa succedeva?" "che tu mi facevi così" e mi ha fatto il segno del contenimento. E allora gli ho detto "mi dispiace, ho fatto male?" mi fa no, perché se tu non l'avessi fatto io ero talmente arrabbiato che avrei distrutto la scuola. Eravamo in 5.^a che mi ha detto queste cose. No, guarda veramente è stata una cosa incredibile.

GR racconta di aver modificato gli spazi e la routine dei bambini della scuola dell'infanzia in cui lavora. Ha introdotto supporti visivi e procedure chiare che hanno aiutato il "suo bambino" a vivere con più serenità la giornata. Si veda il brano seguente.

(GR) Questa cosa l'abbiamo fatta anche per l'uscita in giardino perché all'inizio dell'anno questo bambino scappava, prendeva sempre la porta...andava via e quindi per interrompere un po' questa sua... questa sua...cioè questo fatto che aveva ormai consolidato...abbiamo appunto dato una regola con dei simboli, abbiamo messo un semaforo da una parte rosso, da una parte verde e per terra ci sono delle macchinine. Sanno che quando si mettono le scarpe per andare in giardino si mettono su queste macchinine, una volta che la maestra gira il semaforo e diventa verde possono uscire in giardino. Di solito all'inizio dell'anno non è che lo facevamo aspettare tanto...quando erano pronti quei 4/5 bambini si girava il semaforo e li facevamo uscire ecco...anche questo lo ha aiutato molto insomma.

Gli interventi educativi svolti di concerto con le colleghe hanno dato i loro frutti: il bambino è "diverso", cresciuto sotto il profilo della socialità e dei comportamenti e ciò ha prodotto una grande soddisfazione per GR, nonostante non nasconda che questa sia arrivata dopo un anno comunque faticoso e molto impegnativo.

(GR) Il bambino che seguo io è un bambino che ha disturbi di regolazioni ma è un bambino che ha anche molte difficoltà diciamo...per quanto riguarda il linguaggio e anche per il contesto familiare nel quale è inserito. Ehm...abbiamo fatto un bel lavoro, sono soddisfatta [...].

Sì molto, c'è perché vedo un bambino diverso. Cioè più sereno, più tranquillo... secondo me lo ha aiutato sia a livello comportamentale sia a livello di socialità...cioè... anche lo... ha imparato a stare con gli altri bambini, a condividere lo stesso gioco, ad aspettare i turni di attesa... prima magari all'inizio dell'anno parlo,

non accettava che...non toccasse sempre lui e quindi andava sempre a litigare con gli altri bambini. Invece, adesso che ha capito...

Mi piacerebbe fare ancora questo, cioè sempre insegnante di sostegno. Secondo me a volte è pesante, ma dà tanta soddisfazione anche quando... anche un piccolo miglioramento ti dà tanta soddisfazione ecco. Quindi, anche il poter aiutare i bambini dare...

Certo, si si è non è facile, nel senso che ora dico così ma a settembre... c'è sono stati anche dei mesi difficili all'inizio.

In altri casi i risultati sono stati ottenuti nel campo della comunicazione, sia verbale che non verbale, lavorando sull'educazione emotiva e sul senso di autoefficacia dell'alunno e nel campo delle competenze di letto-scrittura di base.

(OD) È lì che è avvenuta la differenza perché la bambina ha cominciato a sentirsi capita, e questa è una cosa che la mamma, tra l'altro c'è stato il GLO che abbiamo avuto praticamente a giugno, che è stato veramente bello, perché insomma da che ro partita con una mamma che stava veramente demotivata, siamo arrivati che è una mamma felice e gioiosa, anche perché non ci sono stati più comportamenti problema e perché come ha detto lei la bambina si è sentita capita e ha cominciato a riconoscere e capire quello che avveniva nell'ambiente e da lì poi l'ho sostenuta e aiutata a fare le richieste. Quindi adesso lei anche se non è verbale fa le richieste in maniera chiarissima, quindi si aiuta con il gesso, piuttosto che prende quello di cui lei ha bisogno, oppure prende la mano e ti porta e ti fa capire che cosa le serve, oppure se deve bere viene con il bicchiere, o piuttosto va a prendere la bottiglia, cioè adesso è veramente chiarissima nella sua comunicazione e questo è servito per non farle più emettere comportamenti problematici, perché i comportamenti problematici nascevano dal fatto della sua incapacità nel poter esprimere i suoi bisogni, di comunicare.

(IS1) Ricordo un ragazzino, un bellissimo ragazzino, aveva una disabilità intellettiva lieve, ha una disabilità intellettiva lieve. Un ragazzino che...a cui è stata data l'insegnante di sostegno alle medie, per cui si è trovato in prima media un po' così disorientato rispetto alla presenza di questa figura. Io l'ho preso in seconda, l'ho seguito in seconda e in terza. È un ragazzino molto fragile da un punto di vista emotivo e sono riuscita a fare con lui un lavoro un lavoro...un buon lavoro, proprio nell'area emotivo affettiva a livello di autostima di senso di autoefficacia al punto tale che ...poi è andato alle superiori, ha frequentato un istituto professionale ad indirizzo agrario con l'insegnante di sostegno per un numero esiguo di ore, quattro ore e mezza. E

addirittura all'interno di questa classe è riuscito a farsi eleggere rappresentante di classe, quindi negli anni ha acquisito sicurezza, fiducia in sé stesso e...

I partecipanti non fanno riferimento invece al miglioramento del profitto scolastico.

Tangibilità dell'azione dell'insegnante di sostegno

L'azione dell'insegnante di sostegno dovrebbe produrre progressi tangibili. Alcuni/e partecipanti suggeriscono l'utilizzo di metodologie e strategie didattiche che consentono di tracciare i progressi fatti dallo studente e di misurarli, nonché di impostare l'azione educativa partendo da obiettivi chiari e definiti.

Ad esempio, LC utilizza il grafico di Kinsley e i parametri indicati dalla letteratura per monitorare i progressi nella lettura dei suoi studenti.

(LC) Ma quello che mi àncora bene è questo, nel senso che ho questo strumento che mi permette di registrare e verificare quello che sto facendo, ho una letteratura scientifica che mi dice quali sono i livelli dove devo arrivare e poi tutto quello che c'è nel mezzo è il mio lavoro!

Per rendicontare le attività svolte e gli obiettivi raggiunti, sia nei confronti dei colleghi e del DS, sia per comunicarli efficacemente alla famiglia, OD tiene un diario fotografico che aggiorna con i progressi fatti dall'alunno con disabilità.

(OD) Io per far avvenire questo ho fatto un diario fotografico, praticamente stabilendo quali fossero gli obiettivi io documentavo, quindi in maniera molto mirata, andavo ad osservare e volevo che venisse fuori quello per cui stavamo lavorando, quindi questo diario fotografico l'ho diviso nelle varie dimensioni e sviluppo che poi sono presenti nel PEI, e che erano le dimensioni come si chiamavano prima le aree, adesso sono state raggruppate in 4 dimensioni di sviluppo, invece prima erano le aree della comunicazione, piuttosto che dell'autonomia, piuttosto che cognitiva, mettendo chiaramente dei titoli carini perché quella poi doveva essere anche la documentazione per la famiglia, io ho documentato questo diario e mi diventava quello strumento che metteva tutti gli ambienti in comunicazione, quindi la famiglia, la neuropsichiatria e che servisse a noi per tenere traccia di quello che stava avvenendo anche all'interno del team ma all'interno dell'IC, nel senso anche in riferimento a quello che dovevo appunto poi fare come verifica alla funzione strumentale piuttosto che alla dirigente.

Per IS1, un insegnante di sostegno è efficace quando produce trasformazioni positive nell'alunno/a o nel suo contesto: altrimenti la sua azione perderebbe di senso.

(IS1) Riuscire ad essere efficace, cioè ad aiutare il ragazzino e anche la famiglia, [...] Sì, gli obiettivi specifici stabiliti nel PEI ma anche un benessere del ragazzino all'interno della scuola, cioè farlo stare bene, farlo venire a scuola volentieri...farlo sentire che è in grado di fare le cose, ecco che è in grado di raggiungere gli obiettivi che ci siamo prefissati [...] con lui io avevo visto i progressi, avevo visto il senso del mio lavoro, cioè che la mia presenza accanto a lui aveva un senso, perché la mia presenza aveva portato a delle...a dei cambiamenti positivi.

In alcuni casi, il cambiamento nell'alunno/a con disabilità è così evidente che diventa eclatante.

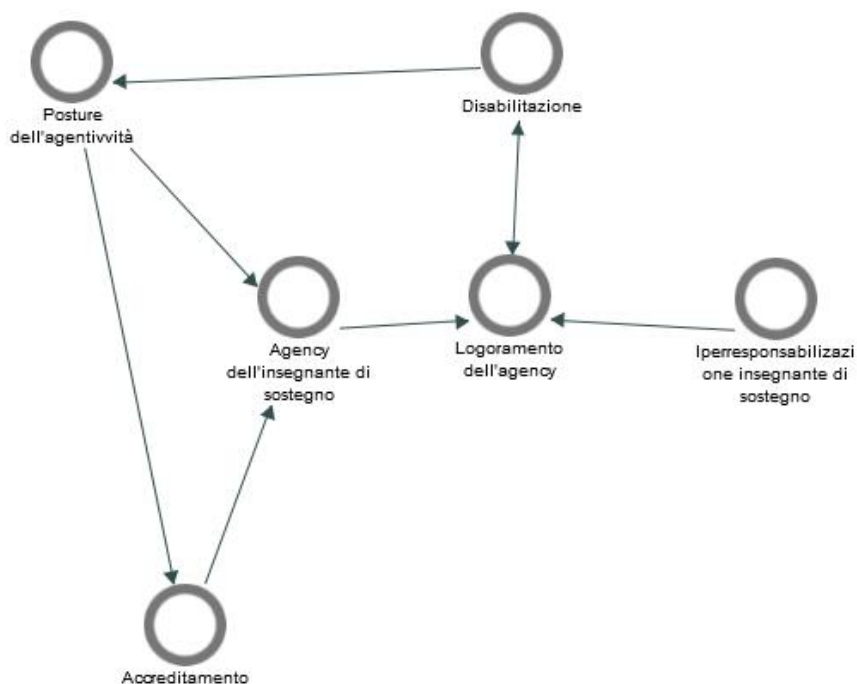
(EB) Ecco, quello è quello diciamo che è stato più eclatante perché lo vedevano tutti e quindi ho avuto riconoscimenti da neuropsichiatria Marzana, dalla dirigente, dalla famiglia, ecco bello... è stato proprio...

In questo paragrafo abbiamo messo in evidenza 4 temi (e relativi sotto-temi) che sembrano alimentare l'agency delle/degli insegnanti di sostegno: essi sono il senso di autoefficacia, il riconoscimento professionale, la gratificazione provata a seguito del raggiungimento degli obiettivi educativi e la soddisfazione che gli/le partecipanti provano quando lavorano efficacemente in squadra. Come suggerito in figura 29 dalle frecce, questi aspetti sono interrelati. Non solo: tutti i temi emersi dalle interviste sono connessi gli uni agli altri, dando vita a una filigrana di nodi, cause e legami che ci consente di comprendere meglio in cosa consista l'agency delle/degli insegnanti di sostegno.

6.3 Verso una teoria dell'agency dell'insegnante di sostegno

L'analisi dei temi emersi nelle interviste consente di delineare una teoria preliminare in grado di descrivere l'agency degli insegnanti di sostegno e la sua evoluzione nel tempo. L'agency non è per così dire data, non è cioè innata all'azione del sostegno e non può essere garantita ai docenti, ad esempio, dal Corso di specializzazione (che tuttavia la supporta fortemente). L'agency si costruisce nel tempo: si esercita con intensità e sfumature differenti da parte delle/dei docenti e così come può essere conquistata, può anche essere distrutta. Si prenda in considerazione la figura 30.

Figura 30. L'agency dell'insegnante di sostegno: tra processi costruttivi e distruttivi



Nel momento in cui prende servizio in una nuova scuola, l'insegnante di sostegno è in parte *disabilitato/a*. La sua agency può essere più o meno inibita a seconda del contesto-scuola, ossia l'insieme delle pratiche didattico-educative, delle relazioni tra attori e delle culture che caratterizzano un certo plesso scolastico. Essendo nuovo, non può contare su relazioni consolidate con colleghi e famiglie che faciliterebbero la presa in carico degli alunni, non conosce gli alunni e le classi in cui sono inseriti, e neppure l'insieme delle norme informali che regolano la vita di una scuola. Trovandosi nella condizione di cambiare ogni anno scuola, sono in particolare gli insegnanti precari a soffrire questa disabilitazione, ma anche gli insegnanti esperti che chiedono o subiscono il trasferimento possono vivere questa dinamica. L'esercizio dell'agency può tuttavia essere raggiunto nel corso del tempo, adottando determinate *posture agentive*, quali l'assunzione di un atteggiamento proattivo e dinamico e ponendo particolare cura nella costruzione delle relazioni. Si apre in sostanza una fase che abbiamo chiamato di *accreditamento*, in cui l'insegnante deve dimostrare sul campo la sua professionalità, guadagnandosi così la fiducia di alunni, colleghi e famiglie. Il successo dell'accreditamento ha un notevole impatto sulla possibilità di esercitare appieno l'agency inclusiva: essa, come abbiamo visto, si sostanzia prevalentemente nell'ottenimento di risultati tangibili negli ambiti della crescita e della conquista di abilità sociali e relazionali da parte degli alunni con disabilità e nell'effettivo senso di appartenenza al team scuola, che riconosce la competenza e professionalità del docente di sostegno. L'agency si *consolida nel tempo*, soprattutto se il docente resta nella stessa scuola. Diversi fattori possono però eroderla: tra questi, le esperienze negative coi colleghi e le incomprensioni con i genitori degli alunni. In alcuni casi,

gli insegnanti percepiscono che, nonostante gli sforzi fatti, non riescono a prevalere sui fattori che ne disabilitano l'azione. Subentra in questi casi un senso di frustrazione e la percezione di doversela cavare da soli, perché, in una scuola in cui le competenze sull'inclusione ancora languono, ci si sente tutto il peso del successo o insuccesso educativo degli alunni. Questa *iper-responsabilizzazione* può schiacciare l'insegnante e assieme alle cicatrici che si accumulano nel tempo, dovute alle relazioni conflittuali coi colleghi e le famiglie, *logora* l'agentività dei docenti di sostegno.

Capitolo 7.

Discussione degli studi e considerazioni finali

Nei capitoli precedenti abbiamo presentato gli esiti della revisione della letteratura sistematica sulla TA inclusiva e i risultati di tre studi empirici; il primo relativo agli orientamenti valoriali degli insegnanti, attraverso la Scala dei Valori Lavorativi (QVL); il secondo inerente l'analisi tematica delle esperienze in cui i docenti hanno percepito di aver fatto la differenza a scuola; il terzo approfondendo i vissuti, le esperienze, le disposizioni delle/degli insegnanti per il sostegno mediante lo strumento dell'intervista semi-strutturata. Siamo ora a tirare le fila dell'intero percorso di dottorato e, pertanto, in questo ultimo capitolo, cercheremo di mettere in dialogo i risultati dei diversi studi, nel tentativo di ordinare le evidenze empiriche emerse, mettendole anche in relazione col più ampio panorama della letteratura internazionale e italiana sulla TA e l'inclusione scolastica.

Il nostro obiettivo era indagare la TA dell'insegnante di sostegno italiano, non di un insegnante di materia quindi, né di un generico *special education teacher* o educatore incaricato del supporto didattico agli alunni con disabilità. Ci siamo interrogati sull'essenza dell'agency inclusiva di una figura professionale che caratterizza il sistema d'istruzione in Italia e che ne rappresenta anche uno dei tratti più innovativi. Una figura con compiti precisi, il cui profilo professionale è ben delineato da un ampio corpus di normative e circolari ministeriali (es. Decreto 30 settembre 2011, Dlgs 66/2017). Non la TA in generale, dunque, né la TA inclusiva degli insegnanti esplorata da alcuni recenti studi internazionali (Li & Ruppert, 2020; Miller et al., 2020) ma l'azione agentiva di una particolare categoria di docenti in uno specifico contesto educativo, quello italiano appunto. Questa sottolineatura è motivata dal fatto che, come abbiamo visto, la TA è sempre contestualizzata, ossia, è specifica di un determinato docente-agente che opera in un dato contesto. E dunque, dovendo tirare le fila di questa ricerca, proveremo a tratteggiare il *quid* che caratterizza l'agency del docente di sostegno italiano e che ne contraddistingue l'azione educativa anche nei confronti della più ampia platea dei docenti curricolari e dei colleghi di sostegno all'estero.

7.1 Fattori che influenzano la TA

Nel Capitolo 5 abbiamo individuato alcuni fattori ambientali che possono fungere alternativamente da barriera o da facilitatore dell'agency dell'insegnante di sostegno. Si tratta molto spesso di elementi afferenti le strutture, le relazioni e le pratiche che caratterizzano una singola scuola, intesa cioè come micro-sistema intessuto di culture, atteggiamenti e norme comportamentali istituzionali e "informali". In altri casi, si tratta di fattori culturali e pregiudizi che permeano ad ampio spettro le relazioni sociali e che si riverberano – spesso danneggiandolo – sull'insegnante di sostegno e sugli alunni con disabilità. Questi elementi, abbiamo visto nel Capitolo 6, possono disabilitare l'insegnante di sostegno, impedendogli di esercitare la TA o agiscono surrettiziamente nel corso degli anni, portandola a un lento declino e al logoramento.

La revisione internazionale della letteratura (Capitolo 3) ha messo in luce un parallelismo fra due sistemi educativi molto diversi, quello italiano e quello americano. Pur con caratteristiche differenti, anche negli Stati Uniti è presente la figura dell'insegnante di sostegno, la cui agency è ostacolata dai fattori che abbiamo mappato nella *scoping review*: la disuguaglianza di *status* fra docente curricolare e di sostegno, l'assenza di pianificazione condivisa, la mancanza di adeguato supporto alle/i docenti da parte della struttura amministrativa e di governance della scuola, l'impossibilità di tradurre in pratica quanto appreso durante il corso di specializzazione, che conferisce la qualifica di *special education teacher*, l'impreparazione dell'insegnante di sostegno in alcuni specifici contenuti disciplinari, la mancanza di tempo dell'insegnante curricolare per la differenziazione a causa della necessità di completare i programmi e, infine, la pervasività della cultura abilista (Naraian, 2014, 2020; Naraian & Schlessinger, 2018).

7.2 Il tema del riconoscimento e della credibilità professionale

Nel contesto italiano, assume poi una particolare funzione abilitante la TA di chi fa sostegno, il riconoscimento della sua professionalità, da parte dei colleghi, delle famiglie e degli alunni. Nelle ricerche qualitative effettuate emerge con forza il nesso fra riconoscimento e competenza, ossia, si tende a vedere nel docente di sostegno un valore aggiunto solo quando dimostra sul campo la sua competenza. Che l'insegnante di sostegno sia un docente specializzato, altamente qualificato non sembra essere un presupposto assodato all'interno della comunità scolastica, anche perché sono ancora moltissimi gli insegnanti di sostegno precari che prendono servizio senza aver svolto il TFA.

Di conseguenza, appare centrale il tema della fiducia nell'insegnante di sostegno. La sua TA si deteriora quando questa è assente: ad esempio, le/i partecipanti agli studi hanno raccontato di genitori istruiti e/o con tante risorse che mettono in dubbio l'operato delle/degli insegnanti di sostegno, pretendendo di far eseguire loro attività riabilitative stabilite da esperti esterni alla scuola. In altri casi, gli insegnanti curricolari si mostrano restii a collaborare con insegnanti di sostegno giovani e precari e che – a loro dire – accettano l'incarico sul sostegno solo come scorciatoia per pervenire alla cattedra su materia.

Pantić (2017b) ha notato che la reputazione degli insegnanti e la fiducia nel loro operato sono fattori che facilitano la TA. Infatti, la fiducia promuove la cooperazione, mentre la sfiducia la mina (Deutsch, 1958, 1960). La fiducia è stata definita come

la disponibilità di un individuo o di un gruppo a essere vulnerabile nei confronti di una terza parte sulla base della fiducia che quest'ultima sia benevola, affidabile, competente, onesta e aperta (Hoy & Tschannen-Moran, 1999, p. 189).

Pertanto, risulta centrale il già citato riferimento alla competenza, ma hanno anche peso gli atteggiamenti assunti dai docenti di sostegno. Nelle interviste, ad esempio, abbiamo visto come i comportamenti poco professionali di alcuni

insegnanti di sostegno possano danneggiare la reputazione dell'intera categoria, svilendola professionalmente. È anche emerso che i colleghi curricolari possono mal sopportare la presenza di un adulto in classe, in grado di valutarne la didattica, soprattutto se questi è percepito come poco trasparente.

Indagare la fiducia riposta nel corpo insegnanti dai colleghi e dalle famiglie è considerata un'area di ricerca particolarmente promettente (Hoy & Kupersmith, 1985; Kolleck et al., 2021; Vostal et al., 2022) e lo è tanto di più per il docente di sostegno italiano, impegnato a costruire reti e a cercare la collaborazione degli attori della scuola per una presa in carico collettiva dell'alunno con disabilità. La fiducia è necessaria per la collaborazione (Tschannen-Moran, 2004) e la collaborazione è fondamentale per l'inclusione scolastica (Scruggs & Mastropieri, 2017). Ne consegue che, per potenziare l'agentività della/del docente di sostegno, occorre rafforzarne la credibilità professionale.

7.3 Accredimento, anni di servizio e continuità didattica

Il tema della fiducia si interseca con quello del riconoscimento e con ciò che nel Capitolo 6 abbiamo chiamato *accreditamento*, ossia lo sforzo attraverso cui le/gli insegnanti di sostegno costruiscono relazioni positive, di rispetto e stima reciproca con gli altri attori della scuola. Che cos'è in fondo l'accreditamento se non un modo con cui i docenti si guadagnano la fiducia di studenti, colleghi e famiglie? E per guadagnarsi la fiducia degli altri occorre risultare credibili, servono cioè competenza e affidabilità. Il tema dell'accreditamento emerge con forza anche nelle risposte alla domanda aperta del questionario (Capitolo 5). Si veda, ad esempio, cosa scrive un partecipante in riferimento all'atteggiamento dei genitori di uno studente con disabilità.

C'era da stabilire un rapporto di fiducia con una famiglia che era in crisi perché non accettava le difficoltà scolastiche del figlio. Con più dialoghi formali e informali la famiglia ha acquisito fiducia in me e poi in tutto il team insegnante. Dopodiché anche il figlio è migliorato.

Lo studio dei valori lavorativi (Capitolo 4) ha consentito di evidenziare una differenza significativa nella dimensione del *Conservatorismo* in relazione alla posizione ricoperta dall'insegnante nella scuola. Tale dimensione risulta avere un punteggio inferiore tra gli insegnanti di ruolo rispetto agli insegnanti precari. Inoltre, sono gli insegnanti con più anni di servizio a riportare i punteggi più bassi di *Conservatorismo*. I più alti punteggi, infatti, si registrano tra gli insegnanti che hanno meno anni di servizio, ossia che lavorano da 1 a 5 anni. Da ultimo, sono gli insegnanti che lavorano nella stessa scuola da più di 10 anni quelli con i livelli significativamente più bassi di *Conservatorismo*. La differente propensione al *Conservatorismo* tra insegnanti precari e di ruolo può essere ricondotta alla particolare condizione psicologica sperimentata da chi vive una condizione di precarietà, che può indurre a considerare più opportuno adeguarsi alla situazione piuttosto che mettere in atto azioni di cambiamento e innovazione. Abbiamo già notato che la differente propensione al *Conservatorismo* tra insegnanti che hanno

meno anni di servizio rispetto a coloro che ne hanno di più può essere spiegata come logica conseguenza del fatto che coloro che si trovano all'inizio della loro carriera di insegnante spendono molte energie per apprendere le routine e le regole, implicite ed esplicite, di un contesto lavorativo altamente complesso com'è la scuola, e che tale sforzo – di tipo adattivo – non può che ridurre inizialmente la propensione al cambiamento e all'innovazione. Il dato che correla la riduzione della propensione al *Conservatorismo* con la continuità educativa può essere spiegato ricorrendo al concetto di accreditamento. Infatti, a prescindere dagli anni di servizio complessivi, un docente che prende l'incarico in una nuova scuola si trova a operare in un micro-cosmo a lui sconosciuto e dovrà pertanto spendersi molto nei primi mesi per guadagnare la fiducia dei colleghi, del DS, degli studenti e dei genitori. In questo senso, gli studi qualitativi condotti contribuiscono a spiegare alcuni risultati emersi dall'analisi del questionario e forniscono ulteriori interessanti chiavi di lettura. Si è detto che la propensione al *Conservatorismo* risulterebbe connessa all'anzianità lavorativa. Ora, sebbene non vi sia una corrispondenza diretta con la TA, abbiamo però più volte ricordato come l'agency abbia a che fare con il cambiamento e che produca trasformazioni positive negli studenti e a scuola. Così un'insegnante di sostegno intervistata confessa il suo rammarico perché nota che le colleghe giovani e inesperte sono “tiraneggiate dalle curricolari”, mentre lei sarebbe maggiormente rispettata, ma solo per via della sua anzianità di servizio.

(EDM) Quest'anno questa ragazzina non è più seguita da me, è passata ad un'altra collega, e questa è una ragazza, questa collega nuova che è venuta, è precaria, ha 27-28 anni, brava, perché comunque si mette in discussione, insomma, una ragazza che è corretta dal punto di vista professionale ma quest'altra collega curricolare l'ha fatta morire, perché le dice “No! Non devi fare così, devi fare colà...!”, ha capito?! Allora non ha capito niente la collega curricolare!! Ahahaha... Ha capito? Mi ascoltano solo perché sono vecchia, ho pensato, ma non perché poi sia così incisiva e significativa per loro, ha capito [...].

Seguendo questa logica, un insegnante in servizio da molti anni sarebbe più agenzivo perché le sue scelte e le sue azioni educative non sarebbero messe in discussione dai colleghi, potendo contare su una leadership riconosciuta e fondata sull'esperienza. Cosa assai diversa capiterebbe alle/ai docenti di sostegno con pochi anni di servizio e precari.

Anche nelle risposte alla domanda aperta si evidenzia come la stabilità lavorativa metta gli insegnanti di sostegno nella condizione di giocare un ruolo più proattivo a scuola.

Appena arrivata nel nuovo plesso come unica insegnante di sostegno di ruolo ho aiutato ad organizzare la gestione delle ore e degli insegnanti di sostegno che sono arrivati successivamente.

Gli anni di servizio da soli non sarebbero però sufficienti a garantire l'agentività: pare contare di più l'esperienza di servizio fatta nella stessa scuola. EB, infatti, ha alle spalle una lunga carriera scolastica. Nella vecchia scuola «aveva carta bianca» perché il DS si fidava pienamente, dato che la conosceva da 17 anni. Dopo il trasferimento in una nuova scuola, invece, EB si sente una «sconosciuta».

(EB) Poi però mi sono trasferita e nella scuola dove sono adesso non amano questo tipo di approccio e quindi è da due anni che non... io faccio per me, personalmente io continuo a fare, a redigere il profilo e lo faccio per me per poter poi progettare, per poter lavorare però a livello di istituto si è persa questa cosa. [...]

No, quando fai degli spostamenti ti devi introdurre in un sistema, quindi, non è che puoi puff, arrivo io e faccio tutto io; quindi, mi sono... [...]

Certo assolutamente sì, beh certo... si entra in punta di piedi, insomma.

Sì, in punta di piedi, do il mio contributo se viene richiesto, però insomma con le dovute maniere poi vediamo, vediamo.

7.4 Esperienze lavorative e formative “altre”

Altro tema emergente da questa ricerca di dottorato è che l'esercizio della TA da parte dell'insegnante di sostegno è fortemente legato alle esperienze lavorative pregresse, allo svolgimento di eventuali altri incarichi lavorativi extra-scolastici e all'intero *cursus studiorum*, intendendo con ciò, quindi, non solo il corso di specializzazione, ma l'intero percorso formativo. Una partecipante scrive a questo proposito che

[...] Io ho seguito un caso grave con sindrome di asperger e altre patologie e questo mi ha portato a reinventarmi ogni giorno per lui. Ho intenzione di continuare a fare l'insegnante di sostegno. Mi hanno aiutato molto i venti anni di esperienza, la laurea in pedagogia, sei anni di esperienza presso un consultorio familiare. Ma nel nostro lavoro non si arriva mai alla fine, c'è sempre da imparare.

Anche PI racconta di aver portato a scuola molto del suo bagaglio lavorativo precedente: anzitutto, la sua postura di psicologa e poi l'idea di ricorrere alla meditazione come strumento per la gestione dei comportamenti problema. Questo spunto le viene sia da una formazione specifica fatta, sia da un'esperienza lavorativa di tipo laboratoriale incentrata sullo yoga per genitori e figli. Anche LC attinge dalla sua esperienza lavorativa pregressa e da una formazione ricevuta sul metodo del TAGteach, il condizionamento umano, decidendo di introdurlo a scuola. Nel caso di OD, la leva della sua TA è stata l'attività extra-scolastica svolta presso un'associazione che si occupa di persone con autismo. Un'altra partecipante, raccontando di come ha supportato efficacemente un alunno con disabilità nell'apprendimento della matematica, sostiene di esserci riuscita perché ha

frequentato il liceo scientifico. Da tutti questi esempi, è possibile concludere che la TA dell'insegnante di sostegno, oltre che dalla frequenza al corso di specializzazione, al quale è riconosciuto dai partecipanti un indubbio valore, e dall'esperienza sul campo, è alimentata anche dalle competenze, dagli atteggiamenti e dagli strumenti appresi e sperimentati in contesti lavorativi e di formazione anche differenti. È stato già rilevato che la TA affonda le sue radici nel passato, originando dalle storie di vita, dalle vicende personali e lavorative degli insegnanti (Emirbayer & Mische, 1998; Li & Ruppert, 2021; Priestley et al., 2013, 2015a, 2015b) e che maggiore è il repertorio di schemi comportamentali a cui si può attingere, più ampio sarà il ventaglio delle possibilità e delle azioni che realizzano la TA. I dati raccolti suggeriscono che questo è particolarmente vero per l'insegnante di sostegno, in quanto, dovendo ricorrere continuamente a strategie differenti per rispondere ai differenti bisogni degli alunni con disabilità, ha la necessità di affidarsi a una cassetta degli attrezzi più ampia rispetto a quella dei colleghi curricolari.

Verrebbe quindi da interrogarsi su quali siano le esperienze lavorative, personali e di formazione più utili all'esercizio della TA. Si potrebbe immaginare, ad esempio, che il conseguimento di una laurea nell'ambito psico-pedagogico possa costituire un elemento facilitante la TA. Anche la laurea in Scienze Motorie fornisce ai laureati una gamma di competenze che possono essere applicate in diversi contesti, inclusa l'assistenza agli studenti con disabilità. Lo stesso ragionamento può essere fatto per le esperienze lavorative pregresse: ad esempio, chi ha lavorato come educatore, psicologo, psicomotricista o ha collaborato con associazioni di persone con disabilità potrebbe disporre di risorse che lo faciliterebbero nell'esercizio della TA inclusiva a scuola. Alla luce di queste considerazioni sarebbe auspicabile:

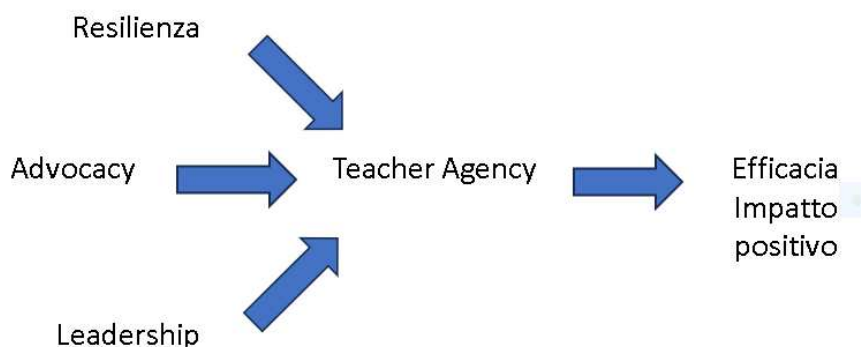
- aprire un campo d'indagine sul nesso fra esperienze lavorative pregresse o extrascolastiche e agency dell'insegnante di sostegno;
- valutare con attenzione esperienze lavorative e di formazione pregresse dei candidati che si iscrivono al Corso di specializzazione in sostegno;
- considerare le esperienze lavorative e di formazione pregresse dei candidati che inviano la messa a disposizione nelle scuole.

7.5 Teacher agency, efficacia e leadership

L'analisi della letteratura e i dati raccolti ci consentono anche di stabilire un nesso fra agency e altri costrutti ampiamente studiati in ambito pedagogico e trasversali a numerose discipline: si tratta dei costrutti di efficacia, resilienza, leadership, advocacy. Ipotizziamo infatti che essi rappresentino diversi aspetti della TA, coinvolgendo da un lato le qualità individuali degli insegnanti in relazione

all'ambiente (resilienza, leadership e advocacy), dall'altro, ponendosi quale caratteristica dell'azione trasformativa propria dell'agentività (efficacia).

Figura 31. Relazione tra agency, resilienza, leadership, advocacy ed efficacia



Quando abbiamo chiesto alle/ai partecipanti in quali occasioni hanno percepito di aver fatto la differenza a scuola, esse/i hanno raccontato episodi in cui hanno intrapreso azioni che hanno prodotto un esito, una trasformazione. Avere un impatto a scuola, quindi, sembrerebbe coincidere per questi/e insegnanti proprio con la generazione di un cambiamento che percepiscono come positivo, e ciò è certamente inerente all'agency. Anche per l'insegnante di sostegno italiano è pertinente quindi la definizione che Pantić e Florian (2015) danno della TA, vista cioè come un processo che riduce il rischio di esclusione offrendo opportunità eque a tutti gli studenti. La teacher agency dell'insegnante di sostegno italiano condividerebbe alcuni tratti già evidenziati in letteratura a proposito della TA dell'insegnante inclusivo, come ad esempio la sua natura trasformativa, la dialettica barriere/facilitatori, la molteplicità delle dimensioni e sfaccettature che la costituirebbero. Ha, ciononostante, una sua specificità, data dagli aspetti distintivi che contraddistinguono il sistema scolastico italiano e lo specifico ruolo attribuito all'insegnante di sostegno. Nei nostri dati si evidenzia come il processo trasformativo debba essere attivato dall'insegnante di sostegno, mediante il ricorso a specifiche strategie e coinvolgendo anche gli altri attori della scuola. In particolare, nel Capitolo 5, basandoci sui risultati dello studio framework, abbiamo scritto che il fine dell'azione dell'insegnante di sostegno è generare un impatto positivo negli apprendimenti e per il benessere degli studenti con disabilità, nelle relazioni con i colleghi, le famiglie e gli studenti, e nelle pratiche e culture proprie della scuola in cui prende servizio. Per avviare la trasformazione – che abbiamo visto essere spesso generativa – l'insegnante può attingere a un repertorio di strategie, in particolare legate ai nuclei agentivi della proattività, dell'advocacy, della collaborazione e delle strategie *student-centered*. Può inoltre capitalizzare la presenza di alcuni fattori ambientali (ad esempio, l'atteggiamento positivo dei colleghi, il supporto del DS, la presenza di una cultura scolastica inclusiva) e far leva sulle proprie risorse personali, tra cui abbiamo visto l'esperienza e competenza, la formazione iniziale e in servizio, il riconoscimento formale e informale e la postura assunta. Strategie e risorse costituiscono la cassetta degli attrezzi a cui

attingere per affrontare le barriere che ostacolano l'azione delle/degli insegnanti di sostegno.

Il cambiamento attivato dal docente di sostegno è su più livelli: coinvolge anzitutto gli studenti, ma anche le pratiche e le procedure che caratterizzano una scuola, nonché l'insieme delle culture e degli atteggiamenti degli insegnanti, degli studenti e delle famiglie. Sorprende l'enfasi posta dalle/dai partecipanti sulla trasformazione delle relazioni con gli altri attori della scuola, spesso inizialmente percepite come negative. Colpisce anche che il docente di sostegno ritenga di aver avviato trasformazioni che riguardano la scuola nel suo complesso e che si senta, in molti casi, responsabile della creazione di un clima più inclusivo e rispettoso delle diversità. Infine, le interviste hanno portato alla luce come il cambiamento generato negli studenti con disabilità dal docente di sostegno riguardi principalmente l'acquisizione di abilità sociali, di comunicazione e di auto-regolazione del comportamento, lasciando invece al margine gli apprendimenti. Questi risultati problematizzano la natura e il ruolo attribuiti alla funzione del sostegno e, al contempo, invitano a interrogarsi sull'efficacia dell'azione degli insegnanti specializzati. Si potrebbe infatti pensare che gli insegnanti di sostegno intervistati percepiscano il proprio ruolo come più sbilanciato sul versante educativo e meno su quello degli apprendimenti didattici. Oppure, che questi insegnanti ritengano che l'acquisizione di conoscenze disciplinari sia meno rilevante dei progressi nel campo dell'autonomia personale e dell'autoregolazione del comportamento. Ciò potrebbe essere legato al particolare funzionamento degli studenti descritti nei racconti dei partecipanti, ma potrebbe anche nascondere la convinzione che per alcuni studenti non ci si possa attendere alcun progresso sui contenuti e che comunque questo risulterebbe "inutile" considerate le prospettive di vita futura. Se così fosse, si evidenzerebbe un problema di aspettative, che in alcuni casi sarebbero eccessivamente al ribasso⁸.

L'agency informerebbe l'azione educativa degli insegnanti quando questa si manifesta in forme tangibili (cfr. Capitolo 6), ossia sotto forma di progresso misurabile o comunque percepibile. In questo senso si richiama il concetto di efficacia dell'insegnante di sostegno, intesa in modo semplicistico come la capacità di raggiungere un obiettivo educativo. I partecipanti hanno però più volte riferito che questi risultati sono in genere ottenuti dopo molti tentativi andati a vuoto e dopo aver sperimentato numerose strategie fallimentari.

Risulta qui utile discutere il concetto di efficacia degli insegnanti su cui però non vi è un generale consenso né all'interno della comunità scientifica, né fra i policy maker. Vista in maniera riduttiva la *teacher effectiveness* coincide con l'ottenimento di risultati sopra la media negli esami statali che misurano le competenze degli studenti, corrispondenti ai test INVALSI nel contesto italiano. In uno studio commissionato dal National Comprehensive Center for Teacher Quality (TQ Center) sulla base di un'approfondita analisi della letteratura e dei documenti

⁸ In letteratura è stato da tempo dimostrato il nesso fra basse aspettative, apprendimenti e sviluppo degli studenti (Rosenthal & Jacobson, 1968). Come abbiamo visto nei capitoli 5 e 6, gli insegnanti curricolari e gli specialisti esterni alla scuola denotano spesso basse aspettative nei confronti degli alunni con disabilità e ciò è stato riconosciuto come barriera da parte degli insegnanti di sostegno. Anche questi ultimi, impegnati a combattere stereotipi e pregiudizi sulla disabilità, potrebbero, tuttavia, non essere immuni a questa problematica. Per una discussione sulle idee e sui valori degli insegnanti agentivi si veda invece il paragrafo 7.9.

politici, viene proposta una definizione più ampia e articolata, secondo cui gli insegnanti efficaci:

- hanno aspettative elevate per tutti gli studenti e gli aiutano ad apprendere: l'apprendimento può essere fotografato mediante misurazioni dei progressi, tra cui i test, o con metodologie alternative;
- contribuiscono a ottenere risultati scolastici, attitudinali e sociali positivi per gli studenti, come la frequenza regolare, la promozione al grado successivo, il conseguimento del diploma entro i termini, l'autoefficacia e il comportamento cooperativo;
- utilizzano risorse diverse per pianificare e strutturare opportunità di apprendimento coinvolgenti; monitorano i progressi degli studenti in modo formativo, adattando la didattica in base alle necessità; valutano l'apprendimento utilizzando molteplici strumenti;
- contribuiscono allo sviluppo di classi e scuole che valorizzano la diversità e il senso civico;
- collaborano con altri insegnanti, amministratori scolastici, genitori e altri professionisti dell'educazione per garantire il successo degli studenti, in particolare degli studenti con bisogni speciali e di quelli ad alto rischio di fallimento scolastico (Goe et al., 2008).

Sulla base di questa autorevole definizione, si può quindi asserire che l'insegnante efficace produce un progresso negli studenti, sia esso riconducibile ai contenuti disciplinari, sia di natura più sociale o legato al benessere scolastico. Tale progresso può essere misurato attraverso test e valutazioni ed è ottenuto non attraverso lo sforzo individuale di un singolo docente, quanto piuttosto grazie e nell'ecosistema classe da lui creato, attraverso la collaborazione coi diversi attori della scuola. In Italia, Demo (2015, 2016) evidenzia ciò che "funziona" a scuola, in particolare le pratiche che caratterizzano la collegiale presa in carico (e dunque contitolarità nei fatti e non solo sulla carta) degli alunni in alcune classi della primaria. Tuttavia, la comunità scientifica non si è ancora compiutamente interrogata su come definire e valutare l'efficacia degli insegnanti di sostegno, e una riflessione approfondita sul tema, fondata su evidenze empiriche, sia nel contesto internazionale che italiano è ancora assente. Per le finalità di questa trattazione, vorremmo sottolineare la sovrapposizione fra gli elementi caratterizzanti la TA emersi in questa ricerca e la definizione approntata da Goe et al. (2008). Nella nostra visione, l'efficacia rappresenta una componente essenziale della TA.

La generazione di trasformazioni si trova anche al centro di un'altra importante linea di ricerca del panorama internazionale, che indaga la leadership degli insegnanti (ad esempio, Harris et al., 2022; Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004). In una recente revisione della letteratura, Nguyen et al. (2019) hanno riscontrato che l'interpretazione più comune della leadership degli insegnanti è connessa alle idee di influenza, impatto e risultati e che è intesa a migliorare le pratiche didattiche, a promuovere l'efficacia della scuola e a migliorare l'apprendimento degli studenti. La leadership degli insegnanti si esprime sia all'interno che all'esterno della classe (Cooper et al., 2016) e non è più vista come un attributo personale del docente-leader che agisce singolarmente e che assume una carica formale all'interno della scuola. Essa sarebbe invece estesa ai cosiddetti

leader informali, cioè a quegli insegnanti che, pur non rivestendo un ruolo di responsabilità, esercitano un'influenza sulle pratiche educative e sugli aspetti organizzativi. Le ricerche sulla leadership degli ultimi vent'anni ipotizzano, inoltre, che essa non sia solo un fatto individuale, ma che riguardi i diversi attori della scuola e la sua organizzazione. Sono stati, ad esempio, introdotti i concetti di leadership partecipativa, di leadership inerente la qualità dell'organizzazione scolastica, di leadership distribuita e parallela⁹. Non intendiamo qui addentrarci nel copioso dibattito scientifico, per altro estremamente ricco e che vede l'intersecarsi di posizioni e tradizioni di pensiero differenti. Piuttosto, vorremmo sottolineare come i risultati della nostra ricerca siano in sintonia con alcune recenti revisioni della letteratura sulla teacher leadership (Nguyen et al., 2019) e che, a nostro modo di vedere, quest'ultima rappresenta, quindi, una dimensione personale e collettiva che consente di raggiungere la TA.

7.6 Resilienza, advocacy e rischio logoramento dell'agency

In letteratura si evidenzia, inoltre, che la TA inclusiva è possibile anche in ecologie scolastiche sfavorevoli, caratterizzate da inadeguatezza o scarsità di risorse, grazie alla resilienza (Themane & Thobejane, 2019). Questo è vero per paesi che solo da pochi anni hanno intrapreso il cammino dell'inclusione scolastica (es. Cina, Sudafrica), ma lo è anche in una realtà che vanta una lunga tradizione di integrazione degli studenti con disabilità, come appunto quella italiana, nei contesti scolastici di periferia, inseriti in un tessuto sociale fragile e/o caratterizzati da pratiche didattiche conservative e da una cultura poco inclusiva. Per Rutter (1985), la resilienza è un'azione individuale perpetrata in situazioni avverse, con una chiara finalità e una strategia precisa. Molte risposte delle/dei partecipanti fanno riferimento a contesti e situazioni in cui si sarebbero trovate/i a operare in un'ecologia scolastica avversa: sono emersi i temi della disabilitazione e del logoramento dell'agency dell'insegnante di sostegno a opera del micro-contesto classe e/o scuola. In particolare, si è più volte notato come le relazioni coi colleghi curricolari, col DS e con le famiglie possano essere molto negative e che ciò rappresenta un impedimento per un professionista dell'educazione che fonda la sua azione sulla collegialità. Allo stesso modo, la presenza di culture segregative e abiliste, la scarsità di risorse e le stesse sfide poste dall'inclusione che richiede di soddisfare bisogni spesso complessi vanno a detrimento della TA dell'insegnante di sostegno. Pertanto, anche in Italia gli insegnanti di sostegno devono saper esercitare forme di resilienza, che saranno più o meno accentuate in base al contesto di lavoro. È altamente probabile che tale resilienza debba esprimersi soprattutto nei primi mesi/anni della presa in servizio in una nuova scuola, questo perché, come abbiamo visto, è soprattutto quando si è nuovi in una scuola che maggiormente si fatica a esercitare la TA. Una spia della resilienza delle/dei partecipanti rintracciabile nei nostri studi è il frequente ricorso a espressioni come «*scontrarsi, battersi, dover lottare come una tigre*» ecc. Ciò non significa, però, che la resilienza debba essere concepita come attributo individuale di un "insegnante stoico che lotta eroicamente contro il sistema". Al contrario, questa capacità di adattamento è da registrare all'interno della fitta rete di relazioni e connessioni che costituisce il contesto

⁹ Cfr. York-Barr & Duke, 2004.

ecologico in cui opera. A proposito della resilienza di bambini e adolescenti con disabilità e delle loro famiglie, Malaguti (2023) precisa che

la resilienza corrisponde a un processo dinamico e interconnesso fra molteplici sistemi: biologici, psicologici, sociali ed ecologici che interagiscono positivamente fra di loro al fine di aiutare, accompagnare le persone a riconquistare, sostenere o migliorare, il proprio benessere mentale quando sono stati messi alla prova da uno o più fattori di rischio (p. 17)¹⁰.

La resilienza, nota Mu (2020), sarebbe, inoltre, un'arma a doppio taglio: se si tratta di adattarsi allo *status quo*, l'insegnante resiliente contribuirebbe a legittimarlo, assumendo un atteggiamento acquiescente che rallenterebbe qualunque cambiamento strutturale. Ecco che infatti le/i partecipanti non accettano passivamente i fattori che ne restringono l'agentività e che producono disuguaglianze ed esclusioni fra gli studenti, ma si fanno portavoce di rivendicazioni a sostegno degli studenti e della propria professionalità. Esercitano cioè l'*advocacy*, prendono posizione e sanno difendere le proprie idee coi colleghi, le famiglie e nei Consigli di Classe. Si tratta anzitutto di *self-advocacy*. A questo proposito, Walker et al. (2021) sottolineano che la *self-advocacy* è una competenza indispensabile per l'insegnante di sostegno:

Per garantire che gli insegnanti di sostegno non si ritrovino su un'isola da soli ad affrontare i bisogni comportamentali di tutti gli studenti, è importante che si battano per l'applicazione delle disposizioni delineate nell'Individuals with Disabilities Education Improvement Act (p. 217).

Ad esempio, evidenziano sempre Walker e colleghi, il quadro normativo americano enuncia il principio della responsabilità condivisa dell'educazione degli alunni con disabilità. Questa si realizza solo se vi è collaborazione fra tutti gli attori della scuola e all'insegnante di sostegno vengono suggerite azioni di *advocacy* per stabilire relazioni positive e ottenere l'applicazione di questo principio.

La mancata *self-advocacy* può sfociare in un aumento dello stress per gli insegnanti di sostegno, fino a causare l'abbandono della professione e il *burn-out*. Diversi studi hanno rilevato come gli insegnanti di sostegno, a causa delle particolari sfide e delle condizioni di lavoro che affrontano, sono particolarmente esposti al *burn-out*. Tra i fattori protettivi, vi è certamente la costituzione di un solido capitale di relazioni con gli altri attori della scuola (Bettini et al., 2020) e in questo sforzo collaborativo la *self-advocacy* riveste un ruolo cruciale (Walker et al., 2021). Gli insegnanti di sostegno, rispetto ai curricolari, avvertirebbero maggiore stress lavorativo (Beck & Gargiulo, 2001; Billingsley, 2004) e sperimenterebbero maggiori conflittualità e ambiguità nel loro ruolo rispetto ai curricolari (Gersten et al., 2001). Con riferimento al contesto italiano, Murdaca et al. (2014), attraverso la

¹⁰ Nell'ambito della Pedagogia speciale, vi è un acceso interesse per l'esplorazione della resilienza con riferimento all'inclusione scolastica e alla disabilità. Cfr.: Alivernini et al., 2016, 2017; Benvenuto et al., 2021; Malaguti, 2019, 2020, 2023.

somministrazione del *Link Burnout Questionnaire*, rilevano che le/gli insegnanti, a prescindere dal loro incarico, mostrano disillusione per il proprio lavoro, considerato routinario e privo di interesse, e percepiscono un forte senso di inefficacia professionale ed esaurimento psicofisico, e ciò sarebbe più evidente in coloro che si occupano di alunni con bisogni educativi speciali. Anche nelle interviste che abbiamo condotto, i partecipanti fanno riferimento a episodi molto negativi con famiglie e colleghi che ne avrebbero segnato la carriera professionale, arrecando profonde cicatrici. Abbiamo anche messo in luce, come le battaglie sostenute dai docenti di sostegno nell'arco della loro carriera ne compromettano l'agency, portandola al logoramento (cfr. Capitolo 6).

7.7 Il capitale sociale rafforza la TA

Un antidoto al logoramento dell'agency è rappresentato dall'effettiva collaborazione che si realizza fra le/gli insegnanti di sostegno e gli altri attori della scuola. Diversi studi hanno sottolineato la centralità delle relazioni e della collaborazione per l'attuazione dell'agency docente (Soini et al., 2015; van der Heijden et al., 2015). Per Miller e colleghi (2020), la collaborazione fra il personale scolastico è un elemento chiave. Il lavoro di squadra consente alle/i docenti di «coltivare un senso di agency collettiva» (p. 10), evitando che la dimensione dell'agency pertenga solamente alla sfera individuale.

I risultati della nostra *scoping review* confermano che la partnership fra le/i docenti e l'alleanza scuola-famiglia-comunità sono alla base dell'agency collettiva per l'inclusione (Li & Ruppert, 2020). Di primaria importanza è la collaborazione didattica fra docenti curricolari e per il sostegno (King-Sears et al., 2019; Narayan, 2020), la costruzione di reti con professionisti esterni alla scuola (Forbes et al., 2019) e lo scambio di buone prassi fra scuole (Themane & Thobejane, 2019). La collaborazione interprofessionale funziona quando si realizza all'interno di una cornice di valori e norme condivise, come sostiene Hellowell (2019), nello specifico quando i bisogni e il benessere dell'alunno/o con disabilità sono posti al centro dell'azione della rete di sostegno. La TA emerge nel capitale sociale, situandosi nelle relazioni interprofessionali caratterizzate da rispetto reciproco, apertura, onestà, fiducia (Forbes et al., 2019). Anche nei dati empirici raccolti, il tema della collaborazione emerge come centrale almeno per tre ragioni:

1. la propensione alla collaborazione e la concreta capacità di mettere in campo con successo pratiche collaborative rappresenta un asset imprescindibile per i professionisti del sostegno;
2. attraverso la collaborazione gli insegnanti di sostegno riescono a gestire situazioni di disabilità e background familiare molto complesse (che non potrebbero essere affrontate da un solo insegnante), raggiungendo significativi obiettivi educativi. In sostanza, l'azione collettiva risulta essere più efficace della sola azione del docente di sostegno;
3. la collaborazione produce senso di gratificazione e appagamento professionale negli insegnanti di sostegno. Infatti, le pratiche collaborative a scuola sono una cartina di tornasole del modo in cui è visto l'insegnante di sostegno. Questo perché la collaborazione si fonda sul riconoscimento umano e professionale.

La collaborazione con i diversi attori della scuola rafforza l'agency degli insegnanti di sostegno. L'agency può essere quindi messa in relazione al capitale sociale di ciascun docente: migliori le relazioni, più numerosi i nodi del network sociale, più elevato sarà il senso di esercizio della TA dell'insegnante di sostegno.

7.8 Agency individuale e collettiva: un binomio inscindibile

Verrebbe quindi da chiedersi che relazione c'è fra agency individuale dell'insegnante di sostegno e agency collettiva, intesa qui come presa in carico collettiva dei bisogni degli alunni con disabilità. Se da un lato la TA individuale è favorita nel suo esercizio dal clima collaborativo e dal supporto reciproco fra insegnanti, dirigenti e famiglie, dall'altro questo "ecosistema favorevole" non è sempre presente. L'insegnante di sostegno, attingendo al suo bagaglio di esperienze e competenze e facendo leva su quelle che abbiamo definito posture dell'agentività può, attraverso la sua azione, *attivare processi* che portano alla presa in carico collettiva. Ancora una volta, risulta centrale l'azione di accreditamento: attraverso la costruzione di sinergie positive, l'insegnante di sostegno trasforma il contesto in cui opera, rendendolo più favorevole all'esercizio della sua TA. In sostanza, l'agency collettiva può essere costruita a partire dall'agency individuale di un insegnante, e questa, una volta costruito un ecosistema favorevole alla TA, ne risulterà rafforzata.

Figura 32. Agency individuale e collettiva



Non può darsi TA al di fuori della relazione, in quanto l'esercizio dell'agency è nell'interazione (tra insegnante e alunno con disabilità, tra insegnante e gruppo classe, tra insegnante curricolare e di sostegno, tra insegnante e le/i colleghe/i, la/il dirigente scolastica/o, il personale tecnico-amministrativo, le famiglie, ecc.). Tuttavia, occorre anche riconoscere la dimensione individuale della TA dell'insegnante di sostegno, in quanto *scintilla* che innesca processi collaborativi che sfociano nell'esercizio della TA collettiva da parte di tutto il corpo docente.

Questa interpretazione dell'agency, da un lato legata all'azione e alla responsabilità dell'insegnante di sostegno, e dall'altra ancorata a una dimensione collettiva mette al riparo dalle critiche mosse da alcuni ricercatori al modello ecologico della TA. Secondo Stetsenko (2020), ad esempio, l'eccessiva enfasi posta dall'approccio ecologico sul contesto potrebbe suggerire un ruolo passivo e acquiescente per gli insegnanti, che diverrebbero un pezzo di un ingranaggio più ampio, sul quale avrebbero poca o nessuna incidenza e dunque responsabilità.

7.9 Atteggiamenti, posture ed etica professionale

Tra gli aspetti che più ricorrono negli studi presentati vi è, infine, il riferimento a una dimensione che è indagata in letteratura con accenti e sfumature differenti. Parliamo della dimensione che include gli atteggiamenti, le idee e gli orientamenti valoriali, una dimensione di sfondo che sta al-di-qua della pratica educativa, e che, abbiamo ipotizzato, alimenta la TA degli insegnanti di sostegno. Per descriverla, abbiamo utilizzato l'espressione postura/posture dell'agentività e ne abbiamo identificato i tratti costitutivi (Capitolo 4, 5 in particolare paragrafo 5.2.5 e Capitolo 6, paragrafo Le posture dell'agentività), che possiamo così sintetizzare:

- spirito d'iniziativa, atteggiamento proattivo e di problem solving;
- entusiasmo e positività: essere trascinatori;
- determinazione, assertività, advocacy;
- ancorarsi alla classe con l'alunno;
- predisposizione per il lavoro di squadra;
- essere flessibili e aperti al cambiamento;
- passione per l'insegnamento;
- elevate aspettative nei confronti degli alunni con disabilità;
- sentirsi responsabili del benessere presente e futuro dell'alunno con disabilità.

Nei paragrafi precedenti, ci siamo già soffermati su alcuni di questi aspetti, in particolare, notando come gli atteggiamenti riconducibili ai concetti di leadership, advocacy, resilienza ed efficacia siano ricompresi nel costrutto di TA. Resta da discutere un ultimo aspetto, altrettanto decisivo, che si interseca con considerazioni di natura etica e deontologica. Riteniamo infatti che gli insegnanti di sostegno che si *sentono responsabili* del benessere presente e futuro dell'alunno/a con disabilità posseggano un chiaro orientamento etico-valoriale e che quest'ultimo, sia indispensabile per orientare la loro azione agentiva. Riprendiamo quanto risposto da una partecipante alla domanda aperta inclusa nella survey online: dice di aver avuto un impatto

Quando sto dalla parte dell'alunno certificato e mi assumo la responsabilità di portare avanti scelte non sempre condivise dai colleghi, essendo convinta che possano essere a favore della personale crescita del bambino.

Un'altra partecipante scrive:

Dopo più di 1 anno di lavoro sono riuscita a far capire e dimostrare che anche un'alunna autistica grave poteva essere coinvolta e partecipare con gli altri. Inizialmente tutto il Cdc non pensava sarebbe stata in grado di apprendere e si voleva proporre riduzione orario di frequenza. Senza essere coinvolta nel giusto modo la ragazza manifestava comportamenti problema, ora scomparsi ed è molto migliorata negli apprendimenti. Ora in molti colleghi si sono ricreduti. Mi chiedo cosa sarebbe successo se non avessi insistito.

Anche dalle interviste emerge con forza la necessità di impostare il lavoro educativo e tutte le scelte relative all'organizzazione scolastica sulla base del benessere degli alunni.

(LC) Quindi, sono in una scuola che è abbastanza flessibile da questo punto di vista e questo è un gran bene, quindi posso gestirmi la giornata appunto con il benessere dell'alunno, in primo piano...

Flessibile, nel senso che lei ha voce in capitolo per dire... in questo momento la priorità è andare in palestra ...?

Assolutamente sì!

Queste insegnanti mettono in campo atteggiamenti che abbiamo ravvisato essere legati alle dimensioni di leadership, advocacy, resilienza e efficacia. Questi atteggiamenti sono guidati da profonde convinzioni etiche, da un *humus* deontologico che ha come faro il mettere al centro di ogni azione (anche delle azioni più difficili perché comportano lo scontro con gli altri attori della scuola) l'interesse dell'alunno/a con disabilità, verso il/la quale si nutrono *alte aspettative* sul fronte dello sviluppo e degli apprendimenti. Infatti, di per sé, l'insegnante potrebbe assumere atteggiamenti collaborativi, agire da leader e difendere il proprio ruolo dalle ingerenze degli altri attori della scuola, ma se questi atteggiamenti non poggiano su chiare *fondamenta etiche*, la loro direzione rischia di non essere quella immaginata dal legislatore. Il nucleo di queste fondamenta pare risiedere nelle convinzioni che 1) tutti gli/le allievi/e possono apprendere, fare progressi, evolvere sotto il profilo educativo e delle discipline, indipendentemente dalla severità della loro condizione e 2) l'insegnante di sostegno è co-responsabile del benessere presente e futuro degli allievi/e, e la sua attività – dal momento che trascorre molte ore a contatto con gli allievi/e – ha un forte impatto sul loro sviluppo e sulla loro partecipazione sociale.

Gli insegnanti di sostegno agentivi, dunque, percepiscono che, non solo il loro ruolo, ma ogni loro scelta, ogni attività è decisiva per il percorso educativo e per lo sviluppo futuro degli alunni con disabilità. Si sentono responsabili, non sperano che siano gli altri a prendere in mano la situazione, pongono al centro l'interesse degli alunni con disabilità e lo perseguono con le risorse disponibili. Riprendendo la metafora del paragrafo precedente, se l'agency collettiva per attivarsi appieno necessita della scintilla apportata dall'agency individuale, l'innescò della scintilla

può essere rintracciato nell'orientamento etico-valoriale degli insegnanti. Nel Capitolo 3 abbiamo riportato come per Hellowell (2019) l'agency abbia connotazioni etiche che guidano l'insegnante nell'assunzione di decisioni moralmente rilevanti. Ci sembra legittimo affermare che la *dimensione etica* rappresenti un aspetto centrale della TA dell'insegnante di sostegno, costituendone uno dei "motori" principali, e che, proprio per questo, meriti di essere ulteriormente indagata anche attraverso ricerche future.

7.10 Implicazioni per la formazione degli insegnanti di sostegno

Il dibattito scientifico sulla funzione del sostegno agli alunni con disabilità è stato, nell'ultimo decennio, particolarmente acceso. Alcuni studiosi hanno prospettato un'evoluzione del ruolo attribuito alle/agli insegnanti di sostegno (ad esempio, Aiello et al., 2014; Cottini, 2018; Goussot, 2014; Ianes, 2014), e al contempo ci si è interrogati sull'adeguatezza dei percorsi rivolti agli specializzandi in sostegno didattico, sulla possibilità di integrare pratiche educative innovative e sul contributo che tali corsi apportano alla trasformazione delle scuole in senso inclusivo (ad esempio, Bortolotti et al., 2022; Calidoni et al., 2013, 2021; De Angelis, 2021).

Non a caso, la formazione iniziale e in servizio è, come abbiamo visto, un elemento chiave per l'esercizio della TA dell'insegnante di sostegno. Abbiamo già notato come il percorso di studi nel suo complesso – non cioè solo il corso di specializzazione, ma tutto il bagaglio formativo – influenzi la qualità e quantità di risorse e atteggiamenti a disposizione dell'insegnante di sostegno. La competenza è vista inoltre dagli insegnanti come fattore indispensabile per l'accreditamento, ossia per la costruzione di relazioni di rispetto e fiducia reciproca, che rappresentano il perno dell'azione del sostegno. L'analisi globale dei dati raccolti e della letteratura ci consente di suggerire alcune possibili implicazioni per la formazione iniziale delle/degli insegnanti di sostegno, che esporremo brevemente di seguito:

- è forte l'esigenza di una formazione di tipo pratico e di immediata applicazione: nonostante valutino positivamente la frequenza al Corso di specializzazione, i partecipanti si domandano se avranno la possibilità di applicare quanto appreso, in quanto a tratti i contenuti sono percepiti come troppo teorici e distanti dall'esperienza che si fa a scuola. Insistono sulla necessità di dar maggior peso alle attività pratiche, intendendo con ciò probabilmente i laboratori o comunque attività orientate alla pratica. Questi risultati sono in linea con la ricerca avviata da Calidoni e colleghi (2013), in cui si evidenziano i limiti organizzativi del TFA sostegno, compresa la distanza degli insegnamenti disciplinari percepiti come troppo "accademici" dai corsisti e, al contempo, si esplorano le potenzialità offerte dal tirocinio che consentirebbe lo sviluppo di importanti competenze professionali (capacità comunicativa e relazionale, gestione della classe, strategie didattiche, ecc.);
- emerge la necessità di coltivare le posture dell'agency che potremmo sintetizzare come il possesso di alcune qualità individuali, tra cui centrali

risultano essere la resilienza, la leadership, l'advocacy, l'orientamento al risultato, la propensione alla collaborazione;

- nei frammenti di teoria sulla TA che abbiamo tratteggiato un posto di rilievo è occupato dal tema dell'accREDITamento: ne consegue che le/gli insegnanti di sostegno dovrebbero ricevere una formazione specifica, finalizzata alla costruzione di relazioni positive con gli attori della scuola. In particolare,
 - gli insegnanti di sostegno spesso non hanno gli strumenti per interfacciarsi con le famiglie degli alunni con disabilità e la relazione con i genitori può quindi assumere una piega difficile e caratterizzata dallo scontro. Per ovviare a questo problema, nel corso di specializzazione (ma anche nella formazione continua) potrebbero essere proposte ai corsisti e sperimentate buone pratiche per la relazione scuola-famiglia. La comunicazione tra i genitori e gli insegnanti è spesso ostacolata da mancanza di fiducia reciproca, conflittualità e scarso coinvolgimento dei genitori nel percorso scolastico dei figli. Desimone (1999) ha sottolineato l'importanza dei fattori socioculturali come l'etnia e il reddito familiare per la comprensione degli atteggiamenti delle famiglie nei confronti della scuola e il rendimento degli studenti. Altri studi indicano che i genitori con un livello di istruzione più elevato tendono a partecipare maggiormente alla vita scolastica. Oltre che con le notevoli differenze socio-economiche e culturali che caratterizzano lo scenario attuale, gli insegnanti di sostegno devono affrontare famiglie vulnerabili e segnate dalle esperienze di cura. Negli Stati Uniti, il programma *Family as Faculty* (FAF) è stato progettato per aiutare i candidati insegnanti e altri professionisti a imparare a lavorare in modo sinergico con le famiglie di bambini con disabilità. Esso offre ai candidati insegnanti l'opportunità di interagire direttamente con le famiglie che portano le loro esperienze al corso e di visitarne la casa. Sia i candidati insegnanti che le famiglie ospitanti hanno tratto beneficio dalla partecipazione al programma e i candidati insegnanti lo hanno descritto come un'esperienza positiva che ha avuto un impatto sulle loro pratiche di insegnamento e sul loro atteggiamento nei confronti delle famiglie (Collier et al., 2015). Percorsi simili potrebbero essere sviluppati anche all'interno dei corsi di specializzazione e nell'ambito della formazione continua per le/gli insegnanti di sostegno. A tal fine potrebbe essere utile coinvolgere le associazioni di persone con disabilità, in particolar modo dei familiari;
 - per quanto riguarda la collaborazione coi colleghi curricolari, centrale è la formazione sul *co-teaching*: non sui modelli ideali di co-teaching, ma su elementi concreti, che consentano di applicarlo. Secondo le evidenze, tale formazione andrebbe prevista durante la preparazione iniziale e per l'aggiornamento professionale (Ghedini et al., 2013; Naraian, 2020), dedicandovi moduli specifici;
- Naraian documenta che i percorsi di formazione iniziale per *special education teacher* negli Stati Uniti non sempre ottengono i risultati desiderati. Se improntati solo sull'idea che l'insegnante specializzata/o sia un attrice/attore del cambiamento, in grado con la sola sua azione innovativa

di produrre inclusione nelle scuole, i processi formativi stessi corrono il rischio di disabilitarla/o, ponendola/o di fronte a una continua esperienza di fallimento (Naraian, 2020; Naraian & Schlessinger, 2018). Detto in altre parole, l'insegnante di sostegno non deve essere caricato dell'aspettativa di "rendere la scuola un posto migliore". Certamente, è chiamato a dare il suo contributo e a fare il massimo per promuovere l'inclusione, ma non si può responsabilizzarlo del compito di trasformare da solo pratiche e culture scolastiche stratificate negli anni e che necessariamente richiedono di essere messe in discussione non solo su un piano *button-up* ma anche *top-down*. Dovrà quindi, a nostro avviso, essere debitamente motivato a giocare un ruolo decisivo a scuola, esercitando la TA, ma al contempo, andrà messo in guardia circa le barriere, i rischi di fallimento e le difficoltà connesse alla professione.

7.11 Implicazioni per la ricerca

Gli studi che abbiamo presentato – quello quantitativo che si è avvalso della Scala dei Valori Lavorativi, l'analisi della domanda aperta incorporata nel questionario online e, infine, le interviste agli insegnanti di sostegno – ci hanno consentito di raccogliere una notevole quantità di dati, approcciando al contempo l'esplorazione della TA attraverso metodologie e angolazioni differenti. Ne è emerso un quadro articolato che, se da un lato ci ha consentito di tratteggiare alcuni modelli esplicativi la TA dell'insegnante di sostegno e di intravedere anche una teoria più ampia e composita, dall'altro suggerisce anche di continuare la ricerca in diverse traiettorie. Infatti, per pervenire a una teoria complessiva sarebbe opportuno ricorrere a nuove evidenze empiriche, allargando i partecipanti coinvolti e approfondendo i molti spunti emersi in questa ricerca. In questo senso, potrebbe risultare coerente ricorrere alla *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967; Charmaz, 2014), un «*metodo generale*» (Charmaz, 2014) di ricerca per la costruzione di teorie e di modelli interpretativi fondati sui dati riguardanti processi psico-sociali. La GT prevede di processare i dati secondo un procedere induttivo, cioè dal particolare al generale, costruendo, anche in condivisione con i partecipanti, delle categorie interpretative utili alla spiegazione del fenomeno di ricerca. L'interpretazione non è però la meta ultima della GT, che ambisce anzi a costruire una teoria che funzioni, aderente ai dati e rilevante per il contesto di studio (Glaser & Strauss, 1967). La teoria non è predeterminata, bensì si costruisce progressivamente e in maniera continua attraverso la raccolta e l'analisi dei dati. Abbiamo visto che la TA dell'insegnante di sostegno si situa nel/ed è influenzata dal sistema-classe/scuola e dall'insieme delle relazioni che lo caratterizzano. La GT consentirebbe una più approfondita indagine del processo psico-sociale tra più attori (stakeholder istituzionali, insegnanti, famiglie, allievi) che sta alla base dell'agency dell'insegnante di sostegno. In particolare, si potrebbero effettuare nuove interviste volte a validare i principali temi emersi in questa ricerca, attraverso il coinvolgimento di nuovi partecipanti. Nel campione potrebbero rientrare:

- insegnanti di sostegno con profili professionali differenti rispetto ai docenti già intervistati;
- insegnanti curricolari che hanno/non hanno fatto anche esperienza sul sostegno;

- dirigenti scolastici;
- genitori di alunni con disabilità;
- alunni/e con disabilità.

Questo approccio consentirebbe di seguire piste differenti, approfondendo aspetti e sfaccettature non solo della TA dell'insegnante di sostegno, ma anche più in generale dei processi inclusivi, così come si realizzano nel concreto a scuola. Il coinvolgimento di alunni e famiglie consentirebbe anche di esplorare il nesso fra la TA e l'agency degli alunni con disabilità, aspetto chiave su cui non è stata fatta ricerca, ma che è di grande interesse per la comunità scientifica (Sibilio & Aiello, 2018).

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., Corona, F., & Sibilio, M. (2014). Ipotesi di evoluzione funzionale dell'insegnante di sostegno in Italia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 21–34.
- Albanese, O. (2006). *Disabilità, integrazione e formazione degli insegnanti*. Junior.
- Alivernini F., Manganelli S., & Lucidi F. (2016). The last shall be the first: Competencies, equity and the power of resilience in the Italian school system. *Learning and Individual Differences*, 51, 19–28.
- Alivernini F., Manganelli S., Lucidi F., Di Leo I. & Cavicchiolo E. (2017). Disadvantaged students and promotion factors of resilience. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 35–56.
- Anderson, L. A. (2010). Embedded, emboldened, and (net)working for change: Support-seeking and Teacher agency in urban, high-needs schools. *Harvard Educational Review*, 80(4), 541–572.
- Andreoli, M., Zaniboni, L., Ghirotto, L., & Lascioli, A. (2022). A scoping review on Teacher agency for inclusive education: Mapping existing evidence and conceptual frameworks, *Form@are*, 22(3), 9–29. <https://doi.org/10.36253/form-13288>
- Archer, M. (1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach*. Cambridge University Press.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 8(1), 19–32.
- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, & Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e proposte*. Erickson.
- Avallone, F., Farnese, M. L., Grimaldi, A., & Pepe, S. (2007). Valori lavorativi: una scala di misura. In ISFOL (a cura di), *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro* (pp. 115–124). ISFOL Editore.
- Avallone, F., Farnese, M. L., Pepe, S., & Grimaldi, A. (2009). Questionario dei Valori Lavorativi (QVL): Uno strumento di misura mutuato dalla tassonomia di Shalom Schwartz. *GIPO Giornale Italiano Di Psicologia Dell'Orientamento*, 10(2), 37–49.
- Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 36(3), 306–313. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279>
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How Schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Pearson Education.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barad, K. (2008). Post-humanist Performativity. In S. Alaimo & S. Hekman (Eds.), *Material feminisms* (pp. 120–154). Indiana University Press.
- Barad, K. (2014). Diffracting diffraction: Cutting together-apart. *Parallax*, 20(3), 168–187. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>
- Beck, C. L., & Gargiulo, R. M. (1983). Burnout in teachers of retarded and non retarded children. *Journal of Educational Research*, 76(3), 169–173.
- Benvenuto G., Di Genova N., Nuzzaci A., & Vaccarelli A. (2021). Teachers professional resilience questionnaire: First national validation. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 23, pp. 201–218.
- Bettini, E., Cumming, M. M., O'Brien, K. M., Brunsting, N. C., Ragnathan, M., Sutton, R., & Chopra, A. (2020). Predicting special educators' intent to continue teaching students with emotional or behavioral disorders in self-contained settings. *Exceptional Children*, 86(2), 209–28. <https://doi.org/10.1177/0014402919873556>
- Bevilacqua, A. (2019). Prevenire l'insuccesso formativo per gli studenti con fragilità educative: il ruolo chiave della funzione di middle management dei referenti BES. *RicercaAzione*, 11(1), 53–72.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). «The role of beliefs in teacher agency». *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 21 (6): 624–40. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2006). How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. *Learning Lives: learning, identity and agency in the life-course*, 44, 3–40.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>

- Bill & Melinda Gates Foundation. (2014). *Teachers know best: Teachers' views on professional development*. <https://usprogram.gatesfoundation.org/news-and-insights/usp-resource-center/resources/teachers-know-best-teachers-views-on-professional-development>
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 20(1), 39–55.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with Social Theory?. *American Sociological Review*, 19(1), 3–10. <https://doi.org/10.2307/2088165>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Erickson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.
- Bortolotti, E., & Mastrogiuseppe, M. (2022). “Relatori inattesi”. Possono contribuire i giovani con disabilità alla formazione dei futuri insegnanti specializzati per il sostegno delle scuole secondarie?. *Società Italiana Di Pedagogia*, 10, 259–263.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L., & McEvoy, C. (2020). The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 24, 641–654. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1805550>
- Bureau of Labor Statistics, U.S. Department of Labor (2023. 6 settembre). *Special Education Teachers*. Ultimo accesso: 6 ottobre 2023, <https://www.bls.gov/ooh/education-training-and-library/special-education-teachers.htm#tab-2>
- Calidoni, P., Dettori, F., Manca, G., & Pandolfi, L. (2021). Insegnanti di sostegno in formazione e sviluppo della competenza etica. Un'esperienza presso l'Università di Sassari. *Form@re*, 21(2), 64.
- Calidoni, P., Dettori, F., & Pandolfi, L. (2013). TFA: un'analisi sul campo. *Italian Journal of Educational Research*, (11), 58–74.
- Calvert, L. (2016a). *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*. Learning Forward; NCTAF.
- Calvert, L. (2016b, April). The power of Teacher agency. *Learning Forward*, 37(2). <https://learningforward.org/journal/april-2016-issue/the-power-of-teacher-agency/>
- Canevaro, A., Ciambrone, R., & Nocera, S. (2021). *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Erickson.

- Canevaro, A., d'Alonzo, L., Ianes, D., & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Erickson.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2019). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Erickson.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. Sage.
- Chiappetta Cajola, L. (2007). L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica. In A. Canevaro (A cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana* (pp. 221–248). Erickson.
- Chiappetta Cajola, L. (2015). *Didattica inclusiva valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*. Anicia.
- Ciambrone, R. (2014). Dalle classi differenziali ai bisogni educativi speciali. *Rivista dell'Istruzione*, 30(1-2), 26–37.
- Ciambrone, R. (2018). Il concetto di Teacher agency e il sistema inclusivo in Italia. In M. Sibilio, & P. Aiello (A cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agenzialità per una scuola inclusiva* (pp. 147–159). Edises.
- Collier, M., Keefe, E. B., & Hirrel, L. A. (2015). Preparing special education teachers to collaborate with families. *School Community Journal*, 25(1), 117–136.
- Colquhoun, H. L., Levac, D., O'Brien, K. K., Straus, S., Tricco, A. C., Perrier, L., Kastner, M., & Moher, D. (2014). Scoping reviews: Time for clarity in definition, methods, and reporting. *Journal of Clinical Epidemiology*, 67(12), 1291–1294. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2014.03.013>
- Cooper, K. S., Stanulis, R. N., Brondyk, S. K., Hamilton, E. R., Macaluso, M., & Meier, J. A. (2016). The teacher leadership process: Attempting change within embedded systems. *Journal of Educational Change*, 17(1), 85–113. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9262-4>
- Cottini, L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 10–20.
- Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1), 11–19.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage.
- D'Alonzo, L., Maggiolini, S., & Zanfroni, E. (2013). Gli alunni a scuola sono sempre più difficili? Esiti di una ricerca sulla complessità di gestione della classe nella percezione degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(2), 77–89.

- D'Auria, A., Cavinato, G. (2020). Formazione iniziale degli insegnanti: l'araba fenice. In M. Baldacci, E. Nigris, & M. G. Riva (A cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 58–67). FrancoAngeli.
- De Angelis, M. (2021). Valutare le competenze del docente inclusivo: revisione sistematica nei corsi di specializzazione sul sostegno in Italia. *Form@re*, 21(1), 253–269.
- Demo, H. (2015). Dentro e fuori dall'aula: Che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? *Italian journal of special education for inclusion*, 3(1), 53–70.
- Demo, H. (2016). Il ruolo dell'insegnante di sostegno: Che cosa funziona davvero nella classe inclusiva. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 161–77.
- Deschênes, M., & Parent, S. (2022). Methodology to study Teacher agency: A systematic review of the literature. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2459–2476. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.2459>
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *Journal of Educational Research*, 93(1), 11–30.
- Deutsch, M. (1958). Trust and suspicion. *Journal of Conflict Resolution*, 2, 265–279. <https://doi.org/10.1177/002200275800200401>
- Deutsch, M. (1960). The effect of motivational orientation upon trust and suspicion. *Human Relations*, 13, 123–139. <https://doi.org/10.1177/001872676001300202>
- Devecchi, C., Dettori, F., Doveston, M., Sedgwick, P., & Jament, J. (2012). Inclusive classrooms in Italy and England: The role of support teachers and teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 171–184. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.645587>
- Eacute, J., & Esteve, M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), 197–207.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency?. *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2006). *Special Needs Education in Europa (vol.2): Provision in post-primary*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/special-needs-education-europe-volume-2-provision-post-primary-education>

- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_en.pdf
- European Commission (2013), *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*, vol. I.
- Federighi, P. (2018). Il “lavoro docente” e la qualità dei contesti educativi: drivers e inibitori della teacher agency. In M. Sibilio, & P. Aiello (A cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 175–85). Edises.
- Ferreira, M. (2022). A theoretical essay about inclusion and the role of teachers in building an inclusive education. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(3), 97–104.
- Fiorucci, A. (2016). L’inclusione a scuola. Una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 16(3), 20–34.
- Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La Scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 271–293. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2019-21>
- Forbes, J., McCartney, E., McKean, C., Laing, K., Cockerill, M., & Law, J. (2019). Co/productive practitioner relations for children with SLCN: An affect inflected agentic frame. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(6), 859–872. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1451303>
- Fute, A., Oubibi, M., Sun, B., Zhou, Y., & Xiao, W. (2022). Work values predict job satisfaction among Chinese teachers during COVID-19: The mediation role of work engagement. *Sustainability*, 14(3), 1353. <https://doi.org/10.3390/su14031353>
- Gale, N. K., Heath, G., Cameron, E., Rashid, S., & Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC Med Res Methodology*, 13(117). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-117>
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: factors that enhance special educators’ intent to stay. *Exceptional Children*, 67(4), 549–567.
- Ghedini, E., Aquario, D., & Di Masi, D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l’educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VI(11), 157–175.
- Gheno, V. (2022). La lingua non deve essere un museo. La necessità di un linguaggio inclusivo. In M. Bordone, E. Cuter, F. D’Alessio, G. D’Antona, F. Faloppa, L. Ferracchiati, V. Gheno, J. Guerra, C. Raimo, D. Rielli, C. Sciuto, N. Srivastava, L.

- Tonini, & R. A. Ventura, *Non si può più dire niente? 14 punti di vista su politicamente corretto e cancel culture* (pp. 107–124). UTET.
- Ghirotto, L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa*. Carocci.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. National Comprehensive Center for Teacher Quality. <https://gtlcenter.org/sites/default/files/docs/EvaluatingTeachEffectiveness.pdf>
- Goodson, I. F. (2003). *Professional knowledge, professional lives*. Open University Press.
- Gourd, T. Y. (2015). Toward a theory for understanding teacher agency: Grounded theory with inclusion co-teachers [Doctoral dissertation, University of Washington]. Research Works Archive. <http://hdl.handle.net/1773/33794>
- Goussot, A. (2014). Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti?. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 55–66.
- Harris, A., Jones, M., & Ismail, N. (2022). Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership & Management*, 42(5), 438–56. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620>
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2017). Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: Associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher–student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(3), 250–266. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169505>
- Hellawell, B. (2019). An ethical audit of the SEND CoP 2015: Professional partnership working and the division of ethical labour. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 15–26. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12422>
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9(3), 184–208. <https://doi.org/10.1177/105268469900900301>
- Hoy, W. K., & Kupersmith, W. (1985). The meaning and measure of faculty trust. *Educational and Psychological Research*, 5, 1–10.

- Ianes, D. (2004). La formazione dell'insegnante di sostegno. *Studium Educationis*, 3, 589–598.
- Ianes, D. (2014). Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 35–53.
- Ianes, D., & Canevaro, A. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica: 20 realizzazioni efficaci*. Erickson.
- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2011). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Erickson.
- Jenkins, R. (2008). *Social identity*. Routledge.
- Jin, J., & Rounds, J. (2012). Stability and change in work values: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 326–339.
- King-Sears, M. E., Stefanidis, A., & Brawand, A. (2019). Barriers to the implementation of specialized reading instruction in secondary co-taught classrooms: An exploratory study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(4), 434–452. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1627311>
- Kugelmass, J. W. (2006). Sustaining cultures of inclusion: The value and limitation of cultural analyses. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 279–292. <https://doi.org/10.1007/BF03173416>
- Kolleck, N., Schuster, J., Hartmann, U., & Gräsel, C. (2021). Teachers' professional collaboration and trust relationships: An inferential social network analysis of teacher teams. *Research in Education*, 111(1), 89–107. <https://doi.org/10.1177/00345237211031585>
- Larocca, F., Rolli, M. (1993). *L'educazione invisibile: continuità educativa nella discontinuità dell'esperienza*. Unoedizioni.
- Larocca, F. (2003). *Azione mirata. Per una metodologia della ricerca in educazione speciale*. FrancoAngeli.
- Lascioli, A. (2012). Dall'integrazione all'inclusione: La scuola che cambia. *Orientamenti pedagogici*, 59(1), 9–28.
- Lascioli, A. (2014). *Verso l'inclusive education*. Edizioni del Rosone.
- Lascioli, A. (2018). L'agency dell'insegnante di sostegno: Uno studio di fattibilità. *Italian journal of special education for inclusion*, 2, 183–192.
- Lasi, F. (2023). *Educazione degli adulti e sviluppo di comunità. Una etnografia delle politiche in un CPIA* [Tesi di Dottorato, Università degli Studi di Verona] <https://hdl.handle.net/11562/1104866>
- Leander, K. M., & Osborne, M. D. (2008). Complex positioning: Teachers as agents of curricular and pedagogical reform. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 23–46. <https://doi.org/10.1080/00220270601089199>

- Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science*, 5(69), 1–9.
- Li, L., & Ruppap, A. (2020). Conceptualizing Teacher agency for inclusive education: A systematic and international review. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 42–59. <https://doi.org/10.1177/0888406420926976>
- Lisimberti, C. (2006). *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*. Vita e Pensiero.
- Longo, L., & Di Carlo, D. R. (2022). Le percezioni dei futuri insegnanti di sostegno di scuola secondaria di primo e secondo grado nei confronti della disabilità e dell'inclusione: Un'indagine nel tirocinio indiretto all'Università di Palermo. In A. La Marca & A. Marzano (a cura di), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills. Atti del convegno Nazionale SIRD. Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022* (pp. 568–593). Pensa Multimedia.
- Lyons, W. E., Thompson, S. A., & Timmons, V. (2016). “We are inclusive. We are a team. Let’s just do it”: Commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 889–907. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1122841>
- Malaguti E. (2019). Resilienza. In L. d’Alonzo (A cura di), *Dizionario di Pedagogia Speciale* (pp. 333–339). Scholè Editrice-Morcelliana.
- Malaguti E. (2020). *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*. Aras Edizioni.
- Malaguti E. (2023). Quasi adatti? Equità, diversità, inclusione e resilienza. Approccio multisistemico, socio-ecologico nella ricerca nel campo della Pedagogia Speciale e Didattica Speciale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 22(1), pp. 5–32.
- Mannucci, A., & Collacchioni, L. (2008). *Insegnante di sostegno ed educatore. Incontro tra professionalità diverse*. Aracne Editrice.
- McKinsey & Company. (2007). *How the world’s best performing school systems come out on top*. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>
- Merritt, E., Hale, A., & Archambault, L. (2018). Changes in pre-service teachers’ values, sense of agency, motivation and consumption practices: A case study of an education for sustainability course. *Sustainability*, 11(1), 155.
- Montesano, L., Straniero, A. M., & Valenti, A. (2021). Sistema di credenze dei futuri insegnanti di sostegno. Un'indagine condotta presso l'Università della Calabria. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 21(1), 69–84.

- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Miller, A. L., Wilt, C. L., Allcock, H. C., Kurth, J. A., Morningstar, M. E., & Rupp, A. L. (2020). Teacher agency for inclusive education: An international scoping review. *International Journal of Inclusive Education*, 26(12), 1159–1177. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1789766>
- Morse, J. & Niehaus, L. (2009). *Mixed Method Design: Principles and Procedures*. Left Coast Press Inc.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci.
- Mu, G. M. (2020). Time to ring the death knell for agency and resilience? Some sociological rethinkings of inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(6), 822–830. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1866751>
- Mu, G. M., Wang, Y., Wang, Z., Feng, Y., Deng, M., & Liang, S. (2015). An enquiry into the professional competence of inclusive education teachers in Beijing: Attitudes, knowledge, skills, and agency. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(6), 571–589. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1077934>
- Mura A. (2015), L'insegnante specializzato: radici e ali. In L. de Anna, P. Gaspari, & A. Mura (A cura di) *L'insegnante specializzato* (pp. 27–41). FrancoAngeli.
- Murdaca, A. M., Oliva, P., & Nuzzaci, A. (2014). Fattori individuali e contestuali del burnout: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno. *Italian Journal of Educational Research*, 12, 99–120.
- Naraian, S. (2014). Agency in real time? Situating teachers' efforts toward inclusion in the context of local and enduring struggles. *Teachers College Record*, 116(6), 1–28. <https://doi.org/10.1177/016146811411600601>
- Naraian, S. (2020). Diffractively narrating Teacher agency within the entanglements of inclusion. *Teaching Education*, 33(1), 13–26. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1796957>
- Naraian, S., & Schlessinger, S. (2018). Becoming an inclusive educator: Agentive maneuverings in collaboratively taught classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 71, 179–189. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X1731082X?via%3Dihub>
- Nguyen, D., Harris, A., & Ng., D. (2019). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017): Evidence, patterns and implications. *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60–80. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023>
- Oakes, J., & Lipton, M. (1999). *Teaching to change the world*. McGraw-Hill.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Education policy outlook 2018: Putting student learning at the center*. <https://doi.org/10.1787/9789264301528-en>
- Organizzazione delle Nazioni Unite. (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.
- Orland-Barak, L. (2015). Doing, becoming and being a teacher: Connections, controversies and disconnections. *Teachers and Teaching*, 22(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023024>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S.,...Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pantić, N. (2015). A model for study of Teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 759–778. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044332>
- Pantić, N. (2017a). An exploratory study of Teacher agency for social justice. *Teaching and Teacher Education*, 66, 219–230. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.008>
- Pantić, N. (2017b). Reconciling rigour and impact by collaborative research design: Study of Teacher agency. *International Journal of Research and Method in Education*, 40(4), 329–344. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2015.1113250>
- Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 333–351. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Parker, C., Scott, S., & Geddes, A. (2019). *Snowball Sampling*. SAGE Research Methods Foundations. <https://doi.org/10.4135/9781526421036831710>
- Perla, L. & Agrati, L. S. (2018). L'agentività dell'insegnante inclusivo. Uno studio esplorativo sul Coordinatore per l'inclusione. In M. Sibilio & P. Aiello (A cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 239–259). Edises.
- Pignatelli, F. (1993). What can I do? Foucault on freedom and the question of Teacher agency. *Educational Theory*, 43(4), 411–432. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1993.00411.x>
- Pirola, L. (2015). Middle management and school autonomy in Italy: The case of teachers as “Instrumental Functions”. *Journal of educational, cultural and psychological studies*, (11), 89–101.

- Priestley, M. (2011). Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act?. *Journal of Educational Change*, 12(1), 1–23. <https://doi.org/10.1007/s10833-010-9140-z>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2013). Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. In M. Priestley, & G. Biesta (Eds.), *Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice* (pp. 187–206). Bloomsbury Academic.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015a). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015b). Teacher agency: what is it and why does it matter?. In R. Kneyber & J. Evers (Eds.), *Flip the system: changing education from the bottom up* (pp. 134–148). Routledge.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191–214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2012). Do comprehensive school teachers perceive themselves as active professional agents in school reforms?. *Journal of Educational Change*, 13(1), 95–116. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9171-0>.
- Qu, X. (2021). The role of Teacher agency in promoting inclusion in a Chinese primary school. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(6), 758–772. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1929084>
- Redmond, P., Heffernan, A., Abawi, L., Brown, A., & Henderson, R. (2018). An online engagement framework for higher education. *Online Learning*, 22(1), 183–204. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.180555010.24059/olj.v22i1.1175>
- Romano, A., Rullo, M., & Petruccioli, R. (2021). La valutazione dei learning outcomes e delle competenze core degli insegnanti di sostegno. Uno studio pilota. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 21(1), 188–203. <https://doi.org/10.13128/form-10451>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the Classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16–20.
- Ross, H. (2017). An exploration of teachers' agency and social relationships within dyslexia-support provision in an English secondary school. *British Journal of Special Education*, 44(2), 186–202. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12174>
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598–611. <https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>.

- Santi, M., & Ruzzante, G. (2016). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 57–74.
- Sasso, L., Bagnasco, A., & Ghirrotto, L. (2015). *La ricerca qualitativa. Una risorsa per i professionisti della salute*. Edra.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2017). Making inclusion work with co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 284–93. <https://doi.org/10.1177/0040059916685065>
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti: Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Edises.
- Smith, S. (2021). What are the professional values and why are they important. In G. Stone (Ed.), *Professionalism in primary teaching* (pp. 12–24). Sage.
- Stetsenko, A. (2020). Critical challenges in cultural-historical activity theory: The urgency of agency. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 16(2), 5–18. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160202>
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A., & Pyhältö, K. (2015). What contributes to first-year student teachers sense of professional agency in the classroom? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 641–659. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044326>.
- Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2016). What if teachers learn in the classroom? *Teacher Development*, 20(3), 380–397. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1149511>
- Stone, G. (Ed.). (2021). *Professionalism in Primary Teaching*. Sage.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550–562. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.550>
- Taherdoost, H. (2016). Sampling methods in research methodology; How to choose a sampling technique for research. *SSRN Electronic Journal*, 5(2), 18-27. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3205035>
- Tam, A. C. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: A perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 21(1), 22–43. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928122>
- Tarabusi, F. (2010). *Dentro le politiche: servizi, progetti, operatori: sguardi antropologici*. Guaraldi.
- Taylor, R. W., & Ringlaben, R. P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16–23. <https://doi.org/10.5539/hes.v2n3p16>
- Themane, M., & Thobejane, H. R. (2019). Teachers as change agents in making teaching inclusive in some selected rural schools of Limpopo Province, South Africa:

- Implications for teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(4), 369–383. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1434690>
- Toom, A., Pyhältö, K., & Rust, F. O. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 615–623. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044334>
- Tore, R., Gervasi, C., Bottazzo, K., & Sola, A. (2021). Sperimentare il co-teaching tra docenti curricolari e specializzati per favorire l'inclusione di tutti gli studenti. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 20(3), 70–90. <https://doi.org/10.14605/ISS2032104>
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters*. Jossey-Bass.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1990). *World declaration on Education for All and framework for action to meet basic learning needs*. UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2000). *The right education. Towards education for All throughout life*. UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for All*. UNESCO.
- Van der Heijden, H. R. M. A., Geldens, J. J. M., Beijaard, D., & Popeijus, H. L. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 681–699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>
- Van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 408–423. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.12.001>
- Vostal, M., Vostal, B. R., Galletta Horner, C., & LaVenía, K. N. (2022). A qualitative exploration of trust between general and special educators: Implications for collaboration in the preparation of teacher candidates. *Social Sciences & Humanities Open*, 6(1), 100359. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100359>
- Walker, J. D., Johnson, K. M., & Randolph, K. M. (2021). Teacher self-advocacy for the shared responsibility of classroom and behavior management. *Teaching Exceptional Children*, 53(3), 216–25. <https://doi.org/10.1177/0040059920980481>
- Wang, Y., Mu, M. G., & Zhang, L. (2017). Chinese inclusive education teachers' agency within temporal-relational contexts. *Teaching and Teacher Education*, 61, 115–123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.009>
- Wang, Y., & Zhang, W. (2021). The effects of principal support on teachers' professional skills: The mediating role of school-wide inclusive practices and Teacher agency. *International*

- Journal of Disability, Development and Education*, 68(6), 773–787.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1950649>
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–71.
<https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- Wertsch, J. V., Tulviste, P., & Hagstrom, F. (1993). A sociocultural approach to agency. In E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (336–356). Oxford University Press.
- Willis, G. B. (1999). Reducing survey error through research on the cognitive and decision processes in surveys. In R. A. Caspar, J. T. Lessler, & G. B. Willis (Eds.), *The 1999 Meeting of the American Statistical Association* (pp. 1 – 36). Research Triangle Institute.
- Wisniewski, L. A., & Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: a review of the literature. *Journal of Special Education*, 31(3), 325–347.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316.
<https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- Young, A., Clendon, S., & Doell, E. (2023). Exploring augmentative and alternative communication use through collaborative planning and peer modelling: A descriptive case-study. *International Journal of Inclusive Education*, 27(6), 755–770.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1867383>
- Zambotti, F., & Demo, H. (2011). Un'analisi delle opinioni degli insegnanti. In A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, & R. Caldin (A cura di), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti* (pp. 115–136). Erikson.

Riferimenti Legislativi

- Decreto Interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, “Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell’articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66” (2020, 29 dicembre) (Italia). *Registro decreti*, (182).
- Decreto Legislativo 5 febbraio 1992, n. 104, “Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate” (1992, 18 febbraio) (Italia). *Gazzetta Ufficiale*, (39, S.O. n. 30).

Decreto Legislativo 30 settembre 2011, “Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno” (2011, 30 settembre) (Italia). *Gazzetta Ufficiale*, (78).

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66, “Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità” (2017, 31 maggio) (Italia). *Gazzetta Ufficiale*, (112, S.O. n.23).

Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96, “Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66” (2019, 12 settembre) (Italia). *Gazzetta Ufficiale*, (Serie Generale n. 201).

Individuals with disabilities education act of 2021, 20 U.S.C. 1412. (10/08/2021).
<https://sites.ed.gov/idea/>

Legge 13 luglio 2015, n. 107, “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti” (2015, 15 luglio) (Italia)
Gazzetta Ufficiale, (Serie Generale n. 162).

Appendici

Appendice A.

Scala dei Valori Lavorativi (QVL): Struttura e modalità per il calcolo dei punteggi¹¹

Quanto ritiene simile a lei una persona che considera importante i seguenti aspetti:		<i>per niente simile a me</i>	<i>poco simile a me</i>	<i>abbastanza simile a me</i>	<i>simile a me</i>	<i>molto simile a me</i>
1	Assumere una posizione di leader e avere autorità decisionale.	1	2	3	4	5
2	Essere a capo degli altri e dire loro cosa fare.	1	2	3	4	5
3	Farsi strada nel mondo del lavoro e riuscire meglio degli altri.	1	2	3	4	5
4	Avere ambizioni e fare carriera.	1	2	3	4	5
5	Organizzare il lavoro degli altri.	1	2	3	4	5
6	Avere successo nel lavoro.	1	2	3	4	5
7	Essere attento agli stati d'animo e alle esigenze dei colleghi di lavoro.	1	2	3	4	5
8	Rispettare il lavoro di altri colleghi sforzandosi, quando non è d'accordo con il loro operato, di comprendere il loro punto di vista.	1	2	3	4	5
9	Dedicare attenzione e ascolto anche ai colleghi che non stima molto.	1	2	3	4	5
10	Essere disponibile quando i colleghi di lavoro chiedono il suo aiuto.	1	2	3	4	5
11	Essere disposto a perdonare un collega di lavoro che non ha agito correttamente nei suoi confronti.	1	2	3	4	5
12	Essere leale verso i colleghi di lavoro.	1	2	3	4	5
13	Fare le cose in modo tradizionale e osservare le usanze che ha imparato.					
14	Rispettare le consuetudini, piuttosto che manifestare le sue idee.	1	2	3	4	5
15	Evitare di esprimere le proprie idee, se capi e colleghi potrebbero criticarle.	1	2	3	4	5

¹¹ Fonte: Scala dei Valori Lavorativi di F. Avallone, M. L. Farnese, A. Grimaldi, S. Pepe.

Quanto ritiene simile a lei una persona che considera importante i seguenti aspetti:		<i>per niente simile a me</i>	<i>poco simile a me</i>	<i>abbastanza simile a me</i>	<i>simile a me</i>	<i>molto simile a me</i>
16	Adeguarsi alle richieste dell'organizzazione, anche se dovesse andare contro i suoi principi.	1	2	3	4	5
17	Non contraddire capi e colleghi anziani.	1	2	3	4	5
18	Lavorare restando fedele alla tradizione, senza aderire alle mode e ai continui cambiamenti.	1	2	3	4	5
19	Avere una attività lavorativa stimolante, anche con cambiamenti organizzativi inaspettati.	1	2	3	4	5
20	Saper fronteggiare, sul lavoro, cambiamenti repentini.	1	2	3	4	5
21	Avere interesse per il suo lavoro, essere curioso e provare ad approfondire ogni situazione.	1	2	3	4	5
22	Conoscere aspetti diversi del suo lavoro e acquisire nuove competenze.	1	2	3	4	5
23	Proporre nuove idee ed esprimere la propria creatività nell'ambito lavorativo.	1	2	3	4	5
24	Andare alla ricerca, nel lavoro, di obiettivi sfidanti.	1	2	3	4	5
25	Scegliere un lavoro che consenta di divertirsi e godersi la vita.	1	2	3	4	5
26	Avere un lavoro che diverte, che fa stare bene.	1	2	3	4	5
27	Trovare, nel lavoro, occasioni di piacere e divertimento.	1	2	3	4	5
28	Avere garanzie di stabilità del posto di lavoro.	1	2	3	4	5
29	Lavorare in un'organizzazione in cui i diritti dei lavoratori sono tutelati.	1	2	3	4	5
30	Sapere che nel luogo di lavoro sono rispettate le norme per la sicurezza e la prevenzione degli infortuni.	1	2	3	4	5

Calcolo dei punteggi

La scala consente di ottenere sei distinti punteggi per ciascun soggetto, in relazione a ciascuno dei fattori emersi:

- *Accrescimento di sé*: centralità e affermazione del sé in ambito lavorativo, in senso relazionale o con riferimento a parametri interni di successo e di riconoscimento professionale.
- *Trascendenza del sé*: valori orientati ad una dimensione collettiva, con particolare attenzione ai principi generali che regolano le relazioni.
- *Conservatorismo*: valori che fanno riferimento alla stabilità, all'adempienza e al rispetto di ciò che è "dato".
- *Apertura al cambiamento*: valori che si riferiscono all'orientamento al cam-

biamiento, alla disponibilità a mettersi in gioco in situazioni lavorative nuove, al tollerare gli imprevisti.

- *Piacevolezza*: valori legati alla dimensione dell'edonismo.
- *Sicurezza*: valori connessi alla sicurezza in ambito lavorativo.

Il calcolo dei punteggi ottenuti in ciascun fattore del questionario si ottiene sommando le risposte alle domande/item che compongono la dimensione di riferimento. Di seguito si riporta una tabella in cui sono sintetizzati gli item per ciascuna dimensione:

Dimensioni	Item		Totale	Range	
Accrescimento di sé	1	+		Min	6
	2	+		Max	30
	3	+			
	4	+			
	5	+			
	6	+			
Trascendenza del sé	7	+		Min	6
	8	+		Max	30
	9	+			
	10	+			
	11	+			
	12	+			
Conservatorismo	13	+		Min	6
	14	+		Max	30
	15	+			
	16	+			
	17	+			
	18	+			
Apertura al cambiamento	19	+		Min	6
	20	+		Max	30
	21	+			
	22	+			
	23	+			
	24	+			
Piacevolezza	25	+		Min	3
	26	+		Max	15
	27	+			
Sicurezza	28	+		Min	3
	29	+		Max	15
	30	+			

Ad esempio: rispetto alla prima dimensione Accrescimento di sé, dopo aver inserito i valori di risposta scelti rispetto agli item 1, 2, 3, 4, 5 e 6, si calcola la somma che viene riportata nella casella Totale (ad es.: item 1 = 3; item 2 = 3; item 3 = 2; item 4 = 2; item 5 = 2; item 6 = 1; Tot. 13). Il punteggio così ottenuto può essere compreso in un range che varia a seconda del numero di item che compongono la dimensione e che è riportato nella casella corrispondente (nel nostro es., essendo il range da 6 a 30, il punteggio si colloca in una posizione intermedia).

Appendice B.

Interview guide: traccia delle domande utilizzate per le interviste con gli insegnanti di sostegno

Riportiamo di seguito la traccia utilizzata per intervistare gli insegnanti di sostegno (si veda il Capitolo 6). Per ogni domanda che sonda le esperienze degli insegnanti è stata elaborata una domanda alternativa “proiettiva” per quei docenti che, perché a inizio carriera, non avevano sufficienti elementi per rispondere basandosi sulla propria esperienza.

Introduzione

Rispetto a quanto le è stato detto/proposto, è chiaro il motivo per cui siamo qui? Ci sono dubbi, chiarimenti rispetto all’obiettivo della ricerca?

Apertura

Se la sente di raccontare un episodio della sua esperienza professionale in cui ha sentito di avere avuto un **ruolo decisivo** (si può anche esemplificare ulteriormente, esempio: rispetto al suo alunno/a; rispetto al rapporto con i suoi colleghi; rispetto alla classe in cui è inserito il suo alunno/a; rispetto alla famiglia del suo alunno/a)?
Domanda proiettiva: in che cosa, pensando al suo percorso formativo, si sente maggiormente coinvolto (si può esemplificare ulteriormente, esempio: in cosa si sente più coinvolto personalmente)?

Vissuti

Mi farebbe piacere se mi raccontasse **come si è sentito** quando ha avvertito che il suo ruolo è risultato decisivo? Che ruolo ha avuto questa esperienza nel suo lavoro? Che cosa ha pensato in quel momento?
Domanda proiettiva: secondo lei, pensando al suo futuro nella scuola, provi a immaginare quand’è che il ruolo dell’insegnante specializzato per il sostegno è veramente decisivo?

Relazione con alunni e famiglia

Pensando alla sua esperienza, mi farebbe piacere se mi raccontasse quale è stato il comportamento dell’alunno/degli alunni? E rispetto alla famiglia? Mi potrebbe raccontare un episodio in cui secondo lei si è verificato un incontro significativo - o una relazione significativa - tra lei e un suo alunno/a? E con una famiglia?
Domande proiettive: pensando al suo futuro lavorativo, provi a immaginare di essere riuscito/a a costruire una relazione significativa con il suo alunno/a e con la sua famiglia? Provi a descriverla (ad esempio: perché è significativa, cosa fa sì che lo sia, cosa sta succedendo)?

Strategie

Rispetto all’episodio che mi ha raccontato, quali erano le strategie che ha messo in atto? Mi farebbe piacere se mi raccontasse che cosa è successo in quella situazione? E rispetto alla famiglia?
Domande proiettive: quali strategie vorrà adottare nella sua pratica professionale? Come si immagina il suo lavoro didattico? Potrebbe farmi un esempio?

Relazione con i colleghi

Mi farebbe piacere se mi raccontasse come va con i colleghi? Potrebbe fare un esempio?

Domande proiettive: come si immagina la relazione con i colleghi? Potrebbe farmi un esempio?

Motivazioni

Mi potrebbe dire che cosa **pensa del suo lavoro**? Quali sono gli obiettivi del suo lavoro? Come sente di raggiungerli? Come ha scelto questo lavoro? Che cosa sceglierà nel suo futuro professionale?

Domande proiettive: Mi potrebbe dire che cosa pensa del suo futuro lavoro? Quali sono gli obiettivi del suo lavoro? Come sente di raggiungerli? Come ha scelto questa formazione? Che cosa sceglierà nel suo futuro professionale?

Chiusura

Grazie di aver risposto alle domande. Il suo contributo è stato davvero prezioso. Se è disponibile, vorremmo ora chiederle alcune informazioni personali e sul suo percorso di studi.

Modulo utilizzato per la raccolta delle informazioni personali

Informazioni personali

Codice partecipante: _____

Setting dell'intervista: _____

Durata dell'intervista: _____

Nome e cognome dell'intervistatore: _____

Nome e cognome dell'osservatore: _____

Note sul partecipante:

- in formazione
- nel ruolo entro i 5 anni
- nel ruolo da oltre 5 anni
- ex insegnante di sostegno

Orientamento sul futuro (se in formazione o nel ruolo entro i 5 anni):

- ha in mente di restare sul sostegno dopo i 5 anni
- ha in mente di passare alla materia
- non so

Età: _____

Genere: _____

Laurea triennale: _____

Laurea magistrale: _____

Percorso formativo precedente (TFA, PAS)?

Ha frequentato master? Se sì, quali?

Ha frequentato altri percorsi specifici? Se sì, quali?

In che anno ha concluso il percorso formativo? (per docenti in servizio)

Da quanto tempo lavora? _____

Da quanto tempo lavora nella scuola attuale?
