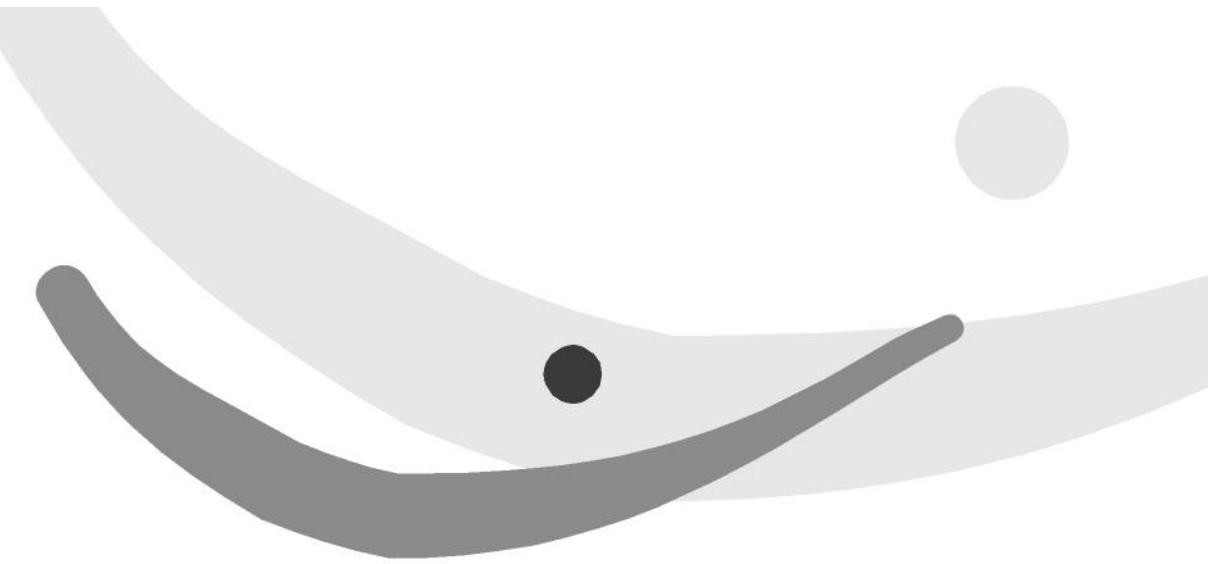


# Italian Journal of Special Education for Inclusion

anno II | n. 2 | dicembre 2014



# Italian Journal of Special Education for Inclusion

Rivista ufficiale della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SI.Pe.S.)

anno II | n. 2 | dicembre 2014

## Abbonamenti

Enti / Scuole / Istituzioni: Italia euro 40,00 • Estero euro 60,00 • online 20,00

Studenti universitari: Italia euro 30,00 • Estero euro 50,00 • online 10,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a:

Licosa S.p.A. – Signora Laura Mori – Via Duca di Calabria, 1/1 – 50125 Firenze

Tel. +055 6483201 - Fax +055 641257

La rivista, consultabile in rete, sul sito [www.sipesjournal.it](http://www.sipesjournal.it) può essere acquistata nella sezione e-commerce del sito [www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)

Le note editoriali della rivista sono disponibili nel sito [www.sipesjournal.it](http://www.sipesjournal.it)

## Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via Arturo Maria Caprioli, 8 – 73100 Lecce

tel. 0832.230435 – [www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) – [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

Iscritta al Registro degli Operatori di Comunicazione al n. 11735 • C.C.I.A.A. 241468

Iscritta al n. 9 del Registro della Stampa del Tribunale di Lecce il 14 maggio 2013

ISSN 2282-5061 (in press) / ISSN 2282-6041 (on line)

<http://www.sipesjournal.it>

Finito di Stampare nel mese di dicembre 2014

Per l'invio dei contributi e per comunicazioni:  
[sipesjournal@pensamultimedia.it](mailto:sipesjournal@pensamultimedia.it) / 06.57334093

## PROCEDURA DI REFERAGGIO

Gli articoli pervenuti sono sottoposti a un procedimento di referaggio che prevede giudizi indipendenti da parte di due studiosi italiani e stranieri di riconosciuta competenza. I giudizi sono espressi secondo quanto previsto a livello nazionale e internazionale e sono comunicati agli autori unitamente alle eventuali indicazioni di modifica che gli stessi devono accettare ai fini della pubblicazione. Sono accettati solo gli articoli per i quali entrambi i revisori abbiano espresso parere positivo. In caso di giudizi fortemente contrastanti ci si avvale di un terzo revisore.

Il Comitato dei Referee coincide con il Comitato Scientifico. Il Board, tuttavia, si avvale anche di ulteriori Referee che saranno resi noti nel primo numero dell'annata successiva.

## DIRETTORE RESPONSABILE

**Luigi d'Alonzo** (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)

## COMITATO SCIENTIFICO

**Pilar Arnaiz Sánchez** (Universidad de Murcia, Spagna)  
**Serenella Besio** (Università della Valle D'Aosta)  
**Roberta Caldin** (Università di Bologna)  
**Andrea Canevaro** (Università di Bologna)  
**Lucia Chiappetta Cajola** (Università Roma Tre)  
**Lucio Cottini** (Università di Udine)  
**Piero Crispiani** (Università di Macerata)  
**Armando Curatola** (Università di Messina)  
**Luigi d'Alonzo** (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)  
**Lucia De Anna** (Università del Foro Italico, Roma)  
**Anna Maria Favorini** (Università Roma Tre)  
**Carlo Fratini** (Università di Firenze)  
**Francesco Gatto** (Università di Messina)  
**Maura Gelati** (Università Milano Bicocca)  
**Karen Guldborg** (University of Birmingham, GB)  
**Elias Kourkoutas** (Università di Rethymno, Creta)  
**Dario Ianes** (Università di Bolzano)  
**Franco Larocca** (Università di Verona)  
**Michele Mainardi** (SUPSI, Svizzera)  
**Margherita Merucci** (Università Cattolica de Lyon, Francia)  
**Pilar Orero** (Universitat Autònoma de Barcelona, Spagna)  
**Marisa Pavone** (Università di Torino)  
**Eric Plaisance** (Università Paris V, Parigi, Francia)  
**Béla Pukánszky** (University of Budapest, Ungheria)  
**Robert Roche Olivar** (Universidad de Barcelona, Spagna)  
**Marina Santi** (Università di Padova)  
**Joel Santos** (Universidade de Lisboa)  
**Maurizio Sibilio** (Università di Salerno)  
**Darja Zorc-Maver** (University of Ljubljana, Slovenia)

## BOARD

**Fabio Bocci** (Università Roma Tre)  
**Roberta Caldin** (Università di Bologna)  
**Lucio Cottini** (Università di Udine)  
**Luigi d'Alonzo** (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)  
**Lucia De Anna** (Università del Foro Italico, Roma)

## COMITATO DI REDAZIONE

**Mauro Carboni** (Università del Foro Italico, Roma)  
**Catia Giaconi** (Università di Macerata)  
**Annalisa Morganti** (Università di Perugia)  
**Stefania Pinnelli** (Università del Salento, Lecce)  
**Marina Santi** (Università di Padova)  
**Tamara Zappaterra** (Università di Firenze)

- 6 **Editoriale / LUIGI D'ALONZO**
- 10 **Editoriale / LUCIO COTTINI**  
**Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano**
- 21 **A proposal for a *feasible* evolution of the role of the support teacher in Italy**  
Ipotesi di evoluzione funzionale dell'insegnante di sostegno in Italia  
PAOLA AIELLO, FELICE CORONA, MAURIZIO SIBILIO
- 35 **Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria**  
Support teachers: a necessary evolution  
DARIO IANES
- 55 **Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti**  
What evolution for support system in the italian school? The specialized teacher for support as a technical of pedagogical mediation and indirect ways in the learning process?  
ALAIN GOUSSOT
- 67 **Evidence-based education e la figura dell' insegnante di sostegno: problematiche, approcci e prospettive**  
Evidence-based education and the *insegnante di sostegno*: problematics, approaches and prospects  
ALESSIA SIGNORELLI
- 81 **Il docente specializzato: competenza, tutela, condivisione**  
The specialist teaching: skills, wardship, sharing  
DONATELLA FANTOZZI
- 97 **Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale**  
Inclusive approach in education: contemporary challenges in the studies of special education  
ANDREA CANEVARO E ELENA MALAGUTI
- 109 **La scuola inclusiva: ruoli e figure professionali**  
The inclusive school: roles and professions  
LUCIA DE ANNA
- 129 **Pensare l'educazione inclusiva come processo di *disability literacy***  
Considering inclusive education as a form of "disability literacy"  
DONATELLO SMERIGLIO

- 
- 139 **La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca**  
*The issue of the support teacher between evolution, boycotts and freedom of research*  
FABIO BOCCI
- 155 **Il profilo dell'insegnante specializzato nelle opinioni di insegnanti in servizio, curricolari e sul posto di sostegno, di infanzia e primaria. Uno studio italiano**  
*Comparing teachers views on Italian special teacher for inclusion. A quantitative study*  
MAJA ANTONIETTI
- 175 **Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo**  
*Secondary School, Teachers Training and Inclusive Education: a Field Research*  
ANTONELLO MURA
- 191 **Se l'inclusione sfida il sostegno: note a margine di un percorso formativo**  
*If inclusion challenges scaffolding: travel notes on an education experience*  
MARINA SANTI
- 211 **Recensioni**

# Il profilo dell'insegnante specializzato nelle opinioni di insegnanti in servizio, curricolari e sul posto di sostegno, di infanzia e primaria. Uno studio italiano

## Comparing teachers views on Italian special teacher for inclusion. A quantitative study

**Maja Antonietti** / Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia / [maja.antonietti@unimore.it](mailto:maja.antonietti@unimore.it)

More than 35 years ago special teachers for inclusion (i.e., "insegnanti specializzati per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità") were introduced in Italian schools according to inclusion policy. In the past these teachers were often viewed as "minor" teachers; the reason for this was probably due to the ambivalent definition of their professional role. The role legitimation of these teachers in schools is still an unresolved problem. This paper attempts to describe the teaching experience through the opinion of key witnesses - the teachers themselves. This study analyses the views of both "insegnanti specializzati" and class teachers of preschool and primary school, collected through an ad hoc questionnaire, concerning the profession of "insegnante specializzato" and aims at outlining this teacher profile. The findings of the study show a common view on the work of "insegnante specializzato", based on deep knowledge of the special needs pupils' individual specificity and close relationship with their parents; however, some differences can be pointed out between class teachers views and those of "insegnanti specializzati": notably "insegnanti specializzati" state the central role of individualized education programmes, specific didactic tools, and a stronger inclusive approach to be achieved through collaboration with colleagues.

**Key-words:** italian special teacher for inclusion, pre and primary school, teachers competences, quantitative analysis

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl  
ISSN 2282-5061 (in press)  
ISSN 2282-6041 (on line)

155

## 1. Introduzione

Le prime normative italiane<sup>1</sup> sull'integrazione scolastica rappresentano una decisione rivoluzionaria nell'ambito delle politiche scolastiche mondiali. Successivamente altri richiami giuridici (Latti 2010) hanno di volta in volta precisato aspetti di natura organizzativa e didattica, predisponendo la costruzione di precisi strumenti che sostenessero l'individualizzazione dell'insegnamento e accompagnassero l'alunno con disabilità nel corso della sua vita scolastica e non solo (Gelati, 1996; Albanese, 2006). Sin nelle prime leggi veniva precisata l'esistenza di particolari azioni di sostegno da parte della scuola a supporto dell'integrazione del soggetto disabile. Normative successive<sup>2</sup> chiariscono meglio tali azioni di supporto facendo esplicito riferimento a figure di insegnanti specializzati per le attività di sostegno agli alunni con disabilità. Tali insegnanti vengono definiti poi, anche a partire dal linguaggio comune adottato, di sostegno (Gelati, 1996). La formazione di tali insegnanti è avvenuta in modo non lineare nel corso degli ultimi 40 anni, dalla formazione che si otteneva all'interno delle scuole speciali di un tempo, si è passato poi a partire dal 1984 a modelli di formazione di tipo medico-sanitario, sino a giungere ad una formazione con una maggiore componente pedagogica e psicologica (Vianello, Moniga, 1995; Gelati, 1996; Albanese, 2006). La recente normativa<sup>3</sup> rappresenta una mediazione tra i diversi modelli, riportando l'attenzione anche alle conoscenze precise di deficit e strategie peculiari a cui fare riferimento, sia in chiave psicologica che pedagogica.

La normativa definisce che gli insegnanti specializzati per le attività di sostegno e gli insegnanti curricolari siano corresponsabili delle classi in cui operano<sup>4</sup>, ma tale aspetto è stato spesso trascurato e "l'insegnante di sostegno" è stato anche considerato di categoria inferiore (Gelati, 1996; Lanes, 2004). La legittimazione del ruolo dell'insegnante specializzato come garante delle prassi di integrazione scolastica e a tutela dei processi di inclusione è tutt'ora, quindi, questione aperta.

In Italia sono scarse le ricerche empiriche sulle pratiche di inclusione (Begeny, Martens, 2007) e anche quelle relativamente al docente specializzato sul sostegno, sebbene questi rappresentino circa il 10% degli insegnanti italiani (Fondazione Agnelli, 2009). Le ricerche sugli insegnanti italiani condotte da IARD (Istituto per le ricerche politiche e socio-economiche) (Cavalli, 2000; Cavalli, Argentin, 2010) sino ad oggi hanno trascurato tale aspetto. Tra le ricerche si segnalano quelle che si sono preoccupate di analizzare il tema dell'integrazione scolastica,

- 1 Legge del 30/03/1971 n. 118 - Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili; Legge n. 517 del 04/08/1977 - Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.
- 2 Circolare Ministeriale del 28/07/1979 n.199 - Forme particolari di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap.
- 3 Decreto Ministeriale del 30/09/2011 - Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010.
- 4 Legge quadro del 05/02/1992 n.104 - Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.



a seguito dell'introduzione delle normative e della sua traduzione nelle prassi del mondo della scuola (Di Vita, Pepi Amenta, 1983); quelle circa le credenze sull'apprendimento degli insegnanti specializzati (Albanese, 2006), altre ancora relative alle opinioni di insegnanti curricolari in merito all'inclusione (Cornoldi et al., 1998; Canevaro et al., 2011; Ianes et al. 2011) e più recentemente la rappresentazione della professionalità (Baschiera, 2014; Tessaro 2014). Tra le ricerche occorre anche menzionare l'indagine riferita alle opinioni di famiglie di bambini con disabilità a trent'anni dall'introduzione della legge n. 517 in Italia (D'Alonzo, Ianes, 2007).

In accordo con le normative italiane<sup>5</sup> e con la letteratura di riferimento sul tema (tra gli altri Gelati, 1996; Pavone, Tortello, 2002; Ianes, 2004, 2008, 2013; Albanese, 2006; Cardarello, Antonietti, 2010) gli insegnanti specializzati per il sostegno didattico agli alunni con disabilità dovrebbero:

- facilitare la costruzione di un contesto inclusivo agendo come mediatori entro la scuola e tra la scuola e le istituzioni/realità territoriali;
- progettare attività per i bambini con disabilità utilizzando un approccio ICF;
- scegliere e applicare le metodologie più appropriate tra quelle a disposizione;
- adottare pratiche di osservazione e documentazione;
- conoscere lo sviluppo e le modalità di apprendimento in relazione ai diversi deficit;
- possedere buone abilità di comunicazione, empatia e negoziazione;
- saper affrontare le situazioni con una buona dose di creatività.

## 2. Contesto e obiettivi di indagine

Questo studio è parte di una più ampia ricerca riguardante insegnanti operanti nella scuola come docenti curricolari o docenti per le attività di sostegno della scuola dell'infanzia e primaria. L'indagine si è proposta di descrivere il mondo della scuola attraverso lo sguardo di testimoni chiave, gli insegnanti stessi e quindi in considerazione dell'esperienza professionale maturata. Si intendeva infatti ottenere una descrizione dei nodi cruciali della professione per come esperita, sia verificare quanto fossero ritenuti importanti aspetti segnalati centrali dalla letteratura (Perrenoud, 2002; Coggi et al. 2004; Albanese, 2006). Il concetto di competenza assunto in questo ambito è una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini necessari per raggiungere un compito (Pellerey, 1983 in Guasti, 2001). Le analisi condotte nel corso della ricerca in questione hanno cercato di tratteggiare le aree di insegnamento generali cruciali per la professione (Cardarello et al. 2006, 2007; Antonietti 2008).

Il presente studio intende quindi evidenziare il profilo dell'insegnante specializzato nei termini di problemi percepiti, abilità che l'insegnante specializzato

5 In particolare Decreto Ministeriale del 30/09/2011 - Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010.



deve possedere, sviluppare o migliorare, al fine di identificare convergenze e differenze nelle opinioni di insegnanti curricolari e sul posto di sostegno rispetto alla figura dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno.

Le principali domande di indagine identificate e a cui si darà risposta con il presente studio sono, quindi, le seguenti.

- a) *Quali sono gli aspetti problematici nella professione dell'insegnante specializzato?* (cfr. par. 5.2, 6.2);
- b) *Quali sono gli elementi che connotano un buon insegnante specializzato?* (cfr. par. 5.3, 6.3);
- c) *Insegnanti sul posto di sostegno ed insegnanti curricolari hanno opinioni diverse sulla professionalità dell'insegnante specializzato?* (cfr. par. 5.4, 6.4);
- d) *In che termini deve differire il profilo dell'insegnante curricolare da quello specializzato?* (cfr. par. 5.5, 6.5).

### 3. Metodo

#### 3.1 Partecipanti

A partire dall'attivazione dei Corsi Speciali Abilitanti rivolti ad insegnanti, negli anni scorsi si è avviata un'indagine sulle opinioni di insegnanti in servizio. Il campione sottoposto ad analisi nel presente lavoro è composto da 451 insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria estratti secondo il criterio dell'esperienza professionale maturata entro un gruppo di 714 insegnanti, tutti non di ruolo e provenienti dalle province di Piacenza, Parma, Reggio Emilia e Modena. Al fine di delineare al meglio la professionalità del docente specializzato per le attività di sostegno didattico, si è scelto di analizzare nel presente lavoro le opinioni di due gruppi di insegnanti che avessero maturato un'esperienza o solamente come insegnanti curricolari (311) (IC) o solamente come insegnanti sulle attività per il sostegno (140) (IS), escludendo dunque quanti avevano ricoperto entrambi i ruoli, con l'obiettivo di cogliere, in modo netto, punti di vista che si ipotizzano connessi alla pratica professionale esperita. È opportuno segnalare che tra questi insegnanti sulle attività per il sostegno un buon numero non possiede il titolo di specializzazione, ma vantano comunque un'esperienza professionale maturata avendo lavorato come docenti sul posto di sostegno.

#### 3.2 Materiali

Coerentemente con tali obiettivi è stato strutturato un questionario che si articola in quattro parti: le prime due riguardanti l'identità socio-anagrafica e professionale dei docenti. Una terza parte riguardante i problemi della professione docente e presentante agli intervistati un elenco di difficoltà, entro cui scegliere quelle di cui avevano fatto esperienza (12 voci per la professionalità del docente specializzato, 8 per l'insegnante curricolare), problematiche riferite alle sfere dell'insegnamento, delle relazioni tra i soggetti appartenenti al mondo scolastico e al sistema scuola. Infine una quarta parte, la più consistente, centrata sulle competenze ritenute centrali per lo svolgimento della professione. Quest'ultima sezione del questionario si compone di una lista di 36 item, ciascuno dei quali corrispondente ad un aspetto

Il profilo dell'insegnante specializzato nelle opinioni di insegnanti in servizio



della competenza professionale dell'insegnante, per ognuno dei quali si è chiesto di esprimere un giudizio, su una scala da 1 a 4, a partire da 4 diversi punti di vista. In questa sede saranno focalizzati solo i due elementi che sono stati oggetto di analisi, ovvero la colonna A e B del questionario. Un primo aspetto (colonna A, figura 1) indagato è rappresentato dalle competenze ideali dell'insegnante curricolare, un secondo (colonna B, figura 1) riguarda quelle dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno didattico. I 36 item di tale repertorio sono riconducibili ad ampie sfere di azione professionale dell'insegnante che traducono definizioni di competenza tracciate dalla letteratura (Perrenoud, 2002; Coggi, Ricchiardi, Macario, 2004; Viteritti, 2004). In particolare ampio spazio è stato dato ad aspetti di natura didattica (progettazione educativa e didattica, dispositivi d'individualizzazione, valutazione, osservazione e documentazione, tecnologie d'istruzione, motivazione degli alunni) (Coggi et al., 2004), gestionale (gestione della scuola e informazione e coinvolgimento dei genitori) (Perrenoud, 2002), etica (Perrenoud, 2002), disciplinare e relazionale (Galliani, 2004).

	COLONNA A	COLONNA B	COLONNA C	COLONNA D
<p>Legga attentamente le seguenti definizioni relative ad alcune competenze della figura dell'insegnante e ne dia una valutazione sulla base di ciò che per ogni colonna (A, B, C, D) viene richiesto.</p>	<p>Quanto è centrale nella professione dell'insegnante?</p>	<p>Quanto è centrale nella professione dell'insegnante di sostegno?</p>	<p>Quanto spesso è richiesta nelle situazioni professionali che deve affrontare?</p>	<p>Quanto la possiede?</p>
	<p>PER → DEL NULLA TUTTO</p>	<p>PER → DEL NULLA TUTTO</p>	<p>MAI → SEMPRE</p>	<p>PER → DEL NULLA TUTTO</p>
<p>Conoscere approfonditamente i contenuti disciplinari da insegnare.</p>	<p>1 2 3 4</p>	<p>1 2 3 4</p>	<p>1 2 3 4</p>	<p>1 2 3 4</p>

Fig. 1: Esempio delle sezioni del questionario riguardante le competenze

### 3.3 Procedure

Il questionario è stato somministrato in una situazione controllata. Ai rispondenti è stata data un'ora di tempo per compilare il questionario.

### 3.4 Analisi dei dati

L'analisi condotta è di tipo quantitativo. La terza sezione del questionario (problemi della professione) è stata analizzata attraverso una statistica di tipo descrittivo ed inferenziale (test del chi<sup>2</sup>). I dati raccolti con la quarta sezione del questionario (lista di competenze) sono stati considerati variabili ordinali ed i metodi di analisi adottati sono stati di statistica descrittiva ed inferenziale (t test a campioni appaiati ed indipendenti). Il valore Alpha di Cronbach relativo alla colonna A del questionario è 0.887, per la colonna B risulta 0.864.

## 5. Risultati

### 5.1 Informazioni socio-demografiche

Il gruppo di 714 insegnanti dai quali è stato estratto il campione indagato è composto per la quasi totalità da donne (89,1%), a conferma della femminilizzazione della professione (Schizzerotto in Cavalli, 2000). Gli insegnanti intervistati si distribuiscono per la quasi totalità tra una età compresa tra i 30 ed i 40 anni (48%) e tra i 20 ed i 30 anni (43,1%), con una non irrilevante presenza di soggetti con una età superiore ai 50 anni (8,9%). Più della metà degli intervistati insegna da oltre 6 anni (52,7%) e poco meno della metà da un periodo compreso tra i 3 ed i 5 anni (45,8%), quasi assenti i novizi al debutto dell'insegnamento (1,6%). Anche il tipo di esperienza professionale acquisita da tali docenti testimonia una flessibilità rispetto al mondo del lavoro: il 35,2% ha insegnato esclusivamente nella scuola primaria, il 28% unicamente nella scuola dell'infanzia, il restante 36,8% (più di un terzo quindi) ha avuto esperienze in più ordini di scuola, incluso il nido. Anche i ruoli professionali assunti descrivono una professionalità lavorativa diversificata: il 43,9% è stato insegnante curricolare, il 36% ha ricoperto sia il ruolo di insegnante curricolare sia quello di insegnante specializzato per le attività di sostegno, solo un quinto è stato unicamente insegnante specializzato (19,8%).

Sulla base dell'esperienza professionale maturata si sono individuati due gruppi, gli insegnanti curricolari (IC) e gli insegnanti sul posto di sostegno (IS). Gli insegnanti curricolari (IC) (311 soggetti) sono più giovani dei colleghi insegnanti sul posto di sostegno (IS), vantano però più anni di servizio, posseggono un titolo di studio superiore e sono rappresentativi di entrambi gli ordini scolastici, in prevalenza però della scuola dell'infanzia (Tab. 1).

Nel confronto con i colleghi curricolari, gli insegnanti che hanno assunto unicamente il ruolo di sostegno (IS) (140 insegnanti) risultano essere più anziani, vantano però meno anni di servizio, posseggono in generale un titolo di studio inferiore e hanno lavorato in special modo nella scuola primaria (Tab. 1). Gli IS intervistati segnalano di identificarsi con il ruolo professionale assunto (56% IS di scuola dell'infanzia, 70,5% IS della scuola primaria). All'interno del gruppo di IS il 38,3% è composto da persone già in possesso del diploma specializzazione sul sostegno, acquisito in precedenza, vantando quindi oltre ad anni di esperienza in tale settore anche una formazione specifica in tale senso. Oltre la metà invece non possiede il titolo di specializzazione. Di fatto quindi sono inclusi nel gruppo di IS docenti con competenze professionali diversificate, ma l'esperienza avuta a scuola come docente specializzato viene ritenuta globalmente unitaria in un'ottica di comparazione con l'insegnante curricolare.



	IC		IS	
	N	Percentuale	N	Percentuale
<b>Età tra 20 e 30 anni</b>	178	57.2%*	41	29.5%
<b>Età tra 30 e 40</b>	100	32.2%	89	64%*
Età oltre 40	32	10.3%	9	6.5%
Anni di servizio 1 – 2 anni	8	2.6%	0	-
<b>Anni di servizio 3 – 5 anni</b>	104	33.7%	107	76.4%*
<b>Anni di servizio 6 – 10 anni</b>	169	54.7%*	28	20%
Scuola dell'infanzia	175	57.6%	25	17.9%
Scuola primaria	50	16.4%	105	75%
Entrambi gli ordini di scuola	79	26%	10	7.1%
Diploma di 4 anni	40	12.9%	70	51.5%
Diploma di 5 anni	120	64.3%	33	27.9%

Tab. 1: Identità socio-personale e professionale dei due gruppi analizzati - \* T Test: p.<.05

## 5.2 Elementi di criticità della professione

I due gruppi di insegnanti analizzati (IC e IS) si ritengono mediamente soddisfatti (media calcolata su scala da 1 a 4; M=3.55, SD=0.541 per IS; M=3.52, SD=0.623 per IC) della propria professione, seppure consapevoli delle criticità del proprio lavoro (il 95,7% degli IS dichiara di aver incontrato problemi nell'esercizio della professione, così come il 93,2% degli IC). Agli intervistati veniva chiesto di indicare quali problemi, tra un elenco di difficoltà presentate all'interno del questionario, avessero incontrato nel corso della propria esperienza professionale (Tab. 2). Tra i problemi indicati come salienti, ve ne sono alcuni che riguardano in modo trasversale tutti gli insegnanti, altri invece permettono di caratterizzare i diversi profili professionali.

Problemi comuni segnalati in ampia misura da entrambi i gruppi di insegnanti sono l'incertezza nelle *strategie didattiche adeguate* e nella *progettazione e valutazione*. Altri problemi che non differenziano i due gruppi e segnalati in modo meno rilevante, riguardano la *collaborazione con il team* ed *aspetti di relazione con i bambini*. Andando ad individuare i problemi più specifici avvertiti da un gruppo di insegnanti rispetto ad un altro in base al ruolo assunto, si evince come gli IC indichino come maggiormente problematici la *collaborazione difficile con le famiglie* (p=0.000) e le *carenze organizzative della scuola* (p=0.000). Problemi più specifici rilevati dagli IS sono ancora la *collaborazione con i servizi sociali ed educativi* (p=0.000) e la *manca di continuità nell'insegnamento* (p=0.000). Gli IS indicano poi in modo saliente altri problemi, inclusi nell'elenco a loro presentato, come le *manca di conoscenza teoriche dei deficit*, *l'integrazione del bambino nella classe*, *le carenze dell'edificio scolastico*.

	IC		IS	
	N	Percentuale	N	Percentuale
Incertezza sulle strategie didattiche	161	55.7%	76	56.7%
Incertezza sulla progettazione e valutazione dell'intervento formativo	121	41.9%	52	38.8%
Collaborazione difficile con il team scolastico	76	20.6%	29	21.6%
Relazione difficile con bambino/i	61	21.1%	24	17.9%
<b>Collaborazione difficile con le famiglie</b>	117	40.5%*	27	20.1%
<b>Carenze organizzative della scuola</b>	106	36.7%*	17	12.7%
<b>Collaborazione difficile con Servizi Sociali e Servizi Educativi</b>	36	12.5%	42	31.3%*
<b>Mancanza di continuità nell'insegnamento</b>	62	21,5%	65	41.2%*
Mancanza di conoscenze teoriche relative al deficit	-	-	52	38.8%
Difficoltà ad integrare il bambino/a nelle attività scolastiche del gruppo classe	-	-	45	32.1%
Carenze strutturali dell'edificio scolastico	-	-	35	26.1%

Tab. 2: Elementi critici della professionalità - \* Chi2 p=.000

### 5.3 Il buon insegnante specializzato

In questo paragrafo si evidenzieranno le risposte dei due gruppi di insegnanti (IC e IS) rispetto alla centralità delle competenze per la professionalità dell'insegnante specializzato (colonna B, Fig. 1) considerandoli congiuntamente, nel prosimo invece le loro opinioni verranno messe a confronto.

La graduatoria delle competenze ideali per l'insegnante specializzato sulle attività di sostegno vede ai primi posti quelle competenze riconducibili a più ampie finalità educative e quelle riguardanti una conoscenza più approfondita dei deficit e delle modalità di apprendimento, nonché aspetti di collaborazione con i propri colleghi (cfr. Tab. 3). Le competenze che invece vengono giudicate marginali per il profilo dell'insegnante specializzato sono rappresentate dal saper costruire legami di tipo interdisciplinare, dal saper esporre una lezione e da aspetti di tipo organizzativo (Tab. 3).



MAGGIORE IMPORTANZA			
<i>Definizione di competenza</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>St. Dev.</i>
Promuovere la cultura del rispetto delle diversità	405	3.91	.332
Accompagnare i bambini/e verso uno sviluppo integrale ed autonomo della propria persona	413	3.90	.338
Ideare e gestire situazioni-problemi-attività adeguati al livello e alle possibilità dei bambini/e	413	3.90	.343
Conoscere approfonditamente i singoli deficit	407	3.88	.338
Conoscere le modalità di apprendimento dei bambini/e	413	3.88	.352
Collaborare con i colleghi	408	3.88	.343
Suscitare il desiderio di apprendere	409	3.87	.401
Educare alla responsabilità, alla solidarietà ed alla giustizia	408	3.86	.379
MINORE IMPORTANZA			
<i>Definizione di competenza</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>St. Dev.</i>
Gestire le risorse della scuola, elaborare e negoziare un progetto d'istituto	406	3.23	.768
Costruire legami interdisciplinari tra le diverse discipline	407	3.24	.772
Conoscere ed utilizzare gli strumenti di documentazione richiesti dalla Normativa (Pei, Pof. ...)	406	3.32	.783
Utilizzare griglie di osservazione o altre pratiche di osservazione dei bambini/e	407	3.33	.837
Esporre una lezione o guidare un'attività strutturata	408	3.33	.805

Tab. 3: Graduatoria delle competenze per il profilo dell'insegnante specializzato

## 5.4 Il profilo dell'insegnante specializzato: IC e IS a confronto

La variabilità delle valutazioni attribuite dagli intervistati al profilo dell'insegnante di sostegno (colonna B), riscontrabile dalla deviazione standard, induce ad approfondire le opinioni circa la centralità delle competenze dell'insegnante di sostegno attraverso un confronto entro i due gruppi identificati. IC e IS infatti hanno una idea diversa di alcune competenze centrali per il profilo dell'insegnante specializzato.

Tutti concordano nel ritenere che l'insegnante specializzato sulle attività di sostegno debba possedere elevata conoscenza delle specificità individuali (conoscenze dei singoli deficit, degli stili e modalità di apprendimento dei bambini) ed essere in grado di progettare in modo individualizzato l'insegnamento, così come essere in grado di relazionarsi con i genitori adeguatamente. Tali elementi saranno oggetto di riflessione in sede di interpretazione dei risultati (cfr. 6.4).

D'altra parte però i due gruppi di intervistati hanno una percezione diversa rispetto ad altri ambiti di competenza dell'insegnante specializzato, elementi che sono presentati di seguito in tabella 4. In grassetto si trovano gli ambiti della professionalità riferiti all'insegnante specializzato per i quali IC e IS si sono espressi in modo diverso ed in particolare sono gli IS ad attribuirvi più importanza.

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means				
	F	T	Df	Mean Difference	Std. Error Difference	Sig. (2-tailed)
Allestire adeguatamente gli spazi ed i tempi all'interno della scuola	30.390	2.931	412	.17	.059	.004*
Costruire legami interdisciplinari tra le diverse discipline	.321	2.586	405	.21	.081	.010*
Elaborare ed applicare metodologie didattiche differenti	41.445	3.573	403	.22	.061	.000*
Esporre una lezione o guidare un'attività strutturata	5.887	3.171	406	.27	.084	.002*
Promuovere e coordinare attività/lavoro di gruppo dei bambini/e	26.614	3.553	409	.26	.073	.000*
Utilizzare metodologie e strumenti di valutazione delle competenze del bambino	28.307	4.072	406	.29	.070	.000*
Utilizzare metodologie e strumenti di valutazione del contesto educativo	6.317	3.494	405	.23	.067	.001*
Utilizzare griglie di osservazione o altre pratiche di osservazione dei bambini/e	13.519	3.983	405	.34	.086	.000*
Conoscere ed utilizzare gli strumenti di documentazione richiesti dalla Normativa (Pei, Pof. ...)	17.402	8.878	404	.67	.075	.000*
Suscitare il desiderio di apprendere	27.779	2.509	407	.10	.042	.013*
Collaborare con i colleghi	34.979	2.774	406	.10	.036	.006*
Collaborare con enti pubblici, associazioni, mediatori culturali etc.	11.113	2.777	404	.18	.066	.006*
Conoscere ed utilizzare software per specifiche difficoltà di apprendimento	26.712	3.722	407	.29	.077	.000*
Utilizzare strumenti multimediali per l'insegnamento	10.779	3.619	403	.26	.073	.000*
Promuovere la cultura del rispetto delle diversità	27.588	2.529	403	.09	.035	.012*

Tab. 4: Il profilo di competenze dell'insegnante specializzato: confronto tra IS e IC.  
Differenza statisticamente significativa per IS. -\* p.<.05

## 5.5 Il profilo dell'insegnante specializzato confrontato con quello dell'insegnante curricolare

Ma quali sono le competenze che qualificano il profilo dell'insegnante specializzato rispetto a quello curricolare secondo tutti gli intervistati?

Tutti gli intervistati attribuiscono al profilo dell'insegnante specializzato (colonna B, Fig. 1) la necessità di padroneggiare le proprie competenze professionali in misura maggiore (T Test: Mean Diff. -0.0448, Std. Dev. 0.16423, df 421, t -5.605,

Il profilo dell'insegnante specializzato nelle opinioni di insegnanti in servizio



Sig..000,  $p.<.05$ ) rispetto a quello dell'insegnante curricolare (colonna A, Fig. 1) a testimonianza di un riconoscimento della complessità della professione trasversale ed indipendente dal ruolo rivestito.

Confrontando le valutazioni espresse dagli intervistati rispetto alla centralità delle competenze dell'insegnante curricolare (colonna A, Fig. 1) e di quelle dell'insegnante di specializzato (colonna B, Fig. 1) si ottiene che diverse sono le competenze che differenziano in modo statisticamente significativo il profilo dell'insegnante specializzato dai propri colleghi curricolari. L'insegnante curricolare risulta dover possedere in modo maggiore 7 delle 36 competenze presentate (Tab. 5): deve possedere solide conoscenze disciplinari, saper condurre meglio momenti di insegnamento frontale, proporre attività basate sulla scoperta e ricerca da parte dei bambini, essere più attento all'aspetto motivazionale degli alunni, fronteggiare i conflitti entro i gruppi ed ispirarsi maggiormente a principi educativi di responsabilità, giustizia e solidarietà.

	Mean Difference	Std. Deviation	T	Df	Sig. (2-tailed)
Conoscere approfonditamente i contenuti disciplinari da insegnare	.14	.640	4.605	414	.000*
Costruire legami interdisciplinari tra le diverse discipline	.25	.731	6.867	404	.000*
Impegnare i bambini/e in attività di scoperta/ricerca	.06	.478	2.373	410	.018*
Esporre una lezione o guidare un'attività strutturata	.17	.687	4.920	404	.000*
Suscitare il desiderio di apprendere	.09	.367	4.856	407	.000*
Gestire le risorse della scuola, elaborare e negoziare un progetto d'istituto	.08	.547	2.819	403	.005*
Gestire positivamente i conflitti e le dinamiche di gruppo	.08	.412	3.737	405	.000*

**Tab. 5: Confronto tra le competenze attribuite al profilo ideale dell'insegnante curricolare (colonna A del questionario) e quello dell'insegnante specializzato (colonna B). Differenza statisticamente significativa per il profilo dell'insegnante curricolare - \*  $p.<.05$**

L'insegnante specializzato è tenuto invece a padroneggiare in misura maggiore 18 su 36 delle competenze presentate (Tab. 6). L'insegnante specializzato (Tab. 6) occorre si preoccupi in misura maggiore di aspetti relativi all'impalcatura dell'azione di insegnamento (come saper allestire spazi e tempi) deve essere in grado di condurre una progettazione di tipo individualizzato (a partire da conoscenze dei deficit, delle modalità e stili di apprendimento) utilizzando l'osservazione e la documentazione, nonché avvalersi di strategie didattiche adeguate al sostegno di alunni con disabilità (come forme di mutuo insegnamento o tecnologie d'istruzione e dell'apprendimento). La sfera delle relazioni diviene per il



profilo dell'insegnante specializzato prioritaria, se confrontata con quello dell'insegnante curricolare: deve possedere la capacità di gestire le relazioni con i genitori, con le associazioni e gli enti del territorio, avvalendosi di maggiori competenze comunicative e relazionali.

	Mean Difference	Std. Deviation	T	Df	Sig. (2-tailed)
Conoscere le modalità di apprendimento dei bambini/e	-.04	.360	-2.465	411	.014*
Allestire adeguatamente gli spazi ed i tempi all'interno della scuola	-.08	.616	-2.799	411	.005*
Elaborare ed applicare meto-dologie didattiche differenti	.11	.600	-3.574	401	.000*
Ideare e gestire situazioni-problemi-attività adeguati al livello e alle possibilità dei bambini/e	.07	.468	-2.855	408	.005*
Conoscere le teorie pedago-giche che stanno alla base delle attività didattiche o ludiche che si propongono	-.09	.547	-3.429	409	.001*
Conoscere i diversi stili di apprendimento dei bambini/e	-.07	.477	-2.793	409	.005*
Progettare l'insegnamento e le attività a partire dalla conoscenza dei bambini/e, dei loro interessi e delle loro diversità	-.05	.415	-2.611	411	.009*
Utilizzare griglie di osservazione o altre pratiche di osservazione dei bambini/e	-.25	.657	-7.716	404	.000*
Documentare il proprio percorso di lavoro come insegnante	-.14	.432	-6.320	405	.000*
Conoscere ed utilizzare gli strumenti di documentazione richiesti dalla Normativa (Pei, Pof. ...)	-.16	.575	-5.452	403	.000*
Guidare i colloqui con i genitori	-.09	.474	-3.644	410	.000*
Informare e coinvolgere i genitori nella vita scolastica dei propri figli	-.07	.374	-3.565	409	.000*
Collaborare con enti pubblici, associazioni, mediatori culturali etc.	-.26	.600	-8.617	404	.000*
Essere consapevole delle proprie emozioni e della loro gestione nel rapporto interpersonale	-.06	.353	-3.660	404	.000*
Conoscere ed utilizzare software per specifiche difficoltà di apprendimento	-.32	.620	-10.312	406	.000*
Utilizzare strumenti multimediali per l'insegnamento	-.28	.655	-8.506	403	.000*
Aggiornarsi sulle teorie e pratiche educative e didattiche	-.07	.331	-4.213	403	.000*
Conoscere approfonditamente i singoli deficit	-.26	.513	-10.270	404	.000*

**Tab. 6: Confronto tra le competenze attribuite al profilo ideale dell'insegnante (colonna A del questionario) e quello dell'insegnante specializzato (colonna B). Differenze statisticamente significative per il profilo dell'insegnante specializzato - \* p.<.05**



## 6. Interpretazione dei risultati

### 6.1 Informazioni socio-demografiche

Il gruppo di IC possiede per lo più un diploma di studio di 5 anni, tali docenti si sono inseriti presto nel mondo della scuola e si identificano con il ruolo professionale assunto per la quasi totalità. Gli IS risultano d'altra parte in possesso di un titolo di studio superiore di soli 4 anni, inoltre solo uno su tre possiede una formazione sul sostegno, in buona parte hanno lavorato prevalentemente nella scuola primaria e si identificano in modo coerente con l'esperienza professionale avuta.

### 6.2 Elementi di criticità della professione

Si può evidenziare come difficoltà trasversali particolarmente diffuse tra gli insegnanti intervistati siano quelle inerenti l'azione didattica (strategie didattiche ed elementi di progettazione e valutazione) dell'insegnante, il che lascia intendere da un lato una buona dose di consapevolezza delle proprie carenze, dall'altro però desta preoccupazione rispetto alla qualità del lavoro didattico realizzato.

Le lacune percepite dagli IS segnalano poi elementi sperimentati nella pratica quotidiana e che assumono a maggior ragione un peso rilevante nella gestione degli alunni con disabilità. Il primo aspetto è il lavoro di rete, in particolar modo di relazione con i servizi istituzionali. Tale lavoro di raccordo è però percepito come frammentario, laddove invece si necessita di un confronto e di un supporto costanti nella gestione delle prassi educative e didattiche; elemento questo tra l'altro sancito dalla normativa e trattato in letteratura (Gelati, 1996; Canevaro, 1999; Ianes, 2004; Bondioli, 2009). Il secondo aspetto fa emergere in modo nitido il problema della discontinuità dell'insegnamento che emerge in modo drammatico quando si lavora con alunni con bisogni educativi speciali, i quali necessiterebbero di uno sguardo progettuale prospettico e a lungo termine, oltre che di un accompagnamento costante e duraturo nel tempo.

La collaborazione poi con le famiglie appare come un aspetto più problematico per IC che per IS. Ciò può essere considerato come indicatore di modalità di relazione e di gestione diverse nei confronti delle famiglie da parte dei due gruppi di insegnanti. Si può ipotizzare che gli insegnanti si siano riferiti a soggetti diversi: gli IC a tutti i genitori della propria classe, gli IS ai genitori degli alunni con disabilità. Tale elemento testimonierebbe quindi sia una positiva prassi di mediazione svolta dagli insegnanti specializzati nei confronti dei genitori di bambini con disabilità, sia il perdurare di una diversificazione della distribuzione di compiti tra insegnanti curricolari e insegnanti specializzati nella gestione delle relazioni con i genitori (dato confermato anche in Tessaro, 2014). Quest'ultimo aspetto in particolare permette di osservare come il ruolo del docente specializzato per le attività di sostegno continui a conservare quella matrice assistenzialistica che consente tra l'altro, con reciproca solidarietà, la possibilità ai docenti di deresponsabilizzarsi e rivolgersi così solo alle famiglie degli alunni senza disabilità. Anche le carenze organizzative della scuola segnalate in modo maggiore dagli IC, lasciano supporre che siano loro a preoccuparsi maggiormente di tali aspetti nel mondo scolastico.

### 6.3 Il buon insegnante specializzato

Nelle opinioni degli docenti intervistati il profilo del buon insegnante specializzato dovrebbe essere particolarmente competente rispetto alle finalità educative della sua professione. L'insegnante specializzato dovrebbe poi essere particolarmente abile a collaborare in modo adeguato con i colleghi, individuando quindi nella relazione con gli insegnanti curricolari un nodo cruciale per lo svolgimento della propria professione (cfr. Tessaro, 2014). L'insegnante specializzato dovrebbe poi possedere gli strumenti per conoscere l'alunno con cui lavora, nei termini di conoscenza dei deficit e degli stili di apprendimento.

Comparativamente, minore importanza (seppure il punteggio medio sia comunque oltre la sufficienza) assumono aspetti di gestione della classe, sia in termini didattici che organizzativi, e del contesto scolastico. Quest'ultimo aspetto risulta già evidenziato dall'analisi dei dati relativi ai problemi della professione. Tali elementi potrebbero confermare quindi un fatto preoccupante, (se pure presente nelle testimonianze sulla scuola) ovvero come sia ancora da problematizzare la funzione di supporto all'intera classe dell'insegnante specializzato come sarebbe invece previsto dalla normativa. L'osservazione e la documentazione non sembrano essere poi riconosciuti come elementi privilegiati del lavoro dell'insegnante (in termini di graduatoria) (dato confermato anche in Baschiera, 2014 relativamente alle pratiche di documentazione), nonostante di fatto rappresentino gli unici strumenti sistematici che permettono di acquisire informazioni dirette riguardo all'evoluzione del singolo e delle pratiche didattiche attivate.



#### 6.4 Il profilo dell'insegnante specializzato: IC e IS a confronto

La visione comune dell'insegnante specializzato, già segnalata anche al paragrafo precedente, che attribuisce al docente specializzato la cura prioritaria, secondo tutti gli intervistati, per le specificità individuali e le prassi di individualizzazione dell'insegnamento, deve essere ampiamente problematizzata per tre ragioni. La prima ha a che vedere con il tema dell'inclusione, la seconda con il tema dei Bes, la terza con il modello ICF: tre concetti complessi, in forte connessione tra loro e che qui solo brevemente possono essere trattati. Si richiama in questa sede il concetto di inclusione perché contrastante con l'affermazione che viene fatta dagli insegnanti intervistati, giacché si è evidenziata di fatto una idea stereotipata di insegnante specializzato concentrato particolarmente sulle disabilità dell'alunno. Questo ovviamente si oppone ad un approccio inclusivo che opera in modo sistemico, attraverso una presa in carico collettiva e problematizzante dei differenti bisogni che possano essere riconosciuti da parte di tutto il personale che nella scuola a diverso titolo opera: dirigenza, docenti curricolari, docenti specializzati, assistenti all'autonomia e alla comunicazione (figure educative chiave troppo spesso poco considerate), personale ausiliario, genitori e studenti stessi (Booth, Ainscow 2002, tr. it. 2008; Santi, Ghedin 2012; Pavone, 2014). La seconda riflessione riguarda poi il dibattito di settore relativo ai bisogni educativi speciali, seguito da recenti disposizioni normative<sup>6</sup>, che porta l'attenzione a pratiche di individualizzazione e di personalizzazione da parte di tutti i docenti per quegli alunni che presentino bisogni educativi speciali (lanes, 2013). La terza ragione, ampiamente collegata alle prime due, riguarda poi il paradigma dell'ICF che è divenuto negli ultimi quindici anni circa la cornice di riferimento in pedagogia speciale. Grazie all'ICF appunto viene rivoluzionata la prospettiva con cui guardare alle persone con disabilità, spostando lo sguardo dall'eziologia dei deficit alle condizioni di salute dell'individuo, considerate come temporanee, modificabili, determinate dall'impatto di fattori contestuali e personali, avendo cura di porre lo sguardo non solo sugli elementi che fungono da barriera ma anche a quelli facilitanti in un ottica di cambiamento possibile (Cottini 2004; lanes 2004; 2008; Santi 2004). Tutto questo invita a superare uno sguardo sui soli deficit riportando il discorso entro una cornice teorica più ampia, senza però, preme segnalarlo, negare la voce degli insegnanti raccolta in questa ricerca relativamente alla possibilità (riconosciuta e/o auspicata) di maggiore efficacia dell'azione didattico-educativa garantita dalla conoscenza delle specificità individuali anche attraverso una ricerca delle possibili cause (Mortari 2013; Antonietti, Bertolini, Cardarello, 2014).

Nella comparazione delle opinioni di IC e IS, questi ultimi affermano la necessità per il profilo dell'insegnante specializzato di una centralità di competenze

6 Legge del 8/10/2010 n. 170 - Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico e D.M del 12 luglio 2011 n. 5669; Direttiva Ministeriale del 27/12/2012 - Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica; Circolare Ministeriale del 6/3/2013 n. 8 - Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative; Nota del 27/6/2013 n. 1551 - Piano Annuale per l'Inclusività; Nota del 22/11/2013 n. 2563 - Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/2014. Chiariamenti.

che chiaramente paiono più legate ad una dimensione “normale e tradizionale” di insegnamento, evidenziando quindi una aspirazione a ricoprire un ruolo meno secondario anche nella conduzione della classe (costruire legami interdisciplinari, esporre una lezione) come auspicato e ben delineato nelle pratiche di co-teaching (Ghedin et al., 2013). Gli IS evidenziano inoltre come più rilevanti per la professionalità del docente specializzato metodi di insegnamento che possono essere considerati finalizzati a pratiche inclusive (Ianes, Macchia, 2008; Cottini, 2004), come utilizzare l’adozione di una pluralità di metodi, il coordinare il lavoro di gruppo, il monitoraggio di strumenti e contesto (spazi e tempi) che facilitino il processo individuale di apprendimento.

Vengono poi sottolineate con più forza dimensioni correlate agli strumenti dell’agire didattico sia di tipo individualizzato che più legati al contesto classe, come l’utilizzo di strumenti di osservazione, documentazione, nuove tecnologie, valutazione delle competenze e del contesto (Cottini, 2004; Ianes, Macchia, 2008). Per quanto riguarda poi la dimensione delle relazioni gli IS segnalano una maggiore centralità del saper collaborare con i colleghi e con il territorio (cfr. Baschiera 2014; Tessaro 2014), manifestando in tal modo di avere maggiore esperienza reale di azioni coordinate in una dimensione “di rete”, che non includa unicamente i genitori, quando ci si preoccupa di bisogni educativi speciali, aspetti non riconosciuti al profilo di insegnante specializzato dagli insegnanti curricolari.

## **6.5 Il profilo dell’insegnante specializzato confrontato con quello dell’insegnante curricolare**

170

Tutti gli insegnanti intervistati attribuiscono all’insegnante specializzato il ruolo di un professionista particolarmente competente, sia perché deve possedere un numero maggiore di singole abilità sia perché le deve possedere in misura maggiore rispetto alla figura dell’insegnante curricolare. Questo conferma la complessità della professionalità del docente di specializzato riconosciuta in generale da tutti i docenti indipendentemente dal ruolo.

Se confrontiamo il profilo ideale dell’insegnante specializzato con quello curricolare emerge negli intervistati un profilo di insegnante curricolare fortemente centrato sui saperi disciplinari, attento alla dimensione motivazionale dell’apprendimento, che si avvale di strategie tradizionali – ma anche di modalità più vicine alla didattica attiva – e che si preoccupa prevalentemente della gestione del gruppo classe. Lo stesso insegnante curricolare deve inoltre possedere competenze di natura gestionale che riguardano l’istituzione nel suo complesso, come il management delle risorse della scuola e l’organizzazione del progetto di istituto. L’importanza attribuita all’individualizzazione dell’intervento didattico-educativo, propria tra l’altro anche del lavoro del docente curricolare, risulta meno centrale per tale profilo, se confrontato con il profilo dell’insegnante specializzato, come a dire che delle pratiche di individualizzazione deve preoccuparsi maggiormente il docente specializzato, elemento questo già problematizzato in precedenza.

Il profilo di insegnante specializzato è fortemente connotato da aspetti relativi all’individualizzazione dell’intervento didattico ed educativo inteso come conoscenza delle peculiarità del singolo alunno, uso di strumenti che supportino le



attività proposte e disponibilità a fare rete con persone e realtà territoriali, elementi anche questi in precedenza posti sotto esame.

## Conclusioni

Occorre dapprima segnalare come questo studio presenti alcuni limiti, soprattutto il fatto di non aver approfondito con ulteriori analisi statistiche (quali quelle fattoriali) i dati. Tale scelta è però fondata sulla decisione di voler comparare singoli aspetti della professionalità dell'insegnante specializzato ritenendo necessario uno studio preliminare di questo tipo per comprendere a fondo gli elementi che connotano la professione dell'insegnante specializzato.

Un docente, quello specializzato, che nel quotidiano si trova a dover essere più creativo dell'insegnante curricolare e molto più spesso in relazione con una pluralità di persone. Risulta più attento al ruolo facilitante del contesto e più flessibile nel dotarsi di strumenti differenziati (nuove tecnologie, documentazione, osservazione seppur non sempre ritenute importanti) (cfr. Baschiera 2014, Tessaro 2014). L'adozione di strumenti nella pratica didattica pare essere rivolta all'individualizzazione della propria azione di insegnamento/apprendimento, ma questa affermazione deve essere comunque sottoposta ad analisi fattoriale. Tutti gli insegnanti intervistati riconoscono all'insegnante specializzato la necessità di conoscenze approfondite sulle specificità individuali e il compito di gestire la relazione, particolarmente delicata, con i genitori dell'alunno con disabilità (Lava et al. 2004), questioni già problematizzate. Gli insegnanti che operano sulle attività di sostegno didattico rispetto ai colleghi curricolari paiono aver fatto proprio in modo più maturo il concetto di inclusione, comprendendo nella loro area di azione non solo gli alunni, ma anche adulti ed istituzioni. Tale dato conferma di fatto la forte necessità di formazione sul tema dell'inclusione più per i colleghi curricolari, piuttosto che per gli insegnanti specializzati. In linea con quanto appena sostenuto, è da segnalare la centralità che gli insegnanti sul posto di sostegno attribuiscono non solo all'insegnamento individualizzato, ma anche all'assunzione di un ruolo pienamente complementare a quello dei colleghi curricolari (cfr. esperienze di co-teaching in Ghedin et al., 2013).

Il profilo dell'insegnante di classe e quello di sostegno, se confrontati, vengono delineati in modo tradizionale e poco innovativo; al primo spettano l'organizzazione e la gestione, anche didattica, della classe, al secondo la dimensione più individualizzata dell'insegnamento (dove individualizzata, purtroppo, può significare trattare l'alunno "da solo" e fuori dalla classe). Tale aspetto occorre sia problematizzato, sia nei termini della necessità di individualizzazione indipendente dalla specifica disabilità e quindi valido per tutti gli insegnanti (come i recenti richiami normativi sui Bes hanno sollecitato), sia nei termini di una modalità di collaborazione che tutt'ora risente di una visione dell'insegnante di sostegno di supporto al solo alunno con disabilità.

Dalla analisi dei dati, si possono proporre alcune riflessioni conclusive relativamente ad una pratica inclusiva costruita e sostenuta da figure professionali speciali, che se da un lato sono necessarie e preziose, dall'altro occorre rivestano un ruolo di centralità nella dimensione didattica e organizzativa per tutto il contesto classe (e il sistema scuola). E su tale aspetto, oltre a responsabilità norma-

tive, occorre vi sia anche una piena presa in carico, anche formativa, della dirigenza scolastica. A fronte di una parità sancita dalle normative nei termini di responsabilità e di titolarità tra i due profili di docenti, corrispondono nella realtà una formazione, un numero di ore di insegnamento in classe e percorsi di accesso al ruolo differenti. Occorre quindi continuare a costruire un clima inclusivo che faccia leva sull'integrazione non solo semplicemente dell'alunno, ma anche delle competenze diverse tra insegnanti curricolari e di sostegno; sinergia che è tutta da costruire sul campo. In tal senso però si auspica una solida formazione speciale per tutti gli insegnanti (come indicato nella recente normativa italiana) ed il ritorno alla presenza di una effettiva collegialità (nei numeri e nei modi) di insegnanti nella scuola primaria, elementi questi che possono solamente rappresentare una ricchezza per le pratiche di insegnamento e apprendimento di fronte ad una pluralità di diversità. La formazione iniziale degli insegnanti e le esperienze di vocational training possono inoltre poi rappresentare importanti occasioni per allestire innovative modalità di gestione didattica della classe che si connoti di speciale normalità, come sostiene appunto lanes.

Il profilo dell'insegnante specializzato che emerge quindi dall'analisi è quello di un professionista completo, poliedrico, molto più vicino alla professionalità ideale dell'insegnante tratteggiata dalla letteratura, di quanto lo sia invece il profilo di insegnante curricolare che emerge dal presente studio. Un insegnante dotato di cannocchiale e microscopio, per saper guardare molto lontano senza perdere di vista il quotidiano, che si preoccupi di oliare gli ingranaggi in modo che funzionino anche senza la sua presenza, albero solido dalle radici profonde a cui appoggiarsi e caleidoscopio che permetta al progetto inclusivo di riconfigurarsi costantemente<sup>7</sup>.

## Riferimenti bibliografici

- Albanese O. (a cura di) (2006). *Disabilità, integrazione e formazione degli insegnanti*. Bergamo: Junior.
- Antonietti M. (2008). Autoévaluation des besoins formatifs des enseignants en activité. In E. Coail, P. Gourdet (eds.), *Diptyque - Savoirs d'actions et savoirs scientifiques: leur articulation dans la formation des enseignants* (pp. 31-47). Belgium, Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Antonietti M., Bertolini C., Cardarello R. (2014). Teaching children with special educational needs: satisfaction and difficulties referred by teachers. In A.M.R. García-Calvillo, T. Ramiro-Sánchez, M.P. Bermúdez (eds), *Libro de Actas del II Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (p. 754). España, Granada: Asociación Española de Psicología Conductual.
- Baschiera B. (2014). Valorizzare il passato: la figura dell'insegnante di sostegno. In D. Mantovani, L. Balduzzi, M.T. Tagliaventi, D. Tuorto, I. Vannini (eds.), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 315-320). Roma: Aracne.
- Begeny J. C., Martens B. K. (2007). Inclusionary Education in Italy – A literature Review and A Call For More Empirical Research. *Remedial and Special Education*, 28 (2), 80-94.
- Booth T., Ainscow M. (2002, tr. it. 2008). *L'Index per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Bondioli A. (ed.) (2009). *ERVIS - Elementi per rilevare e valutare l'integrazione scolastica*. Bergamo: Junior.
- Canevaro A. (1999). *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cardarello R., Gariboldi A., Antonietti M. (2006). Autovalutazione del profilo di competenze del-

7 Metafore raccolte durante le docenze di pedagogia speciale e didattica speciale.



- l'insegnante nella Scuola dell'Infanzia e Primaria: una ricerca esplorativa. *Generazioni*, 5, 223-244.
- Cardarello R., Gariboldi A., Antonietti M. (2007). Competenze degli insegnanti ed esigenze formative. In G. Domenici (ed.), *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti. Atti del V Congresso Scientifico Sird* (pp. 415-424). Roma: Monolite.
- Cardarello R., Martini M.C., Antonietti M. (2009). La voce degli insegnanti: competenze per insegnare nella scuola di base. In G. Domenici, R. Semeraro (eds), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture. Atti del VI Convegno Sird* (pp. 587-604). Roma Monolite.
- Cardarello R., Antonietti, M. (2010). L'importanza della scelta metodologica come risposta al bisogno. In L. Piccolo (ed.), *La complessità invisibile: le sinergie dell'integrazione* (pp. 111-123). Milano: Franco Angeli.
- Cavalli A. (ed.) (2000). *Gli insegnanti nella scuola che cambia - Seconda Indagine Iard sulle condizioni di vita e lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli A., Argentin G. (eds.) (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola Terza Indagine Iard sulle condizioni di vita e lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Coggi C., Ricchiardi P., Maccario D. (2004). Valutare la qualità della didattica universitaria: autovalutazione dei docenti e risultati degli studenti. *Generazioni*, 1, 127-170.
- Cornoldi C., Terreni A., Scruggs T.E., Mastropieri M. A. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 18 (6), 350-356.
- Cottini L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- D'Alonzo L., Ianes D. (2007). L'integrazione scolastica dal 1977 al 2007: i primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie. In A. Canevaro (ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (pp. 185-220). Trento: Erickson.
- Di Vita A.M., Pepi Amenta A.M. (1983). *L'insegnante di sostegno nella scuola dell'obbligo*. Teramo: Giunti e Lisciani.
- Gelati M. (1996). *Pedagogia Speciale - Problemi e Prospettive*. Ferrara: Corso.
- Fondazione Agnelli (eds.) (2009). *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*. Roma: Laterza.
- Galliani L. (2006). Quali cultura e competenze per la formazione degli insegnanti oggi?. In O. Zanato Orlandini (eds.), *Percorsi nella formazione docente* (pp. 11-20). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ghedin E., Aquario D., Di Masi D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 6, 11, 158-159.
- Guasti L. (2001). Competenze, teorie degli standard, modelli operativi. *Quaderni degli Annali dell'Istruzione*, 96, 3-87.
- Ianes D. (2004). La formazione dell'insegnante di sostegno. *Studium Educationis* (3), 589-598.
- Ianes D., Macchia V. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Demo H., Zambotti F. (2011). *Gli insegnanti e l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S. (2013). *Alunni con BES*. Trento: Erickson.
- Latti G. (2010). *I diritti esigibili. Guida normativa all'integrazione sociale delle persone con disabilità*. Milano: Franco Angeli.
- Lava V.F., Recchia S.L., Johnson T.G. (2004). Early Childhood Special Educators Reflect on Their Preparation and Practice. *Journal of Teacher Education and Special Education*, 27 (2), 190-201.
- Mortari L. (ed.) (2013). *Azioni efficaci per casi difficili*. Milano: Mondadori.
- Pavone M., Tortello M. (2002). *Individualizzazione e integrazione - insegnare agli alunni handicappati nella scuola di tutti*. Brescia: La Scuola.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Perrenoud P. (1999, tr. it. 2002). *Dieci Nuove Competenze per Insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Santi M. (2004). Didattica e cultura dell'integrazione. Dalle definizioni ai significati. *Studium Educationis* (3), 687-697.
- Santi M., Ghedin E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, numero speciale, 99-111.
- Tessaro F. (2014). Le rappresentazioni della professionalità docente per i bisogni educativi speciali. Progettare il futuro. In D. Mantovani, L. Balduzzi, M.T. Tagliaventi, D. Tuorto, I. Vannini (eds.), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 321-328). Roma: Aracne.
- Vianello R., Moniga S. (1995). Special Education in Italy: Integration of People With Disabilities and



- the Education of the Teachers. In P. Mittler, P. Daunt (eds), *Teacher Education for Special Needs in Europe* (pp. 53-63). London: Cassel Education.
- Viteritti A. (2005). Le competenze degli insegnanti traducono le trasformazioni della scuola. In L. Benadusi, F. Consoli (eds.), *La Governance della scuola*. Bologna: Il Mulino