

LA FORMAZIONE DOCENTE PER UN SISTEMA SCOLASTICO INCLUSIVO IN TUTTA EUROPA

Sfide ed opportunità

A large, abstract graphic in the lower half of the page consists of various overlapping shapes in shades of blue, yellow, and grey, including squares, rectangles, and curved forms, creating a modern, geometric design.

European Agency for Development in Special Needs Education

**LA FORMAZIONE DOCENTE
PER UN SISTEMA SCOLASTICO
INCLUSIVO IN EUROPA
– Sfide ed opportunità**

**Agenzia Europea
per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili**



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

Questo volume è stato finanziato dalla Direzione Generale Istruzione e Cultura della Commissione Europea:
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm

La presente pubblicazione riflette le opinioni espresse dai partner di progetto ed in alcun modo la Commissione Europea è responsabile delle informazioni contenute in questo volume.

A cura di: Verity Donnelly, Staff dell'Agenzia

Si ringraziano gli Esperti nominati dagli Stati Membri dell'Agenzia Europea per la loro partecipazione al progetto "La Formazione Docente per l'Integrazione" e il contributo reso alla preparazione di questo documento.

È consentito l'uso del testo a condizione che sia indicato un chiaro riferimento alla fonte. Questo volume va indicato come segue: Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2011) *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa – Sfide ed opportunità*, Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.

ISBN (Print): 978-87-7110-195-9 ISBN (Electronic): 978-87-7110-216-1

© European Agency for Development in Special Needs Education 2011

Secretariat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Brussels Office
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels Belgium
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



INDICE

PREFAZIONE.....	5
1. INTRODUZIONE.....	7
1.1 I criteri dell’Agenzia nel progetto “La formazione docente per l’integrazione in Europa”	8
1.1.1 <i>Esiti del progetto</i>	9
1.2 Il rapporto di sintesi sul progetto “La formazione docente per l’Integrazione in Europa”	11
1.2.1 <i>Obiettivi del rapporto di sintesi</i>	11
1.2.2 <i>Esempi nazionali</i>	12
1.2.3 <i>Struttura del rapporto di sintesi</i>	12
2. SCENARI EUROPEI ED INTERNAZIONALI DELLA FORMAZIONE DOCENTE – IL DIBATTITO SULL’INCLUSIONE..	14
3. ELEMENTI DELLA FORMAZIONE DOCENTE INIZIALE	20
3.1 La struttura dei corsi di formazione	20
3.1.1 <i>I requisiti di ammissione</i>	21
3.1.2 <i>La presenza di gruppi minoritari</i>	23
3.2 I programmi dei corsi di formazione	23
3.2.1 <i>La valutazione</i>	25
3.3 Le tipologie dei corsi di formazione	26
3.3.1 <i>I corsi distinti ed integrati</i>	28
3.3.2 <i>I corsi misti</i>	32
3.4 I principi ed i valori della formazione docente	35
3.5 Sommario	36
4. IL TIROCINIO	38
4.1 Sommario	44
5. I FORMATORI	45
5.1 L’aggiornamento professionale	48
5.2 Sommario	49
6. LE COMPETENZE	50
6.1 Valutare le competenze	54



6.2 Sommario	56
7. QUALITA' E CONTINUITA'	57
7.1 Sommario	60
8. IL QUADRO POLITICO PER UNA FORMAZIONE DOCENTE PER L'INCLUSIONE	61
8.1 Il repertorio linguistico	61
8.2 Le politiche olistiche di sostegno agli studenti	62
8.3 La responsabilità.....	65
8.4 Sommario	65
9. PROBLEMI APERTI E INNOVAZIONI	67
9.1 Gli aspetti legati alla formazione docente	67
9.1.1 <i>Il reclutamento e la stabilità dell'organico.....</i>	<i>67</i>
9.1.2 <i>I formatori.....</i>	<i>69</i>
9.1.3 <i>Il partenariato scolastico.....</i>	<i>70</i>
9.1.4 <i>Un cambiamento guidato dalla ricerca</i>	<i>71</i>
9.1.5 <i>Le competenze dei futuri docenti.....</i>	<i>72</i>
9.2 Temi di politica generale	73
9.2.1 <i>Il linguaggio</i>	<i>73</i>
9.2.2 <i>L'identificazione degli alunni.....</i>	<i>73</i>
9.2.3 <i>Il sostegno.....</i>	<i>74</i>
9.2.4 <i>Le agende conflittuali</i>	<i>75</i>
10. RACCOMANDAZIONI PER LA POLITICA E LA PRASSI.....	78
10.1 Raccomandazioni per la formazione docente	78
10.2 Raccomandazioni per la classe politica	81
NOTE CONCLUSIVE.....	85
BIBLIOGRAFIA.....	87
PARTECIPANTI AL PROGETTO	95



PREFAZIONE

In occasione del lancio del *Rapporto Mondiale sulla Disabilità* dell'Organizzazione Mondiale della Sanità a New York (Giugno 2011), ho sottolineato l'importanza della funzione docente: "Possiamo discutere di integrazione su più livelli – ideale, politico, normativo o di ricerca – ma alla fine è il docente che deve affrontare l'eterogeneità degli studenti in classe! E' l'insegnante che mette in pratica i principi dell'integrazione scolastica. Se l'insegnante non è in grado di rivolgersi ad un'ampia complessità di studenti seduti nella stessa classe, tutte le buone intenzioni sull'integrazione scolastica sono vane. Dunque, la sfida del futuro è migliorare i programmi di formazione e preparare i docenti ad affrontare la diversità".

Il progetto triennale dell'Agenzia è partito nel 2009 per capire quanto e come i docenti sono preparati, nella formazione iniziale, ad essere "inclusivi". Alla ricerca hanno partecipato cinquantacinque esperti, provenienti da 25 paesi europei: Austria, Belgio (Comunità Fiamminga e Francese), Cipro, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Irlanda, Islanda, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Norvegia, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera, Regno Unito (Inghilterra, Irlanda del Nord, Scozia e Galles), Repubblica Ceca, Ungheria.

Anche personalità del mondo politico – responsabili per la formazione docente e l'integrazione scolastica – hanno fatto parte del gruppo di esperti, insieme a docenti ed educatori delle discipline generali e specialistiche. Nel corso del progetto sono state coinvolte altre parti interessate tra cui studenti, insegnanti e dirigenti scolastici, amministratori locali, rappresentanti di organizzazioni di volontariato, di alunni e di genitori. L'Agenzia rivolge il suo ringraziamento a tutti i partecipanti per il prezioso contributo reso allo svolgimento dei lavori. (Ulteriori informazioni e dettagli per contattare gli esperti si trovano all'Allegato 1.)

Questo rapporto è una sintesi delle relazioni nazionali, ricevute dall'Agenzia, sulle politiche e le prassi della formazione alla professione docente nei paesi partecipanti dal punto di vista dell'integrazione scolastica. Il volume contiene anche la politica e la letteratura di ricerca, parte del progetto, e le informazioni raccolte nel corso delle 14 visite di studio che hanno messo in evidenza esempi interessanti e hanno consentito di formulare raccomandazioni per il



futuro.

Il progetto proseguirà nella stesura di un *Profilo dei Docenti Inclusivi* che delinea un quadro delle aree di competenza essenziali al bagaglio formativo dei docenti per lavorare in ambienti comuni ed inclusivi, considerando tutte le forme di diversità.

Si spera che questo volume, insieme al Profilo, possa dare un contributo significativo allo sviluppo della formazione alla professione docente per una migliore inclusione di tutti gli alunni nelle scuole d'Europa.

Cor Meijer

Direttore

European Agency for Development in Special Needs Education



1. INTRODUZIONE

Il tema della formazione docente è in cima all'agenda politica europea e mondiale e la funzione docente, e quindi la formazione alla professione docente, per un sistema educativo più inclusivo, è unanimemente riconosciuto.

Il *Rapporto Mondiale sulla Disabilità* (2011) sottolinea che: “E' essenziale fornire un'adeguata formazione agli insegnanti se si vuol renderli sicuri e competenti nell'insegnamento a bambini che presentano molteplici esigenze” e sottolinea la necessità che questa formazione si concentri anche su comportamenti e valori e non solo su conoscenze e competenze accademiche (pag. 222).

Sul finire del 2007, i rappresentanti dei paesi europei aderenti all'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (di seguito denominata “l'Agenzia”) si sono riuniti per discutere le questioni relative al tema della formazione della professione docente per una migliore integrazione scolastica degli alunni – tema indicato dal Collegio dei Rappresentanti Nazionali come un'area di priorità di intervento dell'Agenzia, dal 2009 in poi.

A seguito dei dibattiti e tenendo conto delle priorità attuali in ambito europeo e nazionale, si è deciso di concentrarsi sulla domanda essenziale: è possibile preparare gli insegnanti, nella loro formazione iniziale, ad essere “inclusivi”?

Inizialmente, il progetto era stato riferito ai “docenti delle scuole statali o regolari”, ma poi si è scelto di fare riferimento a “tutti” gli insegnanti dato che gli stati membri che hanno partecipato ai lavori hanno fortemente avvertito la necessità che tutti i docenti siano preparati ad assumersi la responsabilità di tutti gli studenti che frequentano le loro classi. Gli stati membri hanno anche riconosciuto che ci sarà bisogno di un sostegno perché ciò sia possibile.

Il progetto triennale si è proposto di esaminare le competenze essenziali, le conoscenze e la capacità di comprensione, le inclinazioni e i valori necessari ad accedere alla professione docente, a prescindere dalla disciplina di insegnamento, dalla specializzazione o dalla fascia di età degli alunni o dal tipo di scuola di titolarità.

Obiettivo del progetto è stato quello presentare il quadro sintetico delle migliori politiche e prassi per potenziare la formazione docente per la migliore integrazione scolastica degli alunni. Tale obiettivo ha



assunto la forma di:

- Raccomandazioni per gli istituti di istruzione superiore che erogano corsi di formazione alla professione docente;
- Raccomandazioni per la classe politica;
- Esempi di innovazioni.

I paesi membri dell’Agenzia hanno anche chiesto informazioni su quali sono le competenze, le inclinazioni, gli standard richiesti a docenti che lavorano in contesti scolastici inclusivi: un risultato essenziale del progetto sarà la stesura di un “profilo dei docenti inclusivi” sulla base delle informazioni nazionali, ma concordato in ambito europeo. Maggiori informazioni in merito si trovano al paragrafo 1.1.

Questo rapporto di sintesi presenta la metodologia del progetto e la situazione dei percorsi di formazione alla professione docente per l’integrazione scolastica in Europa. E’ una sintesi delle informazioni raccolte dalle relazioni nazionali presentate dai paesi partecipanti al progetto, elencati nella Prefazione. Sebbene siano 25 i paesi che hanno partecipato ai lavori, sono state presentate 29 relazioni, contando i documenti individuali inviati dalla Comunità Fiamminga e Francofona del Belgio e dalle quattro giurisdizioni del Regno Unito – Inghilterra, Irlanda del Nord, Scozia e Galles.

1.1 I criteri dell’Agenzia nel progetto “La formazione docente per l’integrazione in Europa”

Dopo aver rivisto i documenti di politica internazionale e la letteratura di ricerca a partire dall’anno 2000 (disponibili all’indirizzo internet: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>), è stato realizzato un primo sondaggio tra i paesi membri dell’Agenzia sulle questioni fondamentali e le sfide legate alla formazione docente. Le informazioni sulla politica e la prassi in uso sono state poi raccolte attraverso un questionario compilato dagli esperti nominati dai paesi partecipanti al progetto.

Un primo incontro di apertura si è svolto a Dublino, nel mese di ottobre 2009, e un successivo incontro di progetto si è tenuto a Zurigo, nel settembre 2010. Entrambi gli incontri, oltre a rappresentare preziose opportunità di networking, hanno favorito la partecipazione degli esperti nazionali alla progettazione e alla stesura dei risultati.



Le visite di studio in 5 paesi europei sono partite nel 2010 ed altre 9 si sono svolte nel 2011. Queste visite hanno dato un valido contributo al progetto offrendo opportunità di dibattito, tra esperti nazionali ed esponenti del mondo politico, sui problemi e, in particolare, sulle competenze dei docenti “inclusivi”. La descrizione delle visite di studio è consultabile all’indirizzo internet: <http://www.european-agency.org/agency-projects/>

Il progetto ha avuto il sostegno di un Gruppo Consultivo composto da Rappresentanti Nazionali e Coordinatori Nazionali presso l’Agenzia, dallo Staff dell’Agenzia stessa e di un consulente esterno, Kari Nes, norvegese. Il Gruppo Consultivo ha poi incontrato anche i rappresentanti della Commissione Europea – Direzione generale Istruzione e Cultura (DG EAC), dell’Organizzazione per la Cooperazione Economica (OCSE), del Centro di Sviluppo per la Ricerca e l’Innovazione (OCSE-CERI), e dell’UNESCO – Ufficio internazionale della Pubblica Istruzione (IBE) per garantire la coerenza con le altre iniziative europee e internazionali in corso di svolgimento nello stesso settore di studio.

1.1.1 Esiti del progetto

Oltre alle rassegne politiche e sulla letteratura di ricerca di cui sopra, i risultati del progetto includono:

- Le relazioni inviate dai 29 paesi europei sulla formazione docente per l’integrazione. Queste relazioni sono scaricabili all’indirizzo: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>. Le relazioni nazionali sono in un formato uniforme che consente la ricerca comparativa per aspetti specifici.
- Un documento “matrice” che collega direttamente i risultati della ricerca sul campo alle raccomandazioni formulate dagli esperti per questo rapporto di sintesi. Il documento “matrice” attinge informazioni dalle revisioni della letteratura e delle politiche, dalle relazioni redatte dai paesi membri e dai rapporti conclusivi delle visite di studio ed incrocia questi dati alle raccomandazioni che si presentano negli ultimi capitoli di questo volume. Il documento è disponibile all’indirizzo internet: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>
- Un *Profilo dei Docenti Inclusivi*, nato nel corso del progetto, a seguito dell’esame delle informazioni nazionali, in particolare, e



dei dibattiti tra gli esperti e le parti interessate durante le visite di studio. Le 9 visite del 2011 sono servite specificamente a convalidare e verificare il contenuto del *Profilo dei Docenti Inclusivi*.

Il “Profilo” presenta un quadro delle aree di competenza, valido per qualsiasi programma di formazione (cioè non è specifico per età, fase, ordine di scuola o qualsiasi percorso o metodo di studio). Le aree di competenza andrebbero acquisite nel corso della formazione iniziale all’insegnamento (ITE) e dovrebbero costituire la base del successivo aggiornamento professionale. Il quadro delineato nel profilo poggia sui valori fondamentali universalmente riconosciuti come essenziali a tutti i docenti che operano per l’integrazione scolastica, assumendosi la responsabilità di tutti gli alunni. Le aree di competenza sono:

- Saper valutare la diversità del discente: sapere interpretare la differenza come risorsa e valore positivo per l’istruzione;
- Saper sostenere tutti gli alunni: i docenti devono avere alte aspettative per i risultati scolastici di tutti gli alunni;
- Saper lavorare con gli altri: collaborazione e lavoro di gruppo come criteri orientativi essenziali a tutti i docenti;
- Saper sviluppare la propria professionalità docente: insegnare è un’attività di apprendimento, i docenti hanno la responsabilità del proprio apprendimento per tutto l’arco della vita.

Per ogni area di competenza, il quadro indica le attitudini e i valori, le conoscenze e la capacità di comprensione, le competenze e le abilità. Il profilo è volutamente ampio per consentire ai governi nazionali di adattarlo ai contesti locali, come è stato raccomandato nei dibattiti con una vasta gamma di parti interessate.

Ulteriori informazioni sul “profilo dei docenti inclusivi” si trovano nell’area web dedicata al progetto all’indirizzo internet: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>

Infine, il progetto ha redatto questa relazione di sintesi che attinge a tutte le fonti di informazione usate per il progetto stesso al fine di presentare i risultati più importanti della ricerca svolta sulla formazione dei docenti per una migliore integrazione scolastica degli alunni in Europa.



1.2 Il rapporto di sintesi sul progetto “La formazione docente per l’Integrazione in Europa”

Il gruppo che ha svolto il progetto dell’Agenzia era consapevole che i rapporti Eurybase di EURYDICE rappresentano una fonte completa di informazione sui sistemi scolastici europei e comprendono anche gli aspetti legati alla formazione iniziale dei docenti. Le relazioni Eurybase di EURYDICE sono disponibili all’indirizzo: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

I gruppi di lavoro nazionali, composti da Rappresentanti e Coordinatori Nazionali presso l’Agenzia ed esperti del settore, hanno compilato un questionario sulla formazione alla professione docente che sviluppa ulteriormente, e non duplica, le informazioni oggi consultabili su Eurybase. Agli intervistati è stato chiesto di commentare la definizione nazionale di integrazione scolastica, i principi che guidano la prassi scolastica e la politica nazionale in materia di integrazione di alunni disabili che hanno un forte impatto sulla formazione docente nel loro paese. Gli intervistati, inoltre, hanno aggiunto informazioni ed esempi di innovazione dell’attuale politica e prassi nel settore specifico della formazione docente per l’integrazione scolastica. I questionari compilati possono essere consultati nello spazio web dedicato al progetto (TE4I) all’indirizzo: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Queste informazioni nazionali sono la fonte principale di questo volume. Tuttavia, a causa dell’ampiezza dei contesti di riferimento e delle diverse interpretazioni di “integrazione scolastica”, le informazioni contenute nelle relazioni nazionali sono state principalmente usate, in questo rapporto di sintesi, per evidenziare un terreno comune e le questioni aperte e fornire alcune analisi delle eventuali differenze che si possono riscontrare, in modo da imparare da queste ed indicare possibili soluzioni delle eventuali contraddizioni in essere. Va inoltre precisato che, a causa delle recenti riforme nell’istruzione superiore, molti paesi hanno da poco subito – o stanno subendo – cambiamenti significativi mentre questa ricerca volge al termine.

1.2.1 Obiettivi del rapporto di sintesi

Questo Rapporto di Sintesi intende:

- Proporre una sintesi delle tendenze nazionali, delle somiglianze e



delle differenze con le relative informazioni di contesto e a sostegno – le recensioni della letteratura e le visite di studio;

- Identificare sfide e cambiamenti per i politici e le istituzioni che si occupano di formazione iniziale dei docenti (ITE) al fine di favorire il percorso verso una formazione docente per l'inclusione nell'ambito dei diversi contesti politici nazionali;
- Diffondere informazioni sulle innovazioni e sugli orientamenti per superare gli ostacoli e cambiare la politica e la prassi della formazione docente;
- Identificare raccomandazioni per la formazione iniziale dei docenti e per ampliare la politica dell'istruzione, sulla base delle informazioni rilevanti sul piano europeo, nazionale e di ricerca.

1.2.2 Esempi nazionali

Molti paesi hanno proposto esempi di formazione per questa relazione di sintesi. Dato che le prassi in uso variano da paese a paese, questi esempi non rappresentano necessariamente la prassi migliore o la più coerente.

Si riportano alcuni esempi in caselle di testo, come i riquadri dei capitoli 2, 3, 5 e 6 che presentano le innovazioni introdotte nei percorsi di formazione alla professione docente. I riquadri intendono stimolare la riflessione su un percorso formativo che possa preparare efficacemente i futuri docenti ad affrontare le diverse esigenze scolastiche degli studenti nelle classi di oggi. Nel testo si riportano anche brevi esempi di pratiche nazionali.

1.2.3 Struttura del rapporto di sintesi

Nel testo, il termine “alunni” si riferisce, in generale, ai bambini e ai giovani in età scolare mentre l'espressione “docenti in formazione” o “corsisti” indica le persone impegnate nel percorso di formazione necessario a diventare docente. Gli esperti hanno preferito usare “educazione al ruolo docente” rispetto a “formazione alla professione docente”, più comune, per le esigenze espresse dagli insegnanti di impegnarsi nello studio ma anche nella riflessione necessaria a sviluppare le conoscenze e la capacità di comprensione che sottendono lo sviluppo delle competenze.

Il prossimo capitolo descrive alcune delle sfide più comuni indicate dai paesi membri dell'Agenzia e dalla recente letteratura europea e internazionale. Il rapporto offre quindi una sintesi delle norme



nazionali in materia di formazione docente, le principali caratteristiche di questi percorsi di formazione, i programmi, la valutazione finale, informazioni sui formatori e le loro competenze.

L'analisi dei risultati del progetto, che ricorre nel testo, ritorna in un capitolo dedicato alle questioni fondamentali e alle sfide che si delineano nel prossimo futuro, prima di formulare le raccomandazioni utili ad affrontarle.



2. SCENARI EUROPEI ED INTERNAZIONALI DELLA FORMAZIONE DOCENTE – IL DIBATTITO SULL'INCLUSIONE

Questo capitolo presenta alcuni aspetti comuni ai paesi europei per la realizzazione di sistemi scolastici più inclusivi e, soprattutto, illustra i temi centrali per la creazione di un percorso di formazione alla professione docente che può migliorare o favorire l'integrazione degli alunni a scuola.

Molti paesi, oggi, usano il termine “inclusione” in relazione non solo alla fascia riconosciuta di alunni “portatori di handicap”, ma per indicare una gamma molto più ampia di alunni soggetti all'esclusione. La 48ma sessione della Conferenza Internazionale sull'Istruzione (ICE, 2008) ha raccomandato che la classe politica deve riconoscere che: “L'educazione inclusiva è un processo continuo volto a offrire un'istruzione di qualità per tutti nel rispetto delle diversità e delle diverse esigenze e capacità, delle caratteristiche e delle aspettative di apprendimento degli studenti e delle comunità, eliminando ogni forma di discriminazione” (UNESCO-IBE, 2008, pag. 3).

Tuttavia, una questione fondamentale che emerge nella letteratura recente, come pure nelle relazioni nazionali inviate per il progetto, è la definizione di una terminologia comune.

Ainscow (2006), riconoscendo la complessità della questione, ha indicato la seguente tipologia, sei modi di pensare l'inclusione, che ritorna anche, in modo evidente, nei diversi aspetti delle relazioni nazionali:

- L'inclusione come tema che interessa gli studenti disabili e tutti coloro che rientrano nella categoria di “aventi necessità/esigenze/richieste educative e didattiche speciali”;
- L'inclusione come risposta all'esclusione;
- L'inclusione in relazione a tutti i gruppi soggetti ad esclusione;
- L'inclusione come sviluppo della scuola per tutti;
- L'inclusione come “Educazione per tutti”;
- L'inclusione come criterio orientativo dell'istruzione e della società.

Haug (2003) suggerisce che ci sono due livelli di definizione – uno per l'orientamento filosofico e la sfera valoriale e un altro su come



questi aspetti toccano i sistemi scolastici (cioè come la filosofia e i valori influiscono sull'aumento del numero degli iscritti, sulla partecipazione, la democratizzazione e come riescono quindi a creare benefici per tutta la comunità di apprendimento).

Mentre molti paesi indagano la nozione di “una scuola per tutti”, altri continuano a focalizzare l'attenzione su alunni con disabilità e/o esigenze didattiche speciali e/o il cui comportamento può comportare disagi nella vita di classe. Il termine “integrazione” è comune ad un certo numero di paesi ed è legato al dibattito sull'inserimento degli alunni nelle scuole speciali o nelle classi regolari. La relazione dell'Ungheria riporta un recente dibattito sul significato del termine “inclusione”, se significa cioè il fatto che tutti gli studenti “sono sotto lo stesso tetto”, nella stessa scuola, o se invece significa che gli studenti sono impegnati in un “comune sforzo di apprendimento” con la conclusione logica, dunque, che “inclusione” può essere compatibile con la divisione del sistema scolastico in rami separati.

Alcuni paesi europei stanno cominciando a sostituire le tipologie legate ai bisogni educativi speciali e alla disabilità con idee di “ostacolo all'apprendimento e alla partecipazione”. Norwich (2010) ricorda che l'espressione “esigenza didattica speciale” è stata coniata per superare le categorie lessicali “a deficit” e puntare più l'attenzione su ciò che serve per offrire all'alunno le opportunità e il sostegno all'apprendimento. Tuttavia, nonostante ci sia oggi una maggiore attenzione valutativa al contesto generale e all'ambiente di apprendimento, in molti casi persiste una tendenza negativa alla categorizzazione. Questo dibattito non è nuovo. Nel 1993, Ayers ha dichiarato: “Nell'azione educativa centrata sull'uomo, tutti i tentativi di definizione per categorie distolgono lo sguardo, deviano la nostra attenzione e fuorviano le nostre intenzioni. Le categorie ... offrono un unico punto di vista rivolto solo a un deficit specifico, mentre quello che ci serve sono diversi modi di osservare i punti di forza di un bambino nella loro continua evoluzione” (pag. 228).

Naukkarinen (2010) sottolinea che i docenti devono vedere gli alunni come “portatori di intelligenze multiple e di molteplici stili di apprendimento per infinite dimensioni, piuttosto che come appartenenti ad una categoria” (pag. 190). In questo modo è possibile creare un “continuum di servizi di sostegno”, al posto di un'istruzione speciale che si basa sulla categorizzazione e la specializzazione. Si dà maggiore enfasi alla partecipazione,



elemento necessario al processo di apprendimento, partendo dalla “sottrazione” degli studenti dalla classe per il contributo specialistico che punta a “riparare” le difficoltà. Pijl (2010) suggerisce che quella scuola di pensiero, così medica, che prevede una formazione specialistica per i docenti può, essa stessa, condurre ad un rafforzamento dell’istruzione speciale separata, data la mancanza di fiducia e di competenza degli “altri” docenti ad affrontare necessità educative e didattiche così diverse. Tuttavia, è sempre più riconosciuta l’esigenza di sostituire il sostegno “compensativo” con una riforma complessiva dell’insegnamento e dell’apprendimento, che tenga conto, con maggiore attenzione, anche dell’ambiente di apprendimento per ampliare le possibilità della scuola di rispondere alla diversità.

Sliwka (2010) descrive l’evoluzione del paradigma, da “omogeneità” a “diversità” passando per “eterogeneità” – parola sempre più in uso in tutta Europa. In questo senso, la differenza, in primis, non si riconosce e poi si denota come una sfida da affrontare – infine, si interpreta come risorsa o opportunità. Per il primo paradigma (omogeneità), gli studenti sono simili e trattati allo stesso modo. Per il secondo (eterogeneità), si calibra la didattica secondo le differenze degli studenti, mentre con il terzo (diversità), le differenze rappresentano una risorsa per l’apprendimento individuale e reciproco e lo sviluppo. Nelle relazioni nazionali, nove paesi europei usano diffusamente il termine “eterogeneo” o “eterogeneità”, mentre altri ancora usano il termine “diversità”. Questa evoluzione linguistica, tuttavia, non sempre riflette un reale cambiamento del pensiero.

E’ importante concordare un linguaggio coerente, se possibile, tra i paesi europei, per favorire una maggiore inclusione nell’istruzione e, in generale, nella società europea. E’ anche essenziale che la filosofia di base, inerente ai vocaboli utilizzati, sia ampiamente compresa e condivisa per un linguaggio che sostenga, ad esempio, il passaggio da una visione “caritatevole” della disabilità ad un lessico più legato ai diritti umani. Al problema linguistico si tornerà più approfonditamente nel Capitolo 8 di questo rapporto di sintesi.

Per dare coerenza lessicale e adottare un approccio olistico delle politiche nazionali, è necessario un ampio dibattito di gruppo tra i principali attori dei processi di cambiamento sui valori e sui principi ispiratori comuni. Arnesen (2009) sostiene che l’istruzione e le



politiche dell'integrazione sono spesso associate nei seguenti valori e principi ispiratori:

- Accesso e qualità;
- Uguaglianza e giustizia sociale;
- Valori Democratici e partecipazione;
- Equilibrio tra (com)unità e diversità.

Le incertezze politiche sull'integrazione provengono dagli sforzi compiuti per tenere conto di diversi valori e risolvere il dilemma tra "comunanza" (soddisfare i bisogni di tutti i bambini e promuovere contestualmente l'appartenenza e l'accettazione) e "differenziazione" (come risposta alle esigenze individuali), dilemma espresso dalle parole di Minnow (1990): "Quand'è che un trattamento diverso sottolinea la differenza e stigmatizza od ostacola? E quand'è che trattare tutti allo stesso modo diventa insensibilità alla differenza e stigmatizza od ostacola?" (pag. 20).

Questo tema si riflette anche sul "dove" gli alunni dovrebbero apprendere, su "cosa" (il contenuto del programma) dovrebbero apprendere e "come" (la pedagogia) dovrebbero apprendere. Queste tensioni sono oggetto di più approfondita analisi nel Capitolo 8.

Al di là di questo, si deve riconoscere che c'è un gruppo di alunni che ha esigenze molto complesse che, con molta probabilità, necessitano di un sostegno. In tali casi, l'imperativo dell'educazione inclusiva è quello di sviluppare l'autonomia dell'alunno nella massima misura possibile e garantire che tutti gli studenti possano soddisfare le loro relazioni sociali per consentire la creazione di reti di sostegno all'interno delle comunità locali.

Per quanto riguarda i bambini e i giovani con disabilità, la *Convenzione sui Diritti delle Persone Disabili* delle Nazioni Unite è una spinta al cambiamento, ma anche se molti paesi hanno firmato e ratificato la Convenzione – la stessa UE ha firmato sia la Convenzione che il Protocollo opzionale (vedi: <http://www.un.org/disabilità> / per ulteriori informazioni) – resta, in Europa, un'ampia diversità di interpretazione dell'idea di "integrazione scolastica" e di cosa significa in pratica.

L'articolo 24 della Convenzione recita che l'integrazione scolastica è il miglior ambiente educativo per i bambini disabili, aiuta ad abbattere



le barriere e sfida gli stereotipi. La Convenzione sottolinea la necessità di formare i docenti ad insegnare nelle classi comuni – una conclusione sostenuta da molte altre comunicazioni europee che riconoscono la crescente diversità presente nelle classi di oggi.

Le recenti *Conclusioni del Consiglio sulla Dimensione Sociale dell'Istruzione e della Formazione* (Consiglio dei Ministri, 2010) notano che i sistemi di istruzione e formazione in Europa devono garantire sia l'equità che l'eccellenza e riconoscono che è di fondamentale importanza migliorare il livello di istruzione e di competenze essenziali non solo per la crescita economica e la competitività, ma anche per ridurre la povertà e rafforzare la coesione sociale. Ciò evidenzia l'importanza delle politiche olistiche che promuovono la collaborazione tra agenzie e assicurano la coerenza di tutte le aree di lavoro. Come evidenzia Garcia-Huidobro (2005), l'uguaglianza deve essere al centro delle decisioni della politica generale, e non deve essere un punto di riferimento limitato alle politiche periferiche orientate a correggere gli effetti delle politiche generali che non sono in sintonia con una logica di giustizia o di prevenzione.

L'OCSE (2007) ha evidenziato due caratteristiche dell'"uguaglianza nell'istruzione" – l'equità, ovvero garantire che le circostanze personali e sociali non siano un ostacolo al compimento del potenziale educativo, e l'inclusione, ovvero garantire un livello minimo di istruzione di base per tutti. L'OCSE afferma che l'educazione inclusiva è auspicabile in quanto:

- E' imperativo il diritto dell'uomo ad essere in grado di sviluppare le proprie capacità e partecipare pienamente alla società. I costi sociali e finanziari a lungo termine dell'insuccesso scolastico sono elevati.
- Coloro che non hanno le competenze per partecipare socialmente ed economicamente generano maggiori costi per la salute, il sostegno al reddito, la tutela dei minori e la sicurezza.
- L'aumento dei processi migratori pone nuove sfide alla coesione sociale in alcuni paesi, mentre altri paesi affrontano l'annosa questione dell'integrazione delle minoranze etniche e linguistiche. L'equità nell'istruzione migliora la coesione sociale e la fiducia.

Un'opportuna conclusione la offre Barton (1997), che scrive: "L'integrazione scolastica è rispondere alla diversità; si tratta di



ascoltare voci sconosciute, con apertura, potenziando tutti i membri e celebrando la 'differenza' in maniera dignitosa" (pag. 234).

Il seguito di questo volume ha lo scopo di discutere le problematiche inerenti alla formazione degli insegnanti per dotare la professione docente di quelle competenze, conoscenze, attitudini e valori che consentono di realizzare queste aspirazioni. Ulteriori informazioni sui riquadri e gli esempi presentati nei prossimi capitoli si trovano nelle relazioni nazionali redatte dai singoli paesi europei disponibili all'indirizzo internet: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>



3. ELEMENTI DELLA FORMAZIONE DOCENTE INIZIALE

Questo Capitolo presenta le caratteristiche principali dei percorsi di formazione alla professione docente nei paesi membri dell'Agencia e fornisce alcune analisi sulla loro struttura e contenuto.

3.1 La struttura dei corsi di formazione

Una delle priorità della formazione docente, indicata dagli intervistati all'inizio del progetto di ricerca, è la necessità di rivederne la struttura nell'ottica di migliorare l'integrazione scolastica degli alunni e di unire la formazione dei docenti delle discipline curriculari con i percorsi di studi dei docenti di sostegno. L'evoluzione della funzione docente è sempre più riconosciuta e sottolinea la necessità di apportare cambiamenti significativi nel modo in cui gli insegnanti si preparano ai loro futuri ruoli e responsabilità professionali. La relazione della Lituania afferma: "La società della conoscenza cambia il ruolo del docente: da titolare della conoscenza a organizzatore del processo di apprendimento, creatore di opportunità di apprendimento, consulente, partner, mediatore tra l'allievo e le diverse moderne fonti di informazione" (pag. 4).

Le relazioni nazionali mostrano che vi sono molte tipologie di percorsi di formazione iniziale, di diversa durata e contenuto. Anche se il Processo di Bologna per l'istruzione superiore in Europa ha portato ad una crescente coerenza formale, la durata dei corsi di formazione iniziale oggi varia tra i 2 e i 5 anni e mezzo. La maggior parte dei paesi europei, tuttavia, richiede come titolo di ammissione un corso di laurea di 3 o 4 anni, mentre altri prevedono anche un programma Master di 4 o 5 anni (Finlandia, Francia, Islanda, Portogallo, Spagna). Questo è certamente un dato positivo, sia in termini di ruolo docente che di tempo maggiore dedicato agli studi specifici e al praticantato – tenendo presente che gli approcci più inclusivi non possono essere realizzati con un semplice assolvimento formale di contenuti aggiuntivi.

I due principali modelli di formazione iniziale sono "concorrenti", in entrambi si studiano sia le "discipline" scolastiche che le conoscenze e le competenze necessarie ad insegnarle, e "consecutivi", per cui alla formazione di un istituto di istruzione superiore (HEI), su una o più "discipline" scolastiche, segue un corso a parte specifico su pedagogia, didattica, pratica in classe, ecc.



E' interessante notare che la Spagna sta passando dalla laurea più un breve corso di "aggiornamento educativo", per i docenti di scuola secondaria, alla formazione di livello Master a causa della preoccupazione crescente per il tasso di abbandono dell'istruzione secondaria. In Francia, si prevede di passare da un modello "consecutivo" a uno "simultaneo". In Germania, la formazione si divide in due fasi: un corso di istruzione superiore, poi pedagogia e didattica, che si svolgono in appositi istituti.

In alcuni paesi, il percorso di formazione si svolge presso istituti di istruzione superiore che non hanno lo status di università, ma sono in grado di rilasciare titoli. Tuttavia, la Francia ha di recente spostato tutta la formazione docente iniziale nelle università e passa così a corsi di livello Master che danno maggiore peso al contenuto accademico della preparazione. La struttura, i programmi e la durata del corso variano tra i paesi europei e questi temi saranno esplorati maggiormente nei prossimi capitoli di questo volume.

Alcuni paesi europei stanno approntando modelli "fast track" o di "lavoro-formazione". Il Programma "Teach First" del Regno Unito (Inghilterra) punta allo sviluppo della leadership e di competenze trasferibili per "laureati di alto livello e altamente motivati" con un corso di due anni. Un programma analogo si sta sviluppando in Germania, Estonia e Lettonia. La maggior parte dei corsi, tuttavia, segue un modello tradizionale: frequenza a tempo pieno al college e periodi di praticantato a scuola.

L'uso crescente delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) nei corsi a base web e "misti" (in cui si usa un mix di metodi) ha il valore aggiunto di aumentare la flessibilità e lo spazio dei contenuti. La formazione a distanza e l'e-learning sono state introdotte, in particolare, per aree la cui posizione geografica e le cui caratteristiche abitative rendono difficile viaggiare o per gruppi di docenti difficili da raggiungere. Andrebbe maggiormente esplorato il valore potenziale di queste tecnologie per migliorare l'accesso alla formazione ed ampliare l'eterogeneità del corpo docente.

3.1.1 I requisiti di ammissione

Per l'accesso ai corsi di formazione, tutti i paesi europei richiedono un certificato di istruzione secondaria superiore o un equivalente in termini di esami di livello. La Lituania ha introdotto di recente una "prova motivazionale" per la selezione dei candidati alla professione



docente. Non molti paesi europei prevedono prove di accesso alla professione docente, ma la recente ricerca di Menter (2010) dimostra che ci sono molti parametri per valutare l'efficacia dell'insegnamento che non sempre possono essere misurati da test di abilità accademica. Questa conclusione è certamente confermata dalla revisione della letteratura di ricerca condotta nel corso del progetto e dalle relazioni nazionali che evidenziano l'importanza delle predisposizioni, dei valori e dei comportamenti personali oltre che delle conoscenze accademiche e delle capacità di mettere in pratica le prassi inclusive. Questi aspetti, insieme alle disposizioni che sostengono l'acquisizione delle competenze richieste, sono difficili da accertare, anche attraverso le classiche "interview", ed è certamente necessaria una maggiore ricerca sui metodi di selezione dei candidati alla professione docente.

Anche nei paesi in cui l'insegnamento è una professione di status elevato e non vi è una grande concorrenza per i posti disponibili, come in Finlandia, non c'è nessuna garanzia che i candidati più preparati in termini accademici siano poi i docenti migliori. È necessario tener conto delle pregresse esperienze lavorative dei candidati con alunni con diverse esigenze educative e delle loro riflessioni, insieme alle referenze inviate dal personale esperto per quanto riguarda alcune disposizioni fondamentali della pratica inclusiva.

I requisiti di ammissione ai corsi di formazione alla professione docente sono più flessibili per gli operatori anziani e le persone con disabilità e, per tali candidati, possono essere prese in considerazione le precedenti competenze acquisite. Tuttavia, alcuni rapporti nazionali sollevano una preoccupazione in merito ai criteri di ingresso in relazione alla possibile discriminazione di alcuni gruppi minoritari in un momento, come quello attuale, in cui si ritiene che la composizione del corpo docente dovrebbe riflettere da vicino la popolazione nel suo complesso.

L'articolo 24 della *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità* (2006) delle Nazioni Unite vincola gli Stati ad "adottare misure idonee ad impiegare insegnanti, ivi compresi docenti con disabilità, che siano qualificati per il linguaggio dei segni e/o Braille" (pag. 15). Alcuni paesi (come Cipro, Francia, Germania, Irlanda, Svezia) affermano che si stanno impegnando per risolvere questo problema.



3.1.2 La presenza di gruppi minoritari

Solo 7 dei 29 rapporti nazionali presentano informazioni e dati raccolti formalmente sul numero di studenti e docenti appartenenti a gruppi minoritari. In alcuni paesi, ci sono delle restrizioni sulla raccolta dei dati, in particolare sull'orientamento sessuale.

La maggior parte dei paesi europei non raccoglie i dati riportati aneddoticamente sulla sottorappresentazione delle persone con disabilità e appartenenti a minoranze etniche tra insegnanti in formazione e docenti di ruolo, e la situazione sembra essere simile anche per i formatori.

Sono in corso diversi tentativi, in alcuni paesi, per aumentare l'ingresso del numero dei maschi, in particolare nell'insegnamento primario, e per diversificare la composizione del corpo docente. Tuttavia, mentre si ritiene che la proposizione di modelli di comportamento adeguati sia un aspetto fondamentale per lo sviluppo delle prassi inclusive, sembra sia necessario un grande sforzo per rimuovere le barriere che si presentano nel processo di selezione dei candidati al ruolo docente in molti paesi europei.

3.2 I programmi dei corsi di formazione

In alcuni paesi europei, il programma dei corsi di formazione è stabilito per legge. Altri, invece, delineano standard/competenze più ampie ma lasciano agli istituti di formazione le decisioni in merito al contenuto dei programmi. Un terzo gruppo di paesi europei affida l'intero contenuto dei corsi alla discrezionalità degli istituti di formazione. Ciò porta inevitabilmente a differenze non solo tra stati membri, ma anche all'interno dello stesso territorio nazionale. Si denota, poi, una tendenza a coinvolgere gli iscritti ai corsi di formazione nella scelta dei programmi del corso stesso.

Nella maggior parte dei paesi europei, i programmi dei corsi di formazione prevedono una materia principale e discipline sussidiarie, studi di istruzione generale – tra cui pedagogia, psicologia, filosofia, ecc – e periodi di tirocinio. Il contenuto normalmente varia secondo l'età dei discenti cui l'iscritto desidera insegnare e molti stati membri riferiscono che i corsi di formazione per la scuola secondaria sono molto più orientati alla disciplina curricolare che si andrà ad insegnare, mentre quelli per la docenza primaria prevedono una maggiore attenzione alla pedagogia.



Diversi paesi riconoscono che la durata dei corsi è insufficiente a coprire tutti i contenuti ritenuti necessari alla formazione docente iniziale. Come riporta Malta, la scarsa durata del corso rende difficile l'introduzione di qualsiasi contenuto "aggiuntivo" che affronta l'inclusione e la diversità, soprattutto nella preparazione dei docenti di scuola secondaria.

Il passaggio ad un modello in cui è i contenuti importanti siano presenti in tutti i corsi di formazione e che lega con coerenza diversi corsi attivi negli istituti di formazione può contribuire a migliorare questa situazione.

Studi nel Regno Unito (Scozia) suggeriscono che il percorso di formazione iniziale dovrebbe valere per tutti gli alunni, indipendentemente dalla fascia di età. Mentre ciò concorda con l'opinione per cui i docenti dovrebbero essere, in primo luogo e soprattutto, "maestri di bambini" – e non "divulgatori" di contenuti curriculari – l'idea può essere contestata dagli specialisti della materia di studio.

Un recente sondaggio, condotto durante questo progetto, ha mostrato che meno del 50% delle 43 Università Tedesche, nei programmi di formazione alla docenza nella scuola primaria, propone conferenze o seminari sulla didattica dell'inclusione o l'integrazione scolastica. Anche un altro studio su piccola scala, realizzato in Lituania, ha mostrato che solo il 31% delle Università e degli istituti superiori ha avviato corsi di formazione alla docenza che comprendono anche contenuti sulle esigenze didattiche e/o l'inclusione – e la maggior parte di questi erano corsi di formazione alla docenza primaria.

La Danimarca, insieme a molti altri paesi europei, si identifica col dilemma espresso nella relazione della Svezia che afferma che i temi legati alla diversità e all'integrazione sono ancora, molto spesso, oggetto di discussione nei corsi per la didattica speciale e non per tutti i corsi generali. Gli autori riconoscono che può essere un rischio inserire i problemi dell'integrazione in tutti i corsi di formazione per via dello spazio ridotto o della perdita di attenzione. Si riconosce anche che le implicazioni pedagogiche delle diverse abilità richiedono studi specialistici. Tuttavia, la letteratura scientifica e gli esperti di progetto suggeriscono che, sul lungo periodo, andrebbero sviluppati corsi singoli per preparare tutti i docenti ad affrontare le diversità e le esigenze scolastiche di tutti gli studenti.



La relazione della Spagna sottolinea che molti corsi in materia di integrazione sono collegati all'“evoluzione delle esigenze didattiche speciali e l'integrazione scolastica dei disabili”, piuttosto che ai singoli aspetti della diversità e ciò concorda con Gultig (1999), citato nella letteratura di progetto, che afferma che la formazione dei docenti tende a cadere nella trappola di focalizzarsi sul particolare, per esempio l'insegnamento ai diritti umani, piuttosto che ad adottare l'approccio dei diritti umani. Tuttavia, Haug (2003) fa notare che i docenti e gli studenti hanno bisogno di conoscere gli argomenti e le soluzioni, provate e respinte, nel cammino verso una scuola per tutti, a meno che non siano “ingannati da una retorica politica populista” (pag. 111).

3.2.1 La valutazione

Dato che i corsi di formazione docente presentano le metodologie didattiche, dovrebbe cambiare anche la valutazione delle modalità di apprendimento dei requisiti accademici e della prassi scolastica/didattica. È sempre più diffusa, oggi, la pratica che vede i corsisti auto-valutare il proprio lavoro ed il proprio livello di apprendimento insieme ai loro colleghi di corso. La verifica delle competenze acquisite avviene attraverso l'elaborazione di compiti accademici e praticantato scolastico con criteri di “valutazione dell'apprendimento” che incoraggiano i docenti in formazione a riflettere su proprio lavoro e sulle proprie performance, con il sostegno necessario, e a formulare i propri obiettivi di perfezionamento e i propri piani di studio. Harris e Lázár (2011) sottolineano l'importanza di una riflessione guidata e dicono: “Sarà difficile proporre qualunque quesito se non si sa “a che punto sono” i tirocinanti/corsisti” (pag. 105).

Anche Hattie (2009) evidenzia l'importanza di conoscere il livello dei corsisti per proporre problemi progressivi. Tali approcci offriranno certamente un buon modello per una pratica valutativa più inclusiva da realizzare, poi, nelle scuole.

Diversi paesi (come ad es. Francia, Malta, Regno Unito - Irlanda del Nord) usano il portfolio per la raccolta delle informazioni e l'annotazione dei progressi in tutte le aree di studio. I portfolio includono esempi di lavori e riflessioni sulle esperienze di studio e sul praticantato e possono concentrarsi sulle aree di lavoro (ad esempio, la “competenza più facile” acquisita durante il tirocinio) che potrebbero essere più difficili da valutare con metodi o compiti più



formali o con veri e propri test od esami. I portfolio possono spingere i futuri docenti a chiedere il “perché” di molti argomenti e ad adottare un più profondo pensiero critico. Tuttavia, questi metodi di valutazione possono essere molto laboriosi e, di certo, richiedono che i formatori abbiano a disposizione competenze nuove e diverse, conoscenze accademiche ed esperienze professionali.

Nel prossimo paragrafo si esamineranno i diversi criteri della formazione iniziale docente con riferimento ad esempi pratici nazionali europei.

3.3 Le tipologie dei corsi di formazione

In questo paragrafo saranno riportati i principali sistemi formativi della preparazione alla funzione docente, come identificati da Pugach e Blanton (2009). Questi comprendono: corsi “distinti” o programmi separati; corsi “integrati”, che si sviluppano grazie alla collaborazione tra le facoltà di istruzione generale e speciale e lo staff docente; corsi “misti” in cui la formazione iniziale dota di competenze, conoscenze e abilità idonee ad assumersi la responsabilità didattica ed educativa e a soddisfare le esigenze di tutti gli alunni. Nel passaggio verso i sistemi “misti”, un passo appropriato potrebbe essere quello di includere alcuni contenuti in moduli didattici separati (corsi distinti) oppure adottare un approccio integrato, aumentando le opportunità di collaborazione del personale. Tutti gli interventi di riforma del settore richiedono un’attenta gestione degli elementi strutturali dei corsi di formazione, come, ad esempio, la durata dei corsi stessi e come si può intervenire per creare collegamenti più efficaci tra contenuti “distinti” e il più ampio pensiero teorico e la pratica didattica.

Una carrellata dei 29 rapporti nazionali dimostra che meno del 10% dei paesi europei offre una specializzazione per l’handicap nella formazione iniziale degli insegnanti. La maggior parte dei paesi europei, oggi, inserisce alcuni contenuti utili a soddisfare le esigenze di diversi discenti, ma con un’ampia varietà che va dalle esigenze educative e didattiche alla disabilità vera e propria. Dato che anche il lessico in uso differisce molto, è difficile stabilire un quadro preciso, ma la maggior parte dei paesi europei riferisce che tali contenuti sono spesso considerati “ad hoc” e di solito restano isolati come moduli didattici a parte, con poca integrazione nel programma generale di studio. Per quanto riguarda il tempo loro dedicato, i



contenuti che riguardano le problematiche dell'integrazione varia da uno o più moduli ad una parte rilevante, e talvolta obbligatoria, del corso di formazione.

In Islanda, uno studio condotto per questo progetto nel 2010, ha individuato circa 200 corsi di formazione alla professione docente da dividere in cinque diverse tipologie:

- l'integrazione scolastica come contenuto principale del programma di formazione: questi corsi comprendono la didattica inclusiva, la costruzione di idee sulle prassi inclusive e la materia principale di studio è la didattica. Rientrano, in questo gruppo, due corsi.
- l'integrazione scolastica in generale: questi corsi sono integrati con l'idea dell'integrazione scolastica che è parte del programma. In questo gruppo rientrano 10 corsi.
- l'integrazione scolastica è materia indiretta: il corso si snoda sulla diversità in generale, sebbene l'integrazione scolastica tout court sia di rado o quasi mai specificamente menzionata. In questo gruppo rientrano 20 corsi.
- Nessun accenno all'integrazione scolastica: manca ogni indicazione, nella descrizione del programma, alla diversità della popolazione, all'inclusione, all'educazione multiculturale o agli alunni con esigenze didattiche speciali. La maggior parte dei corsi di formazione iniziale dei docenti rientra in questo gruppo.
- Educazione multiculturale o didattica delle esigenze speciali: il contenuto di questi corsi è speciale; alcuni corsi introducono disabilità o specifiche difficoltà di apprendimento, mentre altri si soffermano maggiormente sul multiculturalismo. In questo gruppo rientrano due corsi.

Il riquadro che presenta in sintesi le caratteristiche dei programmi di formazione in Islanda illustra, dunque, un'ampia gamma di possibili modalità per affrontare i problemi dell'integrazione e della diversità e suggerisce che questi modelli sono migliori nell'ambito di una formazione consequenziale che in moduli distinti.

Sono di certo necessarie ulteriori ricerche per stabilire l'impatto di ciascuno dei tre modelli sulla coerenza del curriculum e l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze da parte dei futuri docenti ed anche per considerare l'importanza che la collaborazione tra facoltà universitarie e i formatori, generali e



specialistici, ha sui valori e gli atteggiamenti dei formatori stessi. È probabile che alcuni formatori concordino più con opinioni “tradizionali” e che qualsiasi tentativo di affrontare i problemi scolastici della diversità e dell’inclusione resti “bollato” come espressione del pensiero personale dello staff docente o dei futuri docenti. Tuttavia, alcuni paesi segnalano che i corsi cosiddetti “distinti” servono ad acquisire la consapevolezza delle possibili disuguaglianze scolastiche e sicuramente rappresentano un’importante opportunità di dibattito.

Talvolta può essere difficile giudicare i contenuti dei programmi a causa anche della terminologia adottata. In Austria, per esempio, sebbene la maggior parte degli istituti di formazione affrontino, nella formazione generale dei futuri docenti, argomenti come l’eterogeneità, l’inclusione, l’individualizzazione, la promozione degli studenti dotati e le didattiche orientate al progetto e incentrate sui discenti, il vocabolo “inclusione” ritorna solo in quattro del totale dei programmi. In Danimarca, la parola “differenziazione”, invece, è di uso comune.

Questo aspetto ritorna anche nelle Raccomandazioni Nazionali Svizzere sui programmi dei corsi di formazione iniziale docente (COHEP, 2008). Queste Raccomandazioni superano la tradizionale divisione tra esigenze educative/disabilità e comprendono: le questioni base delle esigenze didattiche speciali; le problematiche della diversità, la didattica negli ambienti comuni; la pratica collaborativa e lo sviluppo della scuola e dell’organizzazione scolastica verso l’inclusione. Questo contenuto formativo dovrebbe coprire il 5% dei programmi sia per l’istruzione primaria che secondaria.

3.3.1 I corsi distinti ed integrati

Diversi paesi europei hanno introdotto corsi o moduli didattici progettati per sostenere l’applicazione delle prassi inclusive. Sebbene la maggior parte di questi moduli didattici resti ancora separata dalla formazione generale, molti paesi europei prevedono una collaborazione tra le facoltà universitarie e il personale di ruolo e la puntualizzazione di alcuni concetti o idee attraverso corsi specifici. Per questo motivo, è più facile ritenere questi modelli come un continuum, come indicato in precedenza e questo paragrafo descrive quindi i modelli distinti e integrati. Si riporta il seguente esempio della Spagna:



L'Università Autonoma di Madrid ha messo a punto un quadro di 6 CFU e un sistema di accumulo (ECTS) del “Corso Psico-pedagogico di Base per l'Integrazione Scolastica” inserito nella seconda metà della Laurea di Insegnamento per l'Istruzione Primaria. Il corso adotta una prospettiva basata sul concetto di “diversità”, non per un particolare gruppo di studenti, ed è specificamente ideato per rafforzare i concetti, le procedure e i valori dell'educazione inclusiva nel corso di “Educazione all'Uguaglianza e alla Cittadinanza” (6 CFU).

Il corso ruota intorno ai tre parametri dell'integrazione scolastica come definita dall'UNESCO (2005) – la presenza, l'apprendimento e la partecipazione – e si concentra, in particolare, sugli alunni disabili e gli studenti immigrati. Il programma comprende i principi del Design Universale di Apprendimento (CAST 2008) e studia i metodi per superare gli ostacoli all'apprendimento significativo.

I metodi didattici per la disciplina cercano di essere coerenti con l'approccio stesso e anche di sviluppare il senso di responsabilità dell'apprendimento individuale. I docenti in formazione redigono un diario del proprio apprendimento durante il corso e compilano un e-portfolio. L'intero corso e lo studio sono favoriti da una piattaforma e-learning in Moodle per incoraggiare la partecipazione e il processo di apprendimento individuale.

Sono stati scelti tre livelli di valutazione dei progressi dei docenti in formazione: uno per la “conoscenza” (riflette la performance del corsista durante le lezioni, gli esami e le valutazioni informali), uno per il “saper fare ed organizzare” (in base alla qualità degli e-portfoli e l'assolvimento dei compiti concordati o il rispetto dei calendari d'esame) e infine, uno per il “saper essere e partecipare in classe” (per la partecipazione attiva alle discussioni in presenza o virtuali nel forum).

Allo stesso modo, un Consorzio di Università degli Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) di Parigi propone un corso denominato “Approccio Multi-referenziale alla Diversità nel Pubblico” della durata di 80 ore su 2 anni. Il Collegio Universitario di Borås, Svezia, comprende, invece, nel programma di studi di formazione generale, un corso di 7,5 CFU dal titolo “Prospettive della didattica speciale”: questo corso intende fornire una conoscenza di base del ruolo dei bisogni educativi speciali in “una scuola per tutti”. Vi trovano spazio le domande sull'inclusione/esclusione e la



normalità/differenza e l'importanza delle "esigenze particolari" per tutti i docenti. In Lettonia, tutti gli studenti dei corsi di formazione alla professione docente seguono un corso introduttivo di educazione speciale. Il prossimo riquadro presenta l'esempio del Regno Unito – Irlanda del Nord e descrive un programma progettato per supportare gli insegnanti che lavorano con studenti di diversa estrazione culturale e linguistica.

Per rispondere alle "nuove" richieste scolastiche in relazione alla capacità di comprensione delle differenze culturali e religiose e delle diverse sfide che oggi si pongono nel lavoro con studenti la cui prima lingua non è l'Inglese, uno dei corsi di formazione iniziale in Regno Unito – Irlanda del Nord sviluppa un programma di due sezioni: comprensione della diversità e lavorare con l'Inglese come Lingua Supplementare (EAL).

Il programma si svolge tramite conferenze, seminari e workshop realizzati dal personale dell'università in collaborazione con oratori esterni. Le competenze che si intende sviluppare interessano la sfera professionale (l'impegno di tutti), i contesti sociali, culturali e linguistici, l'istruzione speciale e l'inclusione, le abilità professionali e l'applicazione pratica (la progettazione e la preparazione, il lavoro con gli altri adulti, la promozione di un ambiente di apprendimento sicuro e stimolante e la scelta delle strategie didattiche e dei metodi di valutazione).

In Germania, l'Università di Colonia offre programmi sull'integrazione scolastica in cui gli studenti dei corsi di formazione, sia generale che speciale, lavorano "in tandem" per riflettere sulle visite di studio, il corso e la valutazione. Un simile approccio cooperativo è stato adottato anche dall'Università di Siegen. Qui, alla "Grundschule-Forderschule. Gemeinsamer Unterricht" (Scuola Elementare – Scuola Speciale – Integrazione Scolastica), gli studenti dei corsi di formazione alla professione docente, per la scuola primaria e secondaria, possono visitare una serie di scuole, speciali e regolari, per ascoltare le opinioni e le prospettive del personale che vi lavora e realizzare insieme seminari e dibattiti.

In Norvegia è stato introdotto un nuovo corso obbligatorio di 60 CFU, "Pedagogia e Competenze relative all'Alunno" (PPS). Questo corso si svolge nell'arco dei primi tre anni della formazione docente per migliorare la conoscenza disciplinare, la competenza metodologica e le capacità di risolvere i problemi relazionali e le complesse



problematiche sociali. Inoltre, gli studenti scrivono una tesi di laurea (15 CFU) sui principali temi trattati durante il corso.

Nel prossimo esempio, i docenti in formazione lavorano con le persone con disabilità e imparano come trovare risorse per le scuole locali.

Al Dipartimento per l'Istruzione dell'Università di Cipro, i corsisti sono introdotti agli studi teoretici sulla disabilità. Gli studenti sono incoraggiati a trovare ogni collegamento con le politiche in vigore sull'integrazione scolastica per creare prassi didattiche che uniscono la cultura della disabilità e lo sviluppo di atteggiamenti positivi verso l'handicap.

Dato che la cultura della disabilità è assente dal curriculum nazionale e dai testi scolastici, il corso incoraggia i futuri docenti alla riflessione critica e ad unire le loro competenze teoriche alle proprie capacità di insegnamento per sviluppare programmi di intervento nella scuola, promuovere atteggiamenti positivi e un modello sociale di integrazione *versus* un modello medico-diagnostico o di carità.

In questo corso, il lavoro con le persone disabili si presenta e si studia in termini di uso del potenziale come risorsa per l'insegnamento. Occasionalmente, le persone disabili sono invitate ai dibattiti in classe per raccontare le loro vite ed il loro lavoro. Ai corsisti si chiede di imparare a lavorare in rete con le organizzazioni delle persone disabili per avere maggiori risorse a disposizione e di lavorare con le scuole locali per realizzare programmi di intervento. Questo corso è parte integrante del percorso di formazione per la specializzazione all'insegnamento nella scuola primaria.

La ricerca suggerisce che distinguere le unità o i moduli didattici sugli alunni disabili e su altri gruppi minoritari può migliorare la conoscenza della "differenza" degli alunni. A volte ciò può portare i docenti a ritenersi inadeguati ad insegnare a determinati gruppi di alunni a meno che non abbiano frequentato corsi specifici. Tuttavia, la maggior parte degli stati membri concorda nel ritenere che tali corsi abbiano un risultato positivo sulle capacità, sulla conoscenza e sui comportamenti dei docenti e che la disponibilità di questi corsi, per una frequenza iniziale o in servizio, li porta ad altri corsi e a migliorare, quindi, il lavoro pratico con i propri alunni.

Il prossimo esempio riporta il caso della Svizzera che sta adottando un sistema di piattaforme e-learning per aiutare i futuri docenti ad



acquisire una serie importante di abilità e conoscenze.

L'“Arena di apprendimento: la Pedagogia Speciale Inclusiva (LAISE)” nella formazione docente dell'Università di Zurigo, è un corso facoltativo che unisce i problemi di base dell'apprendimento (PBL) con le problematiche miste dell'apprendimento per mostrare ai futuri docenti situazioni realistiche. Sulla piattaforma e-learning, si trovano casi di studio di alunni disabili inseriti in classi comuni, illustrati con documenti, descrizioni, video e interviste. I futuri docenti simulano di far parte del corpo docente della scuola e devono sviluppare un piano educativo individuale per i casi proposti e indicare le misure adeguate per sostenere lo studente nella scuola. I docenti in formazione e i formatori dei corsi, in qualità di “allenatori”, discutono e valutano insieme i risultati. Il corso, quindi, amplia la conoscenza di: disabilità e didattica, cooperazione e collaborazione, diagnosi e valutazione per l'apprendimento, pianificazione educativa individuale, differenziazione e individualizzazione dell'insegnamento.

In Germania, il Corso di Laurea di Educazione Speciale e il Master integrato presso l'Università di Bielefeld sono stati costruiti per superare la netta separazione tra istruzione generale e formazione professionale speciale. Il settore dell'istruzione speciale si integra nel corso di studio in “Scienze dell'Educazione”. Si insegna attraverso il confronto interdisciplinare delle diverse prospettive e comprende la discussione sull'eterogeneità, la diversità e la differenza. Il programma integrato di educazione speciale si concentra sull'apprendimento e lo sviluppo emotivo e sociale e mira a preparare gli insegnanti per “scuole per tutti i bambini”.

3.3.2 I corsi misti

Molti paesi europei stanno cercando di inserire i temi relativi all'integrazione scolastica in tutti i corsi di preparazione alla docenza.

In Finlandia, le basi della didattica speciale sono obbligatorie per tutta la formazione docente, anche se il contenuto dei corsi varia secondo università. In generale, i programmi riguardano il riconoscimento e la definizione delle diversità degli allievi e le relative prassi pedagogiche al fine di rendere consapevoli i futuri docenti del loro dovere professionale a migliorare le abilità conoscitive e sociali. Ai futuri docenti si chiede di sviluppare competenze utili a un lavoro multi-agente, a cooperare con le famiglie e a sostenere i genitori e ad essere consapevoli del loro ruolo nella diffusione dell'uguaglianza



sociale. Infine, i docenti in formazione imparano a perfezionare il programma di studio per diverse tipologie di studenti, sulla base dei principi dell'apprendimento universale. La formazione docente, nel complesso, si basa sull'idea di insegnanti come ricercatori, stimolati a riflettere, analizzare e calibrare la didattica come processo in continua elaborazione e realizzazione.

Nel Regno Unito (Irlanda del Nord), il programma della formazione iniziale docente è volto a sviluppare le caratteristiche individuali del corsista, a migliorare la conoscenza e la sua capacità di comprensione delle politiche educative sull'handicap e delle migliori pratiche didattiche e sviluppare così la sua capacità di lavorare con studenti di tutte le abilità. Un approccio misto è quello per cui alla base di tutti i corsi di formazione iniziale, i corsisti sono incoraggiati a considerare le esigenze individuali dei futuri alunni e a pianificare di conseguenza la didattica. Inoltre, corsi e moduli didattici specifici si soffermano su una considerazione più esplicita delle questioni politiche e pratiche che ruotano intorno al rapporto handicap-istruzione.

La letteratura suggerisce che il sistema formativo misto richiede un'attenta pianificazione e una collaborazione interfacoltà, se vuole essere coerente ed efficace. Si riporta un esempio di come gli istituti di istruzione superiore possono adottare questo approccio, tratto dal lavoro svolto nel Regno Unito (Scozia).

L'Università di Aberdeen è stata fondata dal Governo Scozzese (2006–10) per sviluppare approcci nuovi alla formazione dei docenti per l'integrazione scolastica ed assicurare l'ingresso a scuola di nuovi insegnanti più qualificati: (1) ad avere una più ampia consapevolezza dei problemi scolastici e delle difficoltà/problematiche sociali che possono incidere sulle capacità di apprendimento dei bambini; e (2) ad avere padronanza di strategie da usare per sostenere e trattare tali difficoltà. Questo lavoro tiene conto di un ampio concetto di integrazione scolastica e delle dinamiche di esclusione legate ai flussi migratori, alla mobilità, alla lingua, all'etnicità e alla povertà intergenerazionale.

La riforma del corso di formazione docente di Aberdeen ha seguito tre principi guida: (1) comprendere che la sfida posta dall'integrazione scolastica è rispettare e rispondere alle differenze umane in modo da includere, e non escludere, alunni da quello che è



normalmente disponibile nella vita quotidiana della classe. Tale comprensione è evidente quando (2) l'insegnante opera per estendere quello che è normalmente disponibile in classe a tutti gli alunni della classe, in contrapposizione a fare qualcosa di "supplementare" o di "diverso". Questo tentativo è uno sforzo pedagogico complesso che dipende (3) dall'evoluzione del pensiero sulla didattica e l'apprendimento, dal cambiamento del lavoro didattico passando dal fare qualcosa di "supplementare" o "diverso" per chi sperimenta difficoltà al lavoro con la maggior parte degli alunni insieme, alla capacità dunque di creare lezioni ed opportunità di apprendimento che fanno sì che tutti gli studenti possano partecipare alla vita della classe senza distinzione (Florian e Scova 2009). L'interrelazione di questi tre concetti esprime, in pratica, il "sapere", il "fare" e il "credo" dei docenti. Questa prassi si delinea in Shulman (2007) nella concettualizzazione della cultura professionale come un apprendistato di testa (conoscenza), di mano (abilità o saper fare), e di cuore (atteggiamenti e valori).

Questi principi sono stati posti alla base delle riforme curriculari e hanno guidato la creazione di un Diploma Post-laurea nell'Istruzione (PGDE) in coerenza con il programma di studi del corso di laurea quadriennale sull'istruzione. Gli esperti del Progetto sulle Prassi Inclusive incoraggiano gli studenti dei corsi di formazione alla docenza a riflettere molto sulla responsabilità che avranno dei loro futuri alunni.

Le tipologie dei corsi di formazione docente iniziale, nell'ottica di una migliore integrazione scolastica di tutti gli alunni attraverso una preparazione di base che punta a migliorare la conoscenza e la comprensione dei problemi principali dell'inclusione, della pedagogia e delle prassi didattiche, cercano di introdurre i corsisti alla vasta gamma di esigenze educative e scolastiche degli alunni presenti oggi in classe. Il passaggio ad una formazione continua, partendo dall'introduzione di moduli didattici che "coprono" l'inclusione fino alla realizzazione di un sistema formativo in cui tutti i docenti in formazione iniziale potranno svolgere lo stesso piano di studi che li preparerà ad includere tutti gli alunni nella stessa classe, richiede una maggiore opera di collaborazione tra i formatori dei corsi e le aree di esperienza professionali e gli altri colleghi delle altre facoltà. Questo cambiamento, inoltre, richiede anche una grande riforma su vasta scala per far sì che gli istituti di formazione siano collegati tra loro e si modellino su un'omogenea proposta di prassi inclusive ed



efficaci, attraverso messaggi chiari e coerenti.

3.4 I principi ed i valori della formazione docente

L'importanza dei principi e dei valori della formazione docente è riportata in molte relazioni nazionali. Secondo Forlin (2010), l'integrazione scolastica si impone direttamente sulla sfera valoriale e sulle idee personali dei corsisti, sfidando i loro pensieri più intimi su ciò che è giusto e ciò che non lo è.

Ryan (2009) ha esaminato le tendenze pre-ruolo dei docenti e ha definito un "atteggiamento" come una caratteristica multi-dimensionale composta da: una cognizione (idee personali e somma delle conoscenze) che si crede influenzi le azioni (il comportamento) e l'affetto (le emozioni).

Molti paesi europei riportano il peso delle esperienze positive sul cambiamento dei comportamenti individuali ma, mentre sembra certo che la formazione iniziale può determinare convinzioni, valori ed idee, restano pochi gli esempi in tal senso, sul modo in cui questa formazione può provocare un cambiamento. L'evidenza fa comunque sostenere il parere che c'è un modo di essere che è essenziale all'inclusione, e non può raggiungersi solo attraverso la pura e semplice trasmissione delle conoscenze o l'adempimento di una serie di compiti formali.

All'Università Charles di Praga, i corsisti studiano la didattica speciale ed altre materie (che andranno ad insegnare nelle scuole regolari) e lavorano al progetto "Viviamo un giorno attraverso i tuoi occhi" ("Jedeme v tom s vámi").

Dato che la formazione docente è molto più efficace attraverso dimostrazioni concrete piuttosto che presentazioni verbali ed astratte, i docenti in formazione sperimentano viaggi sul trasporto pubblico come (a) persona che usa una sedia a rotelle, e (b) assistente di una persona disabile. Questo metodo sviluppa una serie di competenze come la soluzione dei problemi, la comunicazione, la riflessione, il lavoro di squadra, la flessibilità e la capacità di riconoscere la scostumatezza ed altri atteggiamenti e comportamenti impropri nella società.

I corsisti fanno esperienza diretta delle barriere fisiche e sociali che le persone disabili devono affrontare nella vita di tutti i giorni. Molti di



loro diventano fautori dei diritti delle persone disabili, come si riporta nelle riflessioni scritte della loro esperienza, e useranno questa esperienza di “prima mano” per la creazione di un ambiente inclusivo nella loro futura classe o scuola.

In Austria, il documento del Ministero dell’Istruzione afferma: “Uno dei compiti centrali della formazione dei docenti, di scuola primaria e secondaria, è stimolare alla discussione e alla riflessione critica sui comportamenti e le idee personali sull’handicap per superare e risolvere atteggiamenti discriminatori”.

Ogni studente che si prepara a ricoprire il ruolo docente dovrebbe conoscere i principali approcci concettuali ed operativi (paradigmi) dell’istruzione speciale ed inclusiva e la loro evoluzione nel contesto storico. Gli studenti devono essere ispirati a riflettere sulle questioni etiche fondamentali legate al rispettivo paradigma e invitati a deliberare ponderate e motivate decisioni” (Feyerer, Niedermair e Tuschel 2006, pag. 16).

La relazione dell’Austria dimostra che il contenuto e i metodi di un modulo didattico interdisciplinare sull’“inclusione” ha un risvolto positivo sulle idee dei corsisti nei confronti di una classe comune con studenti con e senza disabilità. Nel corso di un progetto di autoformazione del Collegio di Salisburgo, i docenti in formazione hanno anche attestato effetti positivi sui loro comportamenti nei confronti delle persone disabili in generale.

3.5 Sommario

Questo capitolo ha delineato la tendenza ad uniformare i contenuti ed i programmi dei corsi di formazione degli aspiranti docenti per far sì che siano idonei a lavorare con tutti gli studenti; in particolare, ciò può richiedere una maggiore attenzione alla pedagogia, soprattutto per chi si prepara al ruolo docente specialista delle materie curriculari dell’istruzione secondaria.

Gli esempi tratti dalle relazioni nazionali mostrano che è possibile inserire nei corsi di formazione contenuti didattici che elevano la consapevolezza delle diverse necessità degli alunni – non solo con necessità scolastiche e didattiche speciali e con handicap – ma di tutti coloro che sono soggetti a un potenziale sotto-apprendimento e all’esclusione.



Questi esempi evidenziano anche l'esigenza di procedere ad una più ampia collaborazione tra gli istituti di formazione e ad una maggiore integrazione di questi contenuti didattici in tutti i corsi di formazione alla docenza. Emerge anche l'importanza di offrire esperienze ed opportunità di interazione e di discussione tra i corsisti per ottenere un migliore risultato sulle idee ed i valori da condividere. Richardson (1996) suggerisce che le opinioni ed valori personali possono essere trasmessi proprio dando la possibilità, ai futuri docenti, di conoscere quei comportamenti e quei valori che sostengono la giustizia sociale e l'uguaglianza di opportunità attraverso l'individuazione delle azioni di contrasto da usare in classe. Ciò sottolinea l'importanza di trasmettere ai futuri docenti valori ed idee chiare e di risolvere i dubbi che possono emergere sull'integrazione scolastica nel corso del periodo di formazione e del praticantato scolastico.



4. IL TIROCINIO

Il tirocinio è una parte essenziale della formazione docente, ma la durata del periodo praticantato nelle scuole varia secondo i paesi europei. Alcuni stati membri stanno adottando un sistema formativo orientato più alla pratica, mentre altri ritengono che questo approccio possa portare a considerare “i docenti come tecnici”, carenti dunque di rigore accademico.

Il praticantato varia anche in relazione alle disposizioni di assegnazione dei corsisti alle scuole. Pochi stati membri si servono di un sistema centralizzato, mentre altri permettono ai corsisti di scegliere la sede di assegnazione del tirocinio. In Islanda, per esempio, i corsisti restano nella sede assegnata per tre anni, facendo lì tutta la loro esperienza scolastica pre-ruolo, mentre la maggior parte dei paesi europei incoraggia gli studenti a svolgere il praticantato in più tipi ed ordini di scuola ed ambienti educativi.

Nel Regno Unito (Inghilterra), l'organismo di controllo nazionale, Ofsted (2008), ha indicato la diversificazione del periodo di tirocinio come la chiave della qualità della formazione docente iniziale. Molti paesi segnalano difficoltà nel reperire sufficienti tirocini di alta qualità, e soprattutto di modelli inclusivi, e questo rappresenta un grave ostacolo per l'effettiva esercitazione teorica e pratica.

Al fine di fornire opportunità di lavoro diretto con alunni in situazione di handicap, alcuni paesi europei propongono tirocini presso scuole speciali o nella comunità locale. Altri stati membri prevedono un periodo di praticantato complementare con una serie di esperienze professionali simulate, come nel prossimo esempio.

In Lettonia, considerato che nel periodo di tirocinio le possibilità di affrontare situazioni complesse possono limitarsi al ruolo docente nella didattica, nella valutazione, nella capacità di prendere decisioni e di rispondere ad una data situazione, sono stati introdotti giochi di ruolo e casi di studio. I corsisti reagiscono alle simulazioni e cercano di studiare la situazione da diversi punti di vista, trovando argomenti e motivazioni alle azioni da intraprendere insieme a tutte le parti coinvolte. Tutti hanno l'opportunità di proporre la propria opinione e di giustificare la propria idea.

Per esempio, un caso di studio potrebbe essere il seguente:



La madre di un bambino di 8 anni, con difficoltà uditive e su sedia a rotelle, arriva nella scuola regolare ad Aprile chiedendo l'iscrizione per il figlio a Settembre. I docenti in formazione decidono quali persone (insegnanti, genitori, dirigente, lavoratori sociali, altri professionisti) dovrebbero collaborare alla risoluzione del problema e quali sarebbero le domande da porre per accogliere le necessità didattiche del bambino. I corsisti devono considerare le possibili difficoltà e le soluzioni giuste per il bambino, i genitori, la scuola ed i compagni di classe ed anche per l'ambiente di apprendimento e l'accesso fisico del bambino.

Questo processo aiuta i docenti in formazione a ripassare le conoscenze acquisite durante il corso sulle diverse abilità e necessità didattiche e scolastiche degli alunni. Migliora la capacità di risolvere i conflitti e le capacità decisionali, mettendo alla prova le opinioni e la capacità di lavorare in gruppo – ponendo anche il problema di come coinvolgere gli altri professionisti. Soprattutto, i corsisti imparano che il docente non può risolvere tutti i problemi e non può fare tutto da solo; l'insegnante deve sapere a chi rivolgersi per chiedere aiuto e non deve avere vergogna di ricorrere alle persone competenti.

In Spagna, nel periodo di praticantato scolastico, i docenti in formazione godono di un "doppio tutoraggio": a) a scuola un tutore professionista controlla e valuta il loro lavoro secondo criteri standard forniti dalle università e b) all'università un tutor accademico controlla il processo di apprendimento, promuove la riflessione sull'esperienza scolastica e valuta il docente in formazione.

Per ottenere il massimo risultato dal tirocinio in classe, è di certo utile realizzare un rapporto stretto e propositivo tra le scuole, sedi del praticantato, e gli istituti di istruzione superiore, sede dei corsi di formazione. Il prossimo riquadro presenta l'esempio della Finlandia.

Nei corsi di formazione finlandesi, teoria e pratica sono strettamente legate. Dopo alcuni studi teorici, i corsisti devono svolgere il praticantato per 5-6 settimane all'anno. I docenti della scuola sede di assegnazione del corsista, gli insegnanti della stessa disciplina o i docenti universitari supervisionano il periodo di tirocinio secondo un modello di collaborazione tra docenti e danno un più ampio punto di vista alla didattica nelle classi miste. Spesso, i corsisti degli ultimi



anni sono assegnati ad insegnare in classi di loro coetanei per sperimentare esperienze di co-docenza di prima mano. Di solito, durante o dopo ogni pratica didattica, c'è un seminario pedagogico o didattico all'università si riflette sulle esperienze pratiche e sulle visite condotte in diverse scuole. La riflessione è considerata una parte importante del progresso professionale. I corsisti devono organizzare poco a poco la teoria che sostiene la loro prassi didattica per diventare davvero consapevoli della propria filosofia educativa e identità docente. Questo approccio concorda con l'idea che il tirocinio è un processo a doppio binario che non solo permette di dare un senso alle conoscenze teoriche acquisite durante il corso, ma influisce anche sull'apprendimento e l'uso di nuove conoscenze teoriche.

Analogamente, l'Islanda ha introdotto l'idea di scuole "associate" che partecipano attivamente alla formazione degli insegnanti, attraverso una "comunità di apprendimento" di insegnanti della scuola di base e tutor degli istituti di istruzione superiore. Questo sistema aiuta i corsisti a diventare sempre più consapevoli sulle azioni da intraprendere in situazioni diverse e a riflettere sulle motivazioni di queste azioni, rendendo il bagaglio teorico più esplicito.

All'Università di Malta è stata introdotta un'unità di 4 CFU sulla risposta alla diversità, da valutare attraverso un progetto da realizzare nelle 6 settimane di tirocinio scolastico. Ai corsisti si chiede di individuare un alunno o un gruppo di alunni con diverse potenzialità ed esigenze didattiche. I corsisti devono progettare, perfezionare e valutare quattro lezioni che rispondono alle diversità degli alunni e tenere un breve diario che sarà poi condiviso con gli altri studenti del corso di formazione. La parte teorica dell'unità presenta un'introduzione ai temi dell'accoglienza della diversità, dei diritti umani per un'istruzione di qualità e della didattica differenziata e il Piano Educativo Individuale. I corsisti hanno notato che questo metodo aiuta a superare la paura e ad acquistare fiducia nelle proprie capacità e nel lavoro con gli alunni speciali che hanno bisogno di un programma individuale. Il corso dimostra anche il successo dell'inclusione di un alunno, che potrebbe essere altrimenti escluso dalla sua classe in qualche modo, e l'importanza della collaborazione con i genitori e il personale di sostegno.

Questo esempio richiama l'importanza dei sistemi misti in cui l'istituto di istruzione superiore che eroga il corso di formazione iniziale e le



scuole di assegnazione del tirocinio del corsista collaborano tra loro in un dialogo continuo nelle settimane del praticantato scolastico.

In alcuni programmi di formazione docente, in Lituania, gli studenti svolgono un periodo di pratica di osservazione all'inizio dei loro studi. I corsisti trascorrono un paio di settimane in diversi tirocini pratici e hanno l'opportunità di osservare, riflettere e discutere le diverse situazioni pratiche. La pratica osservativa ritorna anche in altri paesi (Austria, Lettonia) e risponde alle ultime ricerche condotte negli Stati Uniti (Darling-Hammond e colleghi, 2005) che suggeriscono che i candidati alla professione docente dovrebbero fare queste esperienze all'inizio del loro programma di formazione. L'esperienza pratica iniziale può, in effetti, rappresentare un contesto di riferimento alle lezioni teoriche successive ed aiutare i futuri docenti a capire l'importanza di questi studi.

Alcuni paesi prevedono un programma progressivo di acquisizione delle competenze attraverso il tirocinio per ciascun anno del corso di formazione.

In Danimarca, la Legge sulla Formazione degli Insegnanti del 2007 per la danese Folkeskole specifica le competenze didattiche da acquisire attraverso il tirocinio in 24 settimane (36 CFU) per i quattro anni di corso. Per ogni anno, le competenze sono:

- 1 – Identità docente, scuola e cultura educativa;
- 2 – Obiettivi, contenuti e valutazione didattica;
- 3 – Collaborazione e ambiente di apprendimento;
- 4 – Professione docente.

In Norvegia si usa un modello simile, con indicazioni specifiche per ogni di praticantato: 1°anno – il ruolo dell'insegnante e la didattica; 2° anno – la diversità degli studenti; Anni 3° e 4°– la scuola come organizzazione e comunità professionale, la cooperazione con i genitori e con gli altri.

All'Università di Oslo, è stato introdotto un nuovo corso obbligatorio nel 2011/12. I corsisti seguono Matematica, Pedagogia e un'altra materia supplementare con il supporto della tecnologia dell'informazione e della comunicazione. Il corso si basa sul fatto che, dalla scuola primaria alla superiore, la comprensione del testo diventa più difficile e gli alunni di lingua minoritaria possono dunque



diventare più vulnerabili man mano che procedono nella loro scolarizzazione. Il corso prevede un tirocinio di quattro settimane da svolgere in primavera.

Prima del tirocinio, i corsisti seguono lezioni sulle competenze di base per diversi ambiti disciplinari. I corsisti devono dunque creare un programma di lezioni che mirano a sviluppare ulteriori competenze di base di alunni con e senza norvegese come prima lingua, sotto la supervisione dello staff del College. Infine, gli insegnanti danno le loro lezioni nell'Aula multiculturale, durante il praticantato alla presenza dello staff del College.

Questo corso amplia la comprensione della natura interdisciplinare delle "competenze di base" e dell'importanza della cooperazione con i colleghi, per migliorare l'apprendimento degli alunni. I corsisti acquistano una conoscenza fondata sulla ricerca di come la mancanza di comprensione di diversi ambiti disciplinari influenzi gli esiti formativi di tutti gli alunni, ma soprattutto di coloro per cui il norvegese è seconda lingua. Inoltre, un aspetto importante è che il corso consente di usare attivamente diverse competenze linguistiche e culturali con alunni che portano in Aula diverse aree linguistiche e culturali.

Sebbene l'attenzione sia qui rivolta alle competenze di base, questo esempio illustra un modo efficace di "inserimento" di specifici contenuti didattici in tutta una serie di corsi/aree disciplinari che presentano l'ampia natura interdisciplinare delle competenze di base e l'importanza della cooperazione tra colleghi.

Nel Regno Unito (Inghilterra), è l'Agenzia di Sviluppo e Formazione delle Scuole (TDA) <http://www.tda.gov.uk/> che finanzia la formazione iniziale e l'aggiornamento professionale.

I materiali didattici per la formazione iniziale comprendono una guida utente, opuscoli informativi sui pilastri dell'integrazione scolastica, filmati e guide alle lezioni di osservazione. I materiali per i programmi annuali post-laurea offrono informazioni tematiche e un'attività di apprendimento personale. Questa attività obbligatoria richiede a tutti gli insegnanti di lavorare 6-8 ore con un singolo alunno che presenta una difficoltà di apprendimento certificata o un handicap.

L'attività richiede osservazione, lettura e registrazione dei dati dell'alunno e la pianificazione didattica da svolgere sotto la super-



visione del coordinatore per l'handicap della scuola e il coordinatore del corso di formazione.

Le competenze da acquisire riguardano la didattica personalizzata e l'apprendimento individuale, lo sviluppo di atteggiamenti positivi e la costruzione di rapporti con gli alunni con disabilità e/o esigenze didattiche speciali, conoscenze pratiche e competenze didattiche. I formatori, i corsisti e gli alunni delle scuole sedi del praticantato hanno mostrato di trarre reciproco beneficio da questo periodo di tirocinio.

Le relazioni nazionali e la letteratura di ricerca rivista per il progetto sostengono l'adozione di un quadro chiaro concettuale di riferimento che aiuterà i corsisti a collegare teoria e pratica. Se manca, il tirocinio può diventare più importante del corso teorico – e data la difficoltà comune alla maggior parte dei paesi europei di trovare sufficienti tirocini di qualità, ciò può non favorire la diffusione delle prassi inclusive.

Nel Regno Unito (Irlanda del Nord), la parte accademica del programma è contestualizzata nella scuola dove i corsisti si impegnano in attività di auto-riflessione e valutazione. Nell'ultimo anno di praticantato, i corsisti lavorano a stretto contatto con l'insegnante di classe, l'insegnante di sostegno e gli altri professionisti per conoscere un alunno ed intraprendere ogni azione utile ad includerlo nella loro pratica didattica. Gli studenti documentano le informazioni sulle prioritarie esigenze di apprendimento dell'alunno e il sostegno educativo disponibile e valutano il peso delle eventuali difficoltà di apprendimento/disabilità sulle facoltà di apprendimento. Gli obiettivi sono previsti e valutati durante il praticantato. I corsisti segnalano che questa attività dell'ultimo anno di corso risulta molto impegnativa ma gratificante e li aiuta a capire che anche laddove manchi l'esperienza professionale utile, le competenze e le risorse necessarie, è tuttavia possibile dare ad ogni alunno l'accoglienza e la dignità di appartenenza come membro per il prezioso contributo alla classe. Le competenze interessate da questa attività sono: il docente come professionista dell'inclusione; il collaboratore; il ricercatore; il facilitatore dell'apprendimento; il differenziatore della didattica e il valutatore, il monitoraggio e la valutazione.



La presenza e la natura del sostegno e la supervisione dei docenti di ruolo sul praticantato scolastico dei corsisti è, dunque, fondamentale e gli esempi sottolineano l'importanza di realizzare strette forme di collaborazione tra gli istituti di formazione e le scuole di assegnazione, anche per l'aggiornamento del personale scolastico già di ruolo coinvolto nella supervisione dei corsisti. Tali misure vanno adottate per garantire che i messaggi trasmessi durante le lezioni e i seminari teorici e accademici siano coerenti con quelli trasmessi dai docenti e dal personale di ruolo delle scuole ove si svolge il periodo di praticantato.

4.1 Sommario

Questo capitolo ha esaminato l'importanza dei tirocini e dei periodi di praticantato dei docenti in formazione. Come affermano Hagger e Macintyre (2006): “gli studenti devono imparare ad essere docenti nelle scuole dove si svolgerà la loro futura carriera professionale ed è nelle scuole che devono imparare ad essere docenti” (pag. 65).

Sebbene sia difficile organizzare periodi di tirocinio in ambienti inclusivi di qualità, le relazioni nazionali riportano molti esempi innovativi in cui le esperienze dei tirocinanti sono attentamente pianificate per risolvere qualitativamente il *gap* tra teoria e pratica ed offrire l'opportunità di valutare da soli le proprie idee e i propri valori e iniziare ad acquisire le competenze necessarie ad affrontare le diverse esigenze educative e didattiche presenti oggi in classe.

Questo capitolo ha poi sollevato la questione dell'importanza di una riforma su larga scala per realizzare scuole più inclusive e l'importanza della preparazione e dell'aggiornamento professionale dei mentori e dei supervisor dei periodi di tirocinio e anche degli stessi docenti di ruolo. Queste questioni saranno discusse più approfonditamente nel prossimo capitolo.



5. I FORMATORI

Il Rapporto “Peer Learning” sulla Professione Formatore (Commissione Europea, Giugno 2010) definisce “formatori” “tutti coloro che facilitano attivamente l’apprendimento (formale) dei docenti in formazione e dei docenti di ruolo” (pag. 3). La definizione comprende, dunque, coloro che partecipano alla formazione iniziale dei docenti e che collaborano al continuum dell’aggiornamento professionale.

La definizione indica anche che i docenti sono un gruppo sociale molto eterogeneo. Questo progetto si interessa principalmente dei formatori degli istituti di istruzione superiore, anche se gran parte del contenuto di questa relazione vale anche per i docenti già in ruolo e di altri sistemi educativi.

In alcuni paesi, i formatori dei corsi degli istituti di istruzione superiore vantano alti titoli accademici (laurea o dottorato) in un’ area disciplinare pertinente. Nei loro curricula ritorna spesso, come fiore all’occhiello, una notevole esperienza didattica, anche con alunni provenienti da diversi background. Tuttavia, il Rapporto della Commissione Europea dimostra che molti paesi europei non hanno ancora adottato un set di requisiti essenziali per la professione di formatore e che molti governi nazionali stanno tentando di portare questa figura sostanzialmente in linea alle altre professioni accademiche.

Snoek, Swenne e Van der Klink (2009), visti i documenti politici internazionali sulla formazione docente, hanno trovato scarsi riferimenti alla professionalità dei formatori. Di conseguenza, suggeriscono di avviare un processo di analisi e di ulteriore aggiornamento professionale per dare ai formatori lo status di docenti professionisti specializzati.

Le informazioni raccolte per il progetto dell’Agenzia dimostrano che gli istituti di istruzione superiore per i corsi di formazione alla didattica speciale prevedono un personale formatore in possesso di idonee e specifiche qualifiche ed esperienza professionale, mentre non richiedono questo curriculum, in genere, ai formatori dei corsi generali di formazione docente.

In Austria, i formatori devono avere almeno sette anni di ruolo, in modo da aver acquisito esperienza professionale almeno nei settori



importanti dell'integrazione scolastica (ad esempio, i disturbi del comportamento, bambini ed adolescenti con contesto migratorio, bambini dotati ecc). Altri paesi indicano come requisito essenziale una documentata esperienza didattica, recente e rilevante. Tale richiesta è forse più saldamente consolidata in alcuni istituti di istruzione superiore dove i formatori continuano ad esercitare la professione docente nelle scuole di assegnazione dei tirocinanti (per esempio, in Finlandia).

E' molto ampia anche la misura in cui i docenti delle materie curricolari collaborano con i colleghi specialisti per la didattica speciale/disabilità o diversità. Nella maggior parte dei paesi europei, questa collaborazione è attiva sul piano informale, anche se in alcuni paesi, come Malta ad esempio, si sta tentando di rendere più formali questi contatti. In alcuni paesi, le ultime nomine negli istituti di formazione presentano entrambe le qualifiche, generale e speciale, nel tentativo di colmare il divario tra queste professionalità.

Spesso si riportano alcune difficoltà pratiche, ad esempio quando i docenti non lavorano insieme quotidianamente. La posizione geografica dei corsi e lo spazio fisico possono essere un problema. La relazione dell'Austria nota che, a causa della difficoltà di finanziamento del "doppio personale", molti istituti offrono un unico modello di collaborazione.

C'è ampio accordo sul fatto che i formatori devono praticare ciò che predicano e muoversi agilmente in un'ampia gamma di metodi didattici, come quelli citati in precedenza. Come riporta il Regno Unito (Irlanda del Nord): "i metodi pedagogici adottati nei corsi di formazione alla professione docente dovrebbero promuovere la collaborazione, la riflessione e la discussione".

Boyd (2007) suggerisce che un aspetto impegnativo della professione dei nuovi formatori consiste nel favorire il passaggio da un ambiente chiuso di apprendimento (presente in molte scuole) a uno più aperto, che richiede, tra le altre cose, una maggiore collaborazione, un ampio spazio di riflessione e di aggiornamento individuale e l'estensione dei confini professionali. Sui docenti che vogliono diventare formatori, Swennen e Van der Klink (2009) ritengono che ciò significhi passare ad un'altra professione che richiede, in particolare, competenze didattiche di secondo ordine (cioè insegnare *ad* insegnare).



I formatori dovrebbero ipoteticamente creare ambienti inclusivi per i loro corsisti ma Burns e Shadoian-Gersing (2010) notano che ciò non è sempre vero o può essere un problema, dato che sono pochi i formatori dell'attuale generazione che hanno esperienze personali di prassi inclusive.

Anche gli autori della relazione spagnola ritengono che i metodi didattici che daranno il miglior esito formativo, in relazione alla diffusione delle prassi inclusive, siano quelle in cui i formatori degli istituti di istruzione superiore applicano ai loro corsisti gli stessi principi e le stesse metodologie che applicherebbero ai loro alunni in classe. Ad esempio:

- Mostrarsi accoglienti e rispettosi delle differenze presenti tra gli studenti come fattore di arricchimento della didattica e del tempo-classe.
- Essere consapevoli del punto di partenza di ogni studente, valutando cosa conoscono dell'argomento che si andrà a sviluppare prima di proporre nuove esperienze di apprendimento o di spiegare determinati contenuti.
- Incoraggiare un'esperienza di apprendimento attiva e partecipativa che tiene conto della diversità delle abilità, della diversità dei modi di apprendimento e della diversa motivazione degli studenti.
- Promuovere la possibilità di diversificare i contenuti didattici, spingendo gli studenti a scegliere e ad usare diverse modalità di espressione dei contenuti appresi.
- Diversificare i metodi di valutazione, secondo le evidenti differenze presenti nei progressi e nelle performance degli allievi.
- Praticare il lavoro collaborativo e cooperativo, mentre si rende esplicito il sistema di accreditamento e valutazione dei progressi individuali.
- Usare la tecnologia dell'informazione e della comunicazione per facilitare l'accesso e la partecipazione.
- Esplicitare valori ed indicazioni etiche sul diritto all'istruzione di qualità.
- Sostenere, in tutti i momenti e con diverse procedure, la riflessione critica sui valori e i comportamenti verso la diversità e



su come gestire le classi comuni.

Anche la relazione dell'Islanda sottolinea l'importanza che i formatori affianchino la didattica e il lavoro quotidiano dei loro corsisti, offrendo una varietà di possibili approcci di pedagogia inclusiva. L'Università dell'Islanda propone un corso facoltativo dedicato all'integrazione scolastica co-insegnato da un formatore e da un docente specialista di ruolo nella scuola regolare. Questo corso introduce un sistema di progettazione curricolare ed esplora come adattare un unico ambiente di apprendimento ad un gruppo eterogeneo di alunni.

Il programma dei corsi di formazione, oggi, comprende molto spesso non solo lezioni e seminari, ma anche diverse opportunità di discussione e di riflessione comune, la collaborazione con i coetanei, i tutor e le altre parti interessate. In Polonia, il tirocinio comprende metodi molto attivi come, ad esempio, filmare le classi per l'analisi e la simulazione in giochi di ruolo. La maggior parte dei paesi europei oggi si serve di un mix di metodi formali con studi auto-diretti e assistiti sui problemi di base dell'apprendimento. Le innovazioni riguardano la "modellizzazione" di principi quali la progettazione universale e le diverse modalità di presentazione dei contenuti didattici, favorendo la partecipazione e l'espressione delle opinioni personali.

5.1 L'aggiornamento professionale

In molti paesi, gli istituti di istruzione superiore organizzano l'aggiornamento del personale docente. Questo aggiornamento professionale può avvenire attraverso corsi formali accreditati, la partecipazione a congressi nazionali ed internazionali ed attività di ricerca. Tuttavia, queste opportunità sono in gran parte rivolte ai docenti degli istituti di istruzione superiore, con poca attenzione ai docenti di ruolo delle scuole di base.

In Estonia, le università offrono corsi di "Didattica nell'Istruzione Superiore" che prevedono contenuti sulla diversità nella società. Il "Programma Eduko" comprende anche attività di formazione in servizio per il personale docente che è incoraggiato a partecipare a corsi e convegni, seminari e scuole estive e invernali su specifiche aree di interesse. Nel 2008, il Centro per le Competenze dei Docenti Lituano ha anche messo a punto delle linee guida per la formazione alle professioni di maestro e tutor nella scuola.



In Svezia, i formatori devono mantenere stretti contatti con le scuole, anche per la supervisione delle attività di praticantato e tirocinio dei loro corsisti, e condurre progetti di ricerca-azione. In Belgio (Comunità Fiamminga) si valuta positivamente, nel curriculum dei formatori, soprattutto la presenza di attività di ricerca-azione e di attestati post lauream (una seconda laurea con una specializzazione professionale) specifici per la didattica speciale.

I dirigenti scolastici e i mentori hanno un ruolo decisivo nella formazione docente iniziale e dovrebbero ricevere, dunque, altrettante opportunità di aggiornamento.

Anche se, nella maggior parte dei paesi europei, i docenti partecipano a titolo personale a reti nazionali ed internazionali, progetti o comunità di ricerca, ci sembra ci sia scarsa coerenza tra la selezione dei formatori e il loro aggiornamento professionale, che spesso avviene “ad hoc”. Le ultime ricerche (Boyd et al., 2006; Murray, 2005) indicano che il neo-nominato formatore è di rado e quasi mai adatto a un ruolo che introduce ad una professione che si svolge per lo più all’interno dei servizi sociali e richiede dunque un apprendimento non formale. L’introduzione sistematica di nuovi formatori e il problema quindi del loro bagaglio culturale e dell’aggiornamento professionale, soprattutto in relazione all’accoglienza delle diverse esigenze educative e scolastiche oggi presenti nella stessa aula, deve quindi essere maggiormente approfondito per approntare un sistema formativo coerente con l’agenda dell’inclusione.

5.2 Sommario

Le qualifiche e l’esperienza professionale – e dunque i ruoli – dei formatori differiscono molto in Europa come, del resto, anche le forme di collaborazione tra facoltà universitarie e scuole. Questa variegata frammentazione potrebbe inficiare lo sviluppo dei corsi di formazione iniziale che promuovono le prassi inclusive. Dall’analisi comparativa, non emergono coerenti modalità di avviamento alla professione di formatore – per lavorare negli istituti di istruzione superiore che erogano i corsi di formazione alla professione docente – e di aggiornamento alla professione di formatore – per i docenti già di ruolo che vogliono svolgere questa professione. Questo settore richiede urgente attenzione per far luce nella “professione occulta” del formatore (Commissione Europea, 2010, pag. 1).



6. LE COMPETENZE

Più del 75% dei paesi europei che hanno partecipato al progetto riportano qualche forma di competenza o di standard per la professione docente. Nella maggior parte dei casi, questi standard sono validi per il territorio nazionale e in alcuni paesi sono indicati dalla legislazione vigente, mentre in altri da documenti e non da norme specifiche. Sono pochi i governi nazionali che non concordano tali standard a livello centrale, dando solo un orientamento agli istituti di istruzione superiore su base nazionale che regionale. Indipendentemente dall'esistenza o meno di standard, norme o competenze, in molti paesi europei l'attività, la progettazione e la realizzazione di corsi è a discrezione degli istituti di istruzione superiore. Un riepilogo delle informazioni nazionali sui corsi di formazione iniziale e delle competenze per l'educazione inclusiva è consultabile all'indirizzo internet: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Snoek (2009) afferma che “una priorità fondamentale per i governi nazionali è quella di adottare, nella legislazione in vigore, una dichiarazione chiara e concisa o un profilo di ciò che gli insegnanti dovrebbero sapere e fare” (pag. 2). Durante i dibattiti progettuali, alcuni esperti hanno espresso il parere che nei sistemi di istruzione guidati dal mercato, dove le scuole possono acquistare formazione da una vasta gamma di fornitori, l'implementazione delle competenze concordate può essere sempre più importante per garantire coerenza nella politica e nella prassi formativa dei docenti e nel valutarne l'efficacia.

I termini “competenze” e “standard” non sono intercambiabili e le seguenti definizioni sono state concordate con gli esperti nell'ambito dei lavori del progetto “La formazione docente per l'Integrazione”.

- Con “standards”, in genere, si intende una serie di misure rispetto alle quali si possono valutare i corsi di formazione, i docenti in formazione, i formatori – i risultati sommativi alla fine di un programma di studio.
- Le competenze sono un bagaglio acquisito nel corso del tempo dai corsisti e dai docenti che dimostrano una padronanza progressiva in una serie di ambienti e situazioni. Come tale, le competenze sono alla base dei corsi di formazione alla



professione docente e la base per proseguire l'aggiornamento professionale durante la carriera scolastica.

La questione discussa nel paragrafo 3.3 sui modelli distinti, integrati o misti dei sistemi di formazione docente interessa anche la definizione di standard e di competenze. Mentre alcuni paesi inseriscono prevalentemente gli aspetti delle prassi inclusive negli standard professionali del ruolo docente o nelle dichiarazioni sulle aree di competenza dei corsi di formazione, altri paesi delineano disposizioni più specifiche volte a promuovere una migliore comprensione dell'inclusione. L'osservazione ci riporta, ancora una volta, al dilemma discusso in precedenza sull'inserimento di questi argomenti nelle competenze generali, che se si può tradurre in una perdita di concentrazione – anche se, sul lungo termine, tale approccio, chiaramente, rappresenta l'ideale.

In Portogallo, il principio dell'integrazione scolastica è considerato parte integrante della cultura del paese e così le competenze dei docenti in relazione all'integrazione scolastica non sono delineate in modo esplicito, ma sono un'aspettativa di base per tutti gli insegnanti primari. Queste competenze comprendono:

- Svolgimento del programma scolastico in un ambiente inclusivo, integrando le conoscenze scientifiche e le competenze necessarie per la promozione dell'apprendimento degli alunni;
- Organizzare, sviluppare e valutare il processo di insegnamento sull'analisi concreta di ogni situazione, vale a dire la diversità di conoscenze, abilità ed esperienze che tutti abbiamo quando iniziamo o seguiamo un'attività di apprendimento;
- Sviluppare l'interesse e il rispetto per le altre persone e le culture e promuovere l'apprendimento di altre lingue, utilizzando le risorse disponibili.
- Promuovere la partecipazione attiva, la collaborazione e la solidarietà e il rispetto per un'educazione democratica.

In Francia, sono 10 le competenze indicate come necessarie ai docenti. Le descrizioni degli aspetti rilevanti per la diffusione della prassi inclusiva si trovano nella relazione inviata dalla Francia.



Un istituto di formazione alla professione docente nella scuola primaria, nella Comunità Fiamminga del Belgio, ha svolto delle ricerche per chiarire quali sono le principali competenze richieste agli insegnanti per essere “inclusivi”, nell’istruzione primaria, come base della riforma del programma del corso. Mentre all’inizio, i ricercatori cercavano le competenze per le esigenze speciali degli alunni, alla fine dello studio non sono state più considerate essenziali. Le seguenti competenze sono state selezionate come essenziali per la diffusione delle prassi inclusive, soprattutto il punto finale che si riferisce principalmente ai comportamenti individuali: prendersi cura del benessere degli alunni; differenziare il curriculum, il sostegno e la valutazione (preferibilmente in classe); comunicare meglio con i genitori; collaborare con i colleghi interni ed esterni nell’Aula; curiosità, pensiero critico, flessibilità e senso di responsabilità.

La relazione della Norvegia riporta che: “i nuovi insegnanti non devono solo essere in grado di riconoscere i bisogni speciali dei loro alunni ed adottare le misure idonee ... ma ci si aspetta che siano in grado di accogliere/prevenire le difficoltà di apprendimento dei loro alunni e di adattare la didattica alle capacità e ai prerequisiti dei loro allievi, preservando un buon ambiente (inclusivo) di classe (pag. 5). In Norvegia, i candidati al ruolo docente devono conoscere gli obiettivi dell’istruzione, i valori di base, le norme giuridiche dell’istruzione e i diritti degli alunni.”

In Austria si ritiene che le competenze siano prerequisiti personali necessari a gestire con successo le situazioni; e contengono aspetti cognitivi, meta-cognitivi e motivazionali. Le competenze richieste per l’integrazione scolastica sono state pubblicate dal Ministero dell’istruzione in un documento (Feyerer et al., 2006) e comprendono:

- Differenziazione e individualizzazione, istruzione centrata sul discente;
- Utilizzo e produzione di materiali didattici, progettazione degli ambienti di apprendimento;
- Valutazione, feedback ed analisi dei risultati ottenuti dall’alunno;
- Collaborazione con insegnanti, genitori e personale di altre discipline;



- Riflessione ed adattamento dei propri valori, comportamenti ed azioni;
- Apprendimento interculturale, educazione di genere e istruzione per studenti di talento;
- Ulteriore autoformazione tramite ricerca, esperienza;
- Sviluppo della scuola e garanzia di qualità (ad esempio, adottando l'indice per inclusione)
- buone relazioni con i partner della scuola per influenzare positivamente l'opinione pubblica.

Sette università del Regno Unito (Scozia) hanno collaborato alla creazione di un Quadro per l'Inclusione per delineare gli standard della formazione docente iniziale. Questo Quadro sottolinea, in particolare, la continuazione delle attività di formazione per tutto l'arco della carriera docente. Nel Regno Unito (Inghilterra, Irlanda del Nord e Galles) gli standard comprendono anche molte delle competenze sopra descritte come parte integrante degli standard attesi per tutti gli insegnanti

Il *Profilo delle Competenze della Professione Docente* (2007) per la Lituania indica 4 aree di competenza: comune-culturale, professionale, generale e speciale. Mentre molte competenze indicate coincidono con le altre elencate in precedenza, la Lituania specifica anche:

- Conoscere l'importanza dell'ambiente familiare del bambino e la diversità dei valori familiari;
- Insegnare agli alunni secondo i valori umanistici;
- Creare un ambiente di tolleranza e collaborazione.

In Repubblica Ceca ad esempio, l'Università Charles di Praga comprende nei corsi alcuni programmi per migliorare il rapporto con i genitori. Altri paesi, come la Slovenia, promuovono il lavoro interdisciplinare e invitano oratori di altre agenzie a contribuire ai corsi di formazione alla docenza. In Estonia, all'Università di Tartu, un corso obbligatorio di "Comunicazione Pedagogica" offre ai corsisti l'opportunità di prendere contatti con bambini e genitori di diversa provenienza grazie ad alcune attività che richiedono comunicazione e collaborazione reciproca per sviluppare le possibilità di accoglienza della diversità con uno spirito aperto alla comprensione, allo scambio



e ai comportamenti moderni.

La letteratura di ricerca rivista per il progetto, le relazioni nazionali e le visite di studio indicano che gli spazi per la riflessione sono un'area sensibile per tutti i docenti, e richiedono, in particolare:

- Apertura mentale (“volontà di conoscere” e scoprire per realizzare qualcosa di meglio), responsabilità (riflettere sugli effetti che le azioni educative intraprese avranno sulle chance di vita degli alunni) ed empatia;
- Giudizio informato dall'indagine e dalla ricerca sul campo – riflessione-in-azione e riflessione sull'azione (Schön, 1983);
- Mediazione creativa tra parametri esternamente sviluppati per la didattica, l'apprendimento e la ricerca (Pollard, 2005).

Nelle visite di studio del progetto, realizzate nel 2011, è emerso che i docenti devono seguire un chiaro “razionale” delle loro azioni educative, con il sostegno dei dirigenti e degli ispettori scolastici che dovrebbero incoraggiare la “libertà d'insegnamento” e l'adozione di tutti gli approcci innovativi, tenendo conto della diversa composizione del corpo docente.

Lauriala (2011) ritiene che la complessità della classe, oggi, richieda un'azione “unica e autentica” da parte del docente. Gli insegnanti, dunque, devono costruire l'identità professionale e il bagaglio culturale insieme alle proprie personali teorie pedagogiche.

Parimenti, Sciberras (2011) ritiene che il rispetto della diversa composizione del corpo docente e la creazione di ambienti che gli consentono di esprimere creatività in modo unico e personale sia fondamentale per introdurre una filosofia inclusiva. L'autrice ritiene che un insegnante che si sente rispettato e sostenuto in relazione alla sua diversità professionale è, con maggiore probabilità, in grado di creare ambienti di apprendimento confortevoli per gli alunni e facilitare quindi l'apprendimento di tutti i discenti nella stessa classe.

6.1 Valutare le competenze

Per valutare l'importanza sul sistema della formazione docente iniziale di tali profili o documenti, ci deve essere un metodo coerente di valutazione dei risultati accademici. È probabile che queste innovazioni richiedano nuove competenze e nuove metodologie ai formatori che dovranno verificare il livello di competenza raggiunto



dai docenti nei corsi pre-servizio ed individuare cosa è maggiormente necessario per migliorarne apprendimento.

Warford (2011) applica alla formazione degli insegnanti l'opera di Vygotsky (1986) sull'Area di Sviluppo Prossimale, suggerendo che è possibile favorire un migliore apprendimento osservando la distanza tra ciò che i docenti sanno fare da soli e il livello che potrebbero raggiungere con un'assistenza strategicamente mediata da altri più capaci.

Il programma dei Corsi di Formazione alla Docenza del Collegio dell'Austria superiore distingue tra i seguenti campi di competenze: diventare un professionista dell'educazione (competenze didattiche); sentirsi a proprio agio con i giovani (competenza educativa); avere successo nella vita (lavorativa) (competenze individuali); partecipare attivamente all'organizzazione della scuola (competenza di sviluppo scolastico). La competenza che riguarda l'eterogeneità ritorna in tutti i campi.

I formatori dei corsi hanno identificato le seguenti fasi di apprendimento della competenza:

- Azione genuina e copia;
- Agire secondo specifiche;
- Trasferimento e generalizzazione;
- Controllo autonomo.

Il Collegio riconosce che non tutti i corsisti avviano lo sviluppo delle competenze nella prima fase e che diverse competenze si raggiungono in momenti diversi. Le fasi di cui sopra mostrano la crescente autonomia di azione di un insegnante e la sua riflessione, guidata dalla teoria, per evitare qualsiasi uso "meccanico" dell'apprendimento. L'obiettivo è promuovere un'interazione tra teoria e pratica, mettendo i contenuti teorici in pratica quanto prima e spingendo alla riflessione per evitare che le conoscenze teoriche restino inattive. Dato che le competenze acquisite non possono essere direttamente osservate, i giudizi sono emessi in base alle rispettive sfere di competenza.

Jansma (2011) paragona la competenza professionale ad un iceberg: solo la punta (che rappresenta l'azione finale dell'insegnante) è visibile. Sotto la superficie ci sono le qualità



personali, le attitudini professionali, i valori, il repertorio professionale di conoscenze e la responsabilità.

6.2 Sommario

In sintesi, le competenze dei docenti indicate dalla maggior parte dei paesi europei come le più rilevanti nella diffusione delle prassi inclusive comprendono:

- Capacità di riflettere sulle proprie conoscenze e ricerca continua di informazioni per superare le sfide educative e scegliere didattiche innovative;
- Collaborare al benessere degli alunni, assumendosi la responsabilità dell'accoglienza delle loro richieste e assicurando un'etica positiva e la creazione di buone relazioni;
- Capacità di collaborare con gli altri (professionisti, genitori) per valutare e pianificare insieme un programma di studio che soddisfi le diverse esigenze degli alunni della classe e che affrontino i temi legati all'uguaglianza e ai diritti umani;
- Capacità di usare molti metodi didattici "inclusivi" e di lavorare in gruppo e individualmente secondo gli obiettivi di apprendimento, l'età dei discenti e la loro capacità/fase di sviluppo e capacità di valutare sia il livello di apprendimento raggiunto dagli alunni che l'efficacia dei metodi didattici utilizzati;
- Capacità di gestire l'insegnamento della lingua nazionale in contesti multilingue, valorizzando la diversità culturale presente in classe come risorsa didattica.

L'acquisizione delle competenze descritte va considerato come ancora in fase di elaborazione nei sistemi di formazione alla professione docente ma anche di aggiornamento in servizio, da sostenere con ferma convinzione e un deciso impegno verso i principi dell'integrazione scolastica.

Moran (2009) suggerisce che è solo attraverso un serio impegno ed un'attenta esplorazione del più ampio significato delle competenze dei formatori e dei futuri docenti che è possibile "diventare consapevoli della propria identità e dei propri valori e del ruolo cruciale della preparazione e della formazione dei futuri cittadini per una società democratica" (pag. 8).



7. QUALITA' E CONTINUITA'

Nella maggior parte dei paesi europei, i programmi per la formazione docente devono essere accreditati da un ente esterno centrale e/o dai ministeri della pubblica istruzione. La garanzia della qualità può essere accertata con ispezioni esterne (ad esempio quelle dell'Ofsted in Inghilterra) e dalla partecipazione a valutazione ed esami esterni. Altri metodi prevedono la convalida esterna dei programmi di formazione da revisioni (di solito annuali) della qualità dei risultati dei corsisti condotti da esaminatori esterni, processi interni di approvazione e convalida del corso e, naturalmente, processi di auto-valutazione e di miglioramento della qualità.

In Irlanda, il Consiglio Didattico ha recentemente definito i criteri e le linee guida che gli istituti di formazione docente sono tenuti ad osservare. Il ruolo della revisione e dell'abilitazione alla professione docente è stato distinto dall'accREDITAMENTO accademico cui anche i programmi sono sottoposti. L'accREDITAMENTO accademico si basa sull'idoneità di un programma di studio per l'assegnazione di un diploma/laurea, mentre l'abilitazione professionale per qualsiasi professione giudica se un programma di formazione prepara all'ingresso a tale professione.

La garanzia di qualità può anche basarsi, come in Estonia, sull'auto-valutazione. Gli organi consultivi dei corsi di formazione docente iniziale (Consigli di Studi) ospitano rappresentanti di tutte le parti interessate, compresi gli studenti e i datori di lavoro. Gli organi consultivi sono responsabili di valutare l'efficacia e lo sviluppo di un piano strategico. Tuttavia, la relazione inviata dall'Estonia sottolinea che i datori di lavoro dovrebbero essere maggiormente coinvolti nella valutazione e nella progettazione dei corsi di formazione docente. Altri paesi europei riportano anche l'importanza di coinvolgere persone con disabilità nella pianificazione del programma di studio.

Mentre è sempre più comune raccogliere opinioni di ex laureati o di neo-docenti (nuovi qualificati alla docenza), per esempio attraverso questionari o sondaggi, pochi paesi europei prevedono un prosieguo sistematico dei nuovi docenti e una valutazione del corso di formazione concluso con una specifica attenzione all'inclusione o alla diversità.

Il progetto "Prassi Inclusiva" del Regno Unito (Scozia) prevede, nella ricerca, di seguire i nuovi insegnanti per valutare l'impatto delle



ultime riforme in materia di istruzione e il Belgio (Comunità di Lingua Fiamminga) sta adottando uno strumento di osservazione dei docenti dopo l'ingresso in ruolo. Al fine di introdurre ulteriori innovazioni, è certamente necessario un metodo più rigoroso di valutazione, durante e dopo il corso di formazione, che interessi, possibilmente, l'uso di competenze concordate come base di giudizio sulla "qualità" della prassi inclusiva.

In Irlanda, alcuni istituti ricevono suggerimenti informali sui loro corsi di formazione preservizio dai laureati che tornano alla ricerca di consigli e attraverso i seminari per laureati e la condivisione dei problemi e delle esperienze del primo anno di insegnamento. Un'istituzione riporta un recente evento in cui i laureati sono tornati al Collegio per seguire una serie di incontri di sostegno all'integrazione degli alunni disabili nel corso del loro primo anno di docenza. Il risultato è stato un corso estivo, progettato da insegnanti neoabilitati per i docenti in formazione per affrontare le questioni che i neo immessi in ruolo hanno dovuto affrontare nel loro primo anno a scuola.

All'Università di Tampere, in Finlandia, i formatori invitano gli alunni ai dibattiti sull'integrazione. Questi dibattiti ospitano neo immessi in ruolo, docenti anziani e ricercatori per un nuovo corso denominato "Diversità nell'Istruzione".

In Galles, gli istituti di formazione devono dare ad ogni corsista un Profilo di Ingresso alla Carriera (CEP) per chiarire il passaggio dal corso di formazione alla professione docente. I neo immessi in ruolo hanno il compito di condividere il loro profilo con i corsisti, come tutor se sono stati incaricati del loro sostegno alla prima esperienza professionale. Il Profilo aiuta a concentrarsi sui risultati e sugli obiettivi della carriera docente, a intraprendere dibattiti collettivi in cui la pianificazione della progressione professionale si lega alla formazione iniziale e alle scuole.

Alcuni paesi europei stanno sviluppando il ruolo di tutor o di mentore e stanno preparando l'opportuna formazione professionale di queste figure (ad es. in Austria, Danimarca, Inghilterra, Svezia). In Norvegia, l'istruzione di base è compito delle comunità locali che organizzano il programma di mentoring nelle scuole. Anche gli istituti di istruzione che erogano i corsi di formazione docente iniziale stanno approntando un programma di studio part-time di 30CFU per i



docenti già in servizio che vogliono ricoprire il ruolo di mentore. Il programma fornirà le idonee abilitazioni alla professione di mentore e si spera che andrà a stimolare l'interesse dei docenti per lo sviluppo della qualità dell'insegnamento.

Il Libro Bianco del 2009 della Norvegia riconosce come gravi problematiche l'alto tasso di abbandono dei corsisti e l'elevato numero di docenti che lascia la professione. Per citare la relazione: "esperienza e ricerca dimostrano che il confronto improvviso con la classe e l'assoluta responsabilità del ruolo docente può essere traumatico per i nuovi insegnanti. L'esperienza in aula della formazione iniziale si svolge in un ambiente controllato, con formatori altamente competenti a portata di mano...Un insegnante qualificato, d'altro canto, opera senza alcuna rete di protezione ... Quindi, questi dati non sorprendono, benché siano demoralizzanti" (pag. 7).

Uno degli obiettivi della riforma del sistema formativo docente è quello di fornire un avviamento più morbido alla carriera e di prevedere l'acquisizione delle competenze lungo tutto l'arco della vita professionale. Ai nuovi insegnanti sarà affiancata la consulenza post abilitazione di un mentore esperto e qualificato, per un sostegno pratico e professionale e aiutare i neoammessi in ruolo a costruire la fiducia in se stessi, grazie all'accesso alla competenza collettiva e all'esperienza della comunità scolastica. Tale pratica può anche presentare altre opportunità di apprendimento, attraverso la discussione sulle osservazioni scolastiche che potrebbero essere in conflitto con i messaggi forniti ed acquisiti durante la formazione iniziale. Come, ad esempio, eliminare lo spreco delle risorse didattiche dovuto all'abbandono della professione docente, tali misure di sostegno dovrebbero migliorare la qualità dell'insegnamento.

Ciò solleva la questione di come si definisce un insegnante di qualità. Gli insegnanti andrebbero giudicati solo in base ai risultati scolastici dei loro alunni? Se vanno considerati e valutati aspetti più ampi, come potrebbe essere possibile definire e misurare chiaramente la qualità del corpo docente?

Su questi temi sono necessarie ulteriori ricerche per chiarire cosa significa, in pratica, qualità dell'insegnamento in ambienti inclusivi.



7.1 Sommario

Questo capitolo ha affrontato i problemi aperti che ruotano intorno alla qualità del personale docente e della preparazione all'ingresso in ruolo. E' evidente la necessità di una valutazione più rigorosa, sistematica e costante dei nuovi docenti, che dovrebbe essere condivisa nelle riflessioni e nella "tendenza" all'educazione permanente di tutti i soggetti coinvolti nell'elaborazione e nell'offerta di formazione e avviamento alla professione e al ruolo docente.



8. IL QUADRO POLITICO PER UNA FORMAZIONE DOCENTE PER L'INCLUSIONE

Molti dei problemi comuni ai contesti europei ed internazionali, presentati nel Capitolo 2 della presente relazione, ritornano anche nelle relazioni redatte per il progetto dell'Agencia e saranno osservati in modo più approfondito.

Alcuni paesi europei hanno una normativa in vigore che sostiene l'integrazione scolastica, mentre altri hanno adottato strategie o piani d'azione di carattere consultivo. Inoltre, la *Convenzione sui Diritti delle Persone Disabili* delle Nazioni Unite sta avendo una crescente importanza sui sistemi scolastici nazionali.

La maggior parte dei paesi europei ha, di recente, subito o è attualmente in fase di cambiamento significativo delle proprie strutture politiche e programmi di istruzione, sulla spinta di uno o più dei seguenti fattori:

- Preoccupazione per i risultati insoddisfacenti riportati nelle valutazioni nazionali e nelle comparazioni internazionali, come PISA;
- Disaffezione crescente negli studenti di scuola secondaria e primi accenni di dispersione scolastica;
- Cambiamenti demografici e ingresso crescente di alunni che provengono da diverse aree culturali e linguistiche;
- Necessità di rivedere il curriculum di studi per risolvere le priorità nazionali, ad esempio promuovere la coesione sociale e gestire gli effetti dell'attuale clima economico.

Il prossimo paragrafo andrà ad esaminare alcuni aspetti dei problemi oggi all'ordine del giorno e come, i governi nazionali, stanno lavorando per risolverli.

8.1 Il repertorio linguistico

Nel descrivere la trama e, soprattutto, il contesto politico dei cambiamenti apportati al sistema di formazione docente, circa un terzo delle relazioni redatte per il progetto riporta una definizione di integrazione scolastica. Alcuni paesi non usano il termine "inclusione" ma espressioni alternative come "scuola per tutti" (Svezia), "attenzione alla diversità" (Spagna) e "differenziazione"



(Danimarca). I paesi europei sono anche in procinto di cambiare il termine “integrazione”. Questo termine, come già accennato nel Capitolo 2 di questo volume, è stato per lo più associato alle problematiche inerenti alla collocazione degli studenti con disabilità nelle scuole regolari, spesso dando particolare attenzione ai deficit individuali del bambino piuttosto che ai limiti dell’ambiente scolastico.

Mentre molti paesi stanno adottando il termine “inclusione”, corredato da una spiegazione molto più ampia di questo concetto (simile a quella fornita dall’UNESCO, 2009), ci sono ancora ampie diversità di interpretazioni teoriche e, di conseguenza, di prassi scolastiche. È evidente, dalle relazioni nazionali, che molti stati membri stanno modificando il proprio lessico verso un linguaggio dell’“eterogeneità” e si trovano a diversi momenti di questo passaggio, riassunto dal paradigma della diversità.

Le definizioni che portano alla classificazione degli alunni vanno riviste con particolare attenzione per rimuovere gli ostacoli individuali all’apprendimento. Il *Rapporto Mondiale sulla Disabilità* (2011) afferma che: “... assegnare specifiche definizioni a bambini in età scolare può avere effetti negativi come la stigmatizzazione, il rifiuto dei compagni di classe, la scarsa autostima, il calo delle aspettative e limitare le opportunità” (pag. 215).

Nel complesso, la mancanza di definizione delle parole chiave resta un problema; questo aspetto emerge specificamente nella relazione della Slovenia. Anche la Francia fa riferimento alla questione linguistica rilevando, tuttavia, che malgrado siano stati apportati profondi cambiamenti lessicali, le idee non sempre sono davvero cambiate. La relazione della Spagna dice “quando si parla di inclusione, molti docenti di tutti gli ordini di scuola pensano subito a determinati “alunni speciali e misure didattiche”, mentre l’attenzione alla diversità dovrebbe essere un’attività generale ordinaria”.

Tali incertezze riflettono differenze sugli obiettivi e sulle funzioni della scuola nella società contemporanea e rafforzano l’idea che l’adozione di politiche chiare e coerenti può essere la base di una migliore e maggiore educazione inclusiva.

8.2 Le politiche olistiche di sostegno agli studenti

Oggi sembra esserci una maggiore consapevolezza dell’importanza delle politiche olistiche e interconnesse – dato che il passaggio a un sistema scolastico inclusivo non può avvenire da solo ma richiede



una riforma del sistema in generale e poi specifico in materia di istruzione – e, soprattutto, sembra vi sia una maggiore collaborazione tra gli organi decisionali e quell'approccio “di larga intesa” invocato dall'OCSE (2010).

In Portogallo, la Legge 49/2005 delinea il diritto all'istruzione e all'apprendimento continuo per promuovere la crescita complessiva degli individui per una società più democratica. Anche la Legge Quadro del 2006 in Spagna, molto sostenuta, chiede l'adozione di un approccio olistico all'inclusione, all'equità e alla non discriminazione. Anche in Francia, la Legge 2005/02 ha ricordato la parità di diritti e di opportunità, di partecipazione e di cittadinanza delle persone con disabilità.

Fin dal 1976, la Norvegia ha unito la legislazione per le scuole speciali e le scuole regolari e l'ultimo documento, “Diritto ad Apprendere”, sottolinea l'importanza delle relazioni sociali, della partecipazione e dell'apprendimento personalizzato per tutti.

Alcuni principi importanti per l'integrazione scolastica degli alunni e la formazione degli insegnanti sono contenuti nelle Raccomandazioni Nazionali della Conferenza Svizzera dei Rettori dell'Università di Formazione Docente (COHEP, 2008). Questi principi comprendono il riconoscimento del fatto che le scuole tradizionali sono il luogo dell'apprendimento inclusivo di tutti i bambini e che gli insegnanti delle scuole regolari devono essere in grado di agire in modo professionale e competente in contesti educativi inclusivi.

In Germania, la Conferenza Permanente dei Ministri dell'Istruzione e degli Affari Culturali del Bundeslander (KMK) in un documento strategico (Aprile 2010) afferma che: “i docenti vanno preparati e formati per l'integrazione scolastica di tutti gli alunni ... al fine di acquisire le competenze necessarie per gestire varie forme di eterogeneità” (pag. 4).

Per attuare questa politica e prassi e favorire il passaggio ad una maggiore inclusione sociale, gli stati membri riconoscono l'importanza di sostenere valori positivi nella scuola e nelle comunità culturali. La relazione dell'Islanda riporta che uno degli obiettivi educativi previsti per gli alunni è acquisire comprensione e tolleranza delle diversità e delle molte culture nate in Islanda e in tutto il mondo. Gli autori sottolineano che è difficile capire come tale comprensione può svilupparsi se la vita scolastica e gli ambienti stessi sono



separati e gli alunni non sono esposti alla diversità quotidianamente. Inoltre, se queste idee non entrano nella formazione docente iniziale sarà altrettanto difficile preparare i futuri docenti a relazionarsi con la diversità.

L'esistenza, in molti paesi europei, di rami separati del sistema nazionale di istruzione e formazione, obbligatori per alcuni gruppi di alunni, influenza inevitabilmente la formazione iniziale dei docenti. I programmi e il calendario degli esami, la pedagogia, vanno armonizzati per facilitare l'inserimento di alunni con diverse esigenze scolastiche ed educative lavorando a diversi livelli, all'interno della stessa classe, e offrendo il più ampio sostegno – compreso, ad esempio, sanitario e sociale – anche attraverso una stretta collaborazione con altre agenzie.

Molte relazioni nazionali sollevano la necessità di ampliare la collaborazione e di favorire ambienti formativi comuni a più professionisti al fine di compiere passi in avanti verso la realizzazione di un sistema scolastico più inclusivo. La recente riforma approvata in Germania ha anche sottolineato l'importanza di criteri comuni e della cooperazione locale, tenendo conto di un apprendimento informale che va al di là della scuola.

Il rapporto dell'Agencia, *L'intervento di sostegno alla prima infanzia – Progressi e sviluppi 2005–2010*, raccomanda un migliore coordinamento dei servizi con un'interpretazione comune delle diverse professioni e l'adozione di norme comuni di valutazione al fine di offrire un sostegno olistico alle famiglie, con politiche integrate per tutti gli aspetti legati all'intervento di sostegno nella prima infanzia, come la custodia dei bambini, l'occupazione, la domiciliazione, ecc.

Anche se questo progetto si è dedicato alla formazione docente iniziale, molti esperti nazionali hanno sottolineato la necessità di un continuum tra la formazione docente e le opportunità di aggiornamento in servizio dei docenti e dei dirigenti scolastici senza "lacune" o incongruenze tra i diversi ordini di scuola. Il Consiglio Didattico, in Irlanda ha studiato questo continuum per descrivere l'educazione formale ed informale e le attività educative in cui si impegnano i docenti in qualità di discenti per tutto l'arco della vita, durante la loro carriera professionale. Il continuum comprende la formazione iniziale, la sperimentazione, l'aggiornamento professionale, iniziale e continuo, e anche il sostegno alla carriera,



una tappa da unire all'altra ed interconnettere in modo dinamico con le altre.

8.3 La responsabilità

Per favorire il passaggio a sistemi scolastici più inclusivi, è necessario chiarire alcuni aspetti delle attuali sfere di responsabilità e il loro peso sugli standard di qualità e di eguaglianza. Alcune relazioni nazionali affermano che porre l'accento sugli elevati standard accademici può essere controproducente, piuttosto che favorevole, alle politiche di inclusione.

Meijer (2003) ha osservato che la tensione, da un lato, tra la pressione per migliorare i risultati in uscita delle scuole e, dall'altro, l'inserimento di alunni vulnerabili è in aumento. Forlin (2010) sottolinea che nel corpo docente potrebbero verificarsi tensioni laddove la politica governativa esige una maggiore inclusione mentre richiede contemporaneamente alle scuole di migliorare i risultati raggiunti con gli esami tradizionali.

Moran (2009) suggerisce che i docenti possono anche essere "eccessivamente stressati dalla conformità e dalla ricerca della conformità dato che si sforzano di rispondere a standard" (pag. 3). I docenti hanno bisogno di inquadrare il loro lavoro in un contesto più ampio, e bisogna tenere ben chiaro in mente che l'insegnamento si colloca all'interno di un dialogo democratico che si basa sui valori, eticamente orientato e socialmente consapevole (Sachs, 2003).

Le conclusioni del documento dell'UNESCO, *Learning Divides* (Willms, 2006), sono la prova che ottimi risultati scolastici e uguaglianza possono andare di pari passo. Le *Linee Guida Politiche sull'Inclusione nell'Istruzione* dell'UNESCO riconoscono due elementi importanti della qualità – lo sviluppo cognitivo del discente e il ruolo dell'istruzione nella promozione di valori e di comportamenti di cittadinanza responsabile e/o lo sviluppo creativo ed emotivo. È questa la prospettiva più ampia da cui guardare quando ci si interroga su come misurare la "qualità" dell'istruzione – e della formazione degli insegnanti.

8.4 Sommario

Questo capitolo riassume il quadro politico necessario ad avviare un percorso di ulteriore sviluppo della formazione docente al fine di migliorare l'integrazione scolastica degli alunni e mette in evidenza la



comunanza di problemi aperti a paesi europei, membri dell’Agenzia, che hanno partecipato al progetto.

In particolare, questo capitolo sottolinea la necessità di:

- Adottare un linguaggio coerente all’inclusione e alla diversità ed una chiara interpretazione della filosofia e delle idee che sottendono l’integrazione scolastica;
- Adottare politiche olistiche e interconnesse e una migliore collaborazione tra professionisti;
- Chiarire le sfere di responsabilità e il conflitto che si denota tra il raggiungimento di alti risultati accademici e l’inclusione a scuola di tutti gli alunni.



9. PROBLEMI APERTI E INNOVAZIONI

Questo capitolo riassume gli elementi e i problemi che emergono dalle relazioni nazionali e dall'attuale letteratura di ricerca nei contesti europei ed internazionali descritti nel Capitolo 2. Si propongono alcune analisi come base delle raccomandazioni che si presentano nel capitolo 10.

9.1 Gli aspetti legati alla formazione docente

L'adozione di criteri e metodi più innovativi nella formazione docente vede una serie di richieste che, secondo Bates (2005), derivano da aspettative politiche, norme burocratiche e questioni poste da determinate comunità d'interesse. Questo paragrafo prenderà in esame alcuni temi da valutare per rispondere al quesito su se è necessario apportare notevoli ed importanti modifiche al sistema formativo che avvia alla professione docente.

9.1.1 *Il reclutamento e la stabilità dell'organico*

In Europa, il problema del reclutamento del corpo docente e della sua stabilità è molto vario. Per alcuni paesi europei, come Francia e Germania, il numero di coloro che desidera ottenere un'abilitazione all'insegnamento supera il numero di posti disponibili. In Finlandia e in Irlanda, la disponibilità all'ingresso è forte, mentre in Austria i docenti abilitati superano appena il numero di posti vacanti. Tuttavia, in un secondo gruppo di paesi, le autorità hanno il problema di riempire i posti disponibili nei corsi di formazione e coprire i posti vacanti con personale adeguatamente qualificato; l'assunzione in ruolo, soprattutto per le cattedre di matematica e scienze nelle scuole secondarie, è molto problematico.

Anche il profilo anagrafico della professione docente è un problema, dato che molti docenti andranno in pensione nei prossimi 10 anni e gli insegnanti si troveranno a giocare un'ampia varietà di ruoli a corredo dell'ampliamento delle para-professionalità previste dalle riforme stesse dei sistemi scolastici (Moon, 2007).

Non è sufficiente, dunque, coprire le cattedre vacanti; è essenziale attrarre persone di valore, di comportamenti corretti, dotate di competenze e conoscenze. La ricerca di Auguste (2010) suggerisce che i migliori sistemi d'istruzione al mondo reclutano i loro docenti di ogni ordine e grado nel ramo postlaurea e li conservano grazie a un



equilibrio di mutuo beneficio tra l'alta selettività e le attraenti condizioni di lavoro; pochi paesi europei ci riescono.

In paesi come la Germania e la Francia, lo status dei docenti, funzionari dello stato, offre sicurezza e stabilità. In alcune aree del Regno Unito, tuttavia, è stato necessario introdurre alcune forme di compensazione salariale accessoria per coprire le cattedre vacanti della scuola secondaria. Ci sembra ci siano meno problemi nella scuola primaria, soprattutto perché la formazione iniziale dei docenti, nella maggior parte dei paesi europei, è affidata agli istituti di istruzione superiore e lo status dei docenti di scuola primaria ne ha di certo tratto vantaggio. Tuttavia, da una più attenta analisi dei fattori che influiscono sul reclutamento dei docenti, nella scuola primaria e secondaria, emerge che sarebbe importante informare la classe politica di cosa accade in questo settore.

Moran (2009) ritiene che i docenti debbano riconquistare il loro status sociale e la dignità dei più importanti intellettuali della società, e non "fornire un'agenda ad altre persone". E conclude: "Quelli che si concentrano solo sulle tecniche didattiche e gli standards curriculari, e che non si impegnano anche nelle questioni sociali e morali maggiori del loro tempo, promuovono una visione impoverita dell'insegnamento e della professionalità docente" (pag. 15).

E' necessario anche proseguire la ricerca sui processi di selezione dei candidati ai corsi di formazione iniziale. E' possibile prendere decisioni sui valori e i comportamenti dei potenziali docenti? E come? È ovvio che le qualifiche o le prove di ingresso non possano offrire tali informazioni (vedi paragrafo 2.1) e le interviste possono anche avere una portata limitata. Mentre l'articolo 24 della *Convenzione sui Diritti delle Persone Disabili* delle Nazioni Unite richiede allo Stato di adottare misure atte a garantire il reclutamento di docenti con disabilità, come si può realizzare tramite l'attuale processo di selezione del personale docente?

Moon (2007), sottolineando la necessità di adottare politiche coerenti in questo settore, pone 10 domande. Le tre più rilevanti per questo progetto sono:

- Quali sarebbero le caratteristiche distintive di una forte struttura politica, nazionale e locale, sulla selezione, il reclutamento e la stabilità del corpo docente?
- Come è possibile, nel quadro politico del 21° secolo, costruire



una partecipazione democratica dei docenti ai processi decisionali?

- È possibile identificare una serie di diritti per dare dignità sostanziale al ruolo docente nel 21° secolo?

Un rapporto del 2010 dell'UNESCO e dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro ha sottolineato l'importanza dei docenti nella società, affermando che "... diminuire gli investimenti nella professione docente è miope ed, in ultima analisi, è contro il benessere sociale ed economico" (pag. 4). Parimenti, non riuscire a reclutare un'ampia gamma di personale nella professione docente può porre ostacolo al più vasto progresso sociale.

9.1.2 I formatori

I formatori sono i protagonisti perché sono loro che assicurano il reclutamento di un corpo docente di alta qualità; eppure, molti paesi europei non dettano alcun criterio esplicito sulle competenze che dovrebbero possedere o su come andrebbero selezionati o formati.

Swennen e van der Klink (2009) suggeriscono che molti formatori hanno difficoltà ad adeguarsi alle aspettative accademiche di una formazione docente di stampo universitario e faticano ad adattare le loro competenze pedagogiche a discenti adulti. Aggiungono, inoltre, che è necessaria una maggiore attività di ricerca e pubblicazione formale. Cochran-Smith (2005) rileva l'importanza di questo rapporto "simbiotico", tra l'essere contemporaneamente un ricercatore e un praticante dell'arricchimento della formazione dei futuri insegnanti.

Boyd (2007) suggerisce che l'assunzione in ruolo di insegnanti ed educatori andrebbe cadenzata ogni 3 anni, dando così il tempo di lavorare con i dirigenti scolastici e i mentori per valutare il nuovo ruolo assunto e la pedagogia studiata nel corso di formazione, lavorando con le scuole e partecipando alle attività di ricerca. In altri studi, Cochran-Smith (2004) avevano notato che molti docenti non hanno avuto quelle esperienze di apprendimento trasformativo necessarie ad interrompere le acquisizioni "classiche" dei programmi di formazione docente e che, di conseguenza, i nuovi docenti hanno bisogno di sostegno per affrontare problemi come l'etnia, il razzismo, la diversità e la giustizia sociale in classe.

Preparare i nuovi docenti ad essere "inclusivi" richiede molto più di un corso o di un modulo aggiuntivo sulla didattica speciale e i formatori devono avere competenze idonee ad affrontare questioni



controverse ed adatte ad entrare nella sfera dei valori personali più profondi e dei comportamenti individuali. La loro pratica deve anche rappresentare un “modello di riferimento”, ad esempio mostrando forme di personalizzazione e differenziazione dei programmi a corsisti che hanno diverse età/esperienze di vita, ambiti di provenienza sociale, culturale o linguistica nonché disabilità vere e proprie. I formatori devono essere in grado di portare i futuri docenti a confrontarsi con diversi atteggiamenti e valori e diverse opinioni ed esperienze didattiche “efficaci” e vanno considerati ed utilizzati come una spinta al progresso. Le modifiche necessarie ai metodi di valutazione della formazione iniziale docente avranno implicazioni anche sui formatori, dato che richiedono decisioni sul livello di competenza acquisito dagli insegnanti in pre-servizio e soprattutto su ciò che è necessario per la loro futura vita professionale.

Considerando l'evoluzione del sistema formativo docente ad un meta-livello, Haug (2003) ha osservato che la formazione docente sembra essere caratterizzata da una cultura collettiva stabile che risponde lentamente ai cambiamenti. L'autore sostiene che l'esperienza, la conoscenza e la capacità di comprensione, necessarie ai docenti non possono essere acquisite attraverso semplici misure e il solo corso di formazione, ma che, nell'ottica di una preparazione ad una lunga carriera, va adottato un approccio molto più ampio e generale rispetto a quello attuale. Ed afferma che: “il significato della (didattica inclusiva) nella formazione docente non può essere trascurato o strumentalizzato o sostenuto solo perché si pensa che sia una cosa di poca importanza” (pag. 98).

9.1.3 Il partenariato scolastico

Il tirocinio è un elemento essenziale dei corsi di formazione alla professione docente e il suo funzionamento dipende molto dal rapporto tra gli istituti di istruzione superiore e le scuole. Possibili modelli includono dimostrazioni in classe (per es. in Finlandia) in cui i formatori esercitano la professione docente nelle scuole e la prassi informata dalla ricerca. Reti o comunità di gruppi di scuole e formatori possono dare appropriati suggerimenti alle prestazioni dei corsisti. I neo assunti possono, attraverso tali reti, offrire consigli e indicazioni sui futuri programmi di formazione e sugli aspetti più critici che vivono a scuola. Le reti possono condividere metodi di sostegno all'innovazione e di attuazione e miglioramento delle riforme scolastiche. Come tale, la rete dovrebbero essere organica e



orizzontale (non gerarchica), in continua evoluzione, per estendersi a nuovi contatti e evolvere il pensiero.

Tale collaborazione e collegialità potrebbe pertanto aiutare i docenti a creare una propria pedagogia e ad essere flessibili nei metodi di valutazione (usando, ad esempio, i portfolio). La ricerca-azione collaborativa e scolastica sulla pratica inclusiva, coinvolgendo gli istituti di istruzione superiore, potrebbe dunque costituire il “filo conduttore” tra la formazione e aggiornamento professionale dei docenti e dei formatori.

9.1.4 Un cambiamento guidato dalla ricerca

La mancanza di ricerca complessiva, su larga scala, e di prove empiriche sulla formazione docente è stata notata dall’OCSE (2010) e anche dalla recente letteratura del Regno Unito (Scozia) (Menter e altri, 2010). Tale ricerca andrebbe intrapresa per assumere un corpo pertinente di prove certe che possono guidare il cambiamento. Gli esempi riportati in questo volume evidenziano alcuni aspetti critici della ricerca in questo settore, tra cui:

- L’efficacia dei diversi percorsi di avviamento e formazione alla professione docente;
- I criteri della formazione docente e il curriculum dei formatori e
- Il ruolo di corsi distinti, integrati e misti e come migliorarli per far sì che un unico corso di formazione docente possa preparare tutti gli insegnanti a gestire la diversità

Altri problemi riguardano la selezione e il reclutamento del corpo docente, la sperimentazione e il sostegno, il follow-up dei neo immessi in ruolo e la professionalizzazione e l’aggiornamento dei formatori ed, in particolare, dei docenti.

Sarebbe necessario esplorare maggiormente le aree di competenza per addivenire ad un accordo su qual è la prassi inclusiva “di qualità” e qual è il modo migliore per preparare gli insegnanti ad approcci più efficaci. Le competenze, cioè la combinazione dinamica di conoscenze accademiche, capacità di comprensione e abilità didattiche, acquisite durante il processo di apprendimento, non possono, di per sé, essere facilmente misurate. Pertanto, un criterio formativo legato alla competenza richiede anche modifiche alla prassi valutative e avrà delle implicazioni sullo sviluppo professionale dei docenti, come già osservato.



9.1.5 Le competenze dei futuri docenti

Il progetto dell'Agencia ha visto un ampio accordo sulle competenze necessarie ai nuovi insegnanti per consentire di assumersi, con fiducia, la responsabilità di tutti gli alunni, per gestire il programma scolastico ed educativo. Oltre alla conoscenza della materia curriculare, i docenti hanno bisogno di conoscere le fasi della crescita dei bambini/adolescenti e le indicazioni pedagogiche – il metodo costruttivista, del problem solving e dell'apprendimento cooperativo – che gli permettono di creare la scelta e le opportunità di accesso al sapere per tutti gli alunni e dare un senso alle informazioni da trasmettere e anche saper rispondere in diversi modi.

Gli insegnanti devono anche riuscire a vedersi come “perenni alunni”. Devono acquisire capacità di ricerca e di utilizzo dei risultati della ricerca. Le competenze sociali e la comprensione della natura della collaborazione sono essenziali per lavorare con gli altri, tra professionisti e genitori che contribuiscono a una piena comprensione delle richieste degli alunni.

Sempre più spesso, i docenti devono sapersi districare tra il “privato” e il “collettivo” e vedersi come dei contribuenti alle competenze complementari dell'intera comunità scolastica. La formazione iniziale deve rivolgersi anche ai comportamenti e ai valori fondamentali, da migliorare, almeno in parte, grazie al rapporto con persone di diverse abilità. Tali esperienze devono essere di alta qualità e, nel contempo, garantire spazi per una discussione approfondita, sulla base degli studi e delle ricerche pertinenti, guidate da tutori di appropriata competenza, impegno ed esperienza.

Dato che cresce il numero delle classi comuni, sarebbe opportuno selezionare corsisti che si avviano alla professione docente che hanno già un bagaglio positivo di esperienze dirette di inclusione. Ciò, a sua volta, innalza la qualità dell'insegnamento, dato che i docenti proseguono nella loro carriera e fungono da modelli di riferimento, in qualità di mentori e tutor dei docenti in formazione e dei neoassunti in ruolo. E' necessario, inoltre, offrire forme di aggiornamento professionale anche per soddisfare le complesse richieste degli alunni.

La maturazione, quindi, di un corpo di esperienze e competenze, parte del più grande cambiamento sistemico, contribuirà a garantire



la qualità della formazione e dell'inserimento degli alunni riducendo il divario tra teoria e pratica.

9.2 Temi di politica generale

9.2.1 Il linguaggio

Una questione fondamentale per tutti i paesi europei che hanno partecipato al progetto dell'Agenzia è quello della terminologia attualmente in uso in materia di inclusione e di educazione alla diversità. Dato che la maggior parte dei paesi europei sta adottando una più ampia definizione di inserimento, è chiaro che, in alcuni casi, cambia solo il lessico, con pochi risvolti pratici. Ciò è particolarmente vero nel settore della disabilità, dove il problema lessicale è particolarmente delicato che riporta ad un'annosa questione di significati e associazioni "nascoste" (ad esempio, la carità o un modello medico e il concetto di "integrazione" stesso). L'opera delle Nazioni Unite per la *Convenzione sui Diritti delle Persone Disabilità*, recentemente ratificata dall'Unione europea e da molti governi nazionali, sostiene un cambiamento in questo settore.

Il linguaggio sull'inclusione non può disgiungersi dai principi fondamentali sulla natura e lo scopo dell'istruzione e l'uguaglianza società. Questo tema va quindi discusso al fine di prevenire impatti negativi delle politiche di settore – che devono diventare parte integrante di tutte le politiche generali. Se la lingua continua a promuovere la "separazione" o la "differenza" di diversi gruppi sociali, la politica rischia svilupparsi sotto forma di misure "di correzione", atto a correggere originali politiche non inclusive.

9.2.2 L'identificazione degli alunni

Il problema linguistico descritto sopra determina anche l'identificazione degli alunni che chiedono un sostegno scolastico supplementare e può comportare notevoli differenze tra i processi e le procedure che sono spesso, a loro volta, collegate a complessi sistemi di finanziamento. "Iniziativa generali", sistemi burocratici e requisiti di politiche inflessibili possono costituire un grave ostacolo all'estensione delle prassi inclusive. Meijer (2003) rileva che il fatto che alcuni paesi europei presentino un numero maggiore di alunni con bisogni educativi speciali/disabilità rispetto ad altri è da collegarsi ai sistemi amministrativi, finanziari e procedurali, piuttosto che all'incidenza reale dell'handicap e delle tipologie di alunni che necessitano di qualche forma di sostegno scolastico. Questi processi



e queste procedure possono sottrarre tempo, energie e risorse da dedicare, invece, all'inclusione.

Molti paesi europei usano il sistema di identificazione e classificazione degli alunni, al posto di un complesso sistema di servizi alla persona che potrebbe soddisfare un'ampia gamma di richieste individuali. L'accento va posto sul sostegno in classe, e non sulla "separazione" degli alunni dai loro coetanei.

McGrady (2001) ha analizzato le storie personali degli alunni in possesso di certificato di "handicap all'apprendimento" e ha concluso che una categoria educativa ha valore solo se permette alle persone di acquisire totale comprensione delle difficoltà di apprendimento e sviluppare strategie efficaci per affrontare le problematiche educative, psicologiche e sociali.

Il cambiamento dei metodi di identificazione degli alunni, sul lungo periodo, dovrà essere sostenuto da una chiara ideologia e da un impegno per i valori fondamentali, le idee e la terminologia che hanno delle conseguenze sulla prassi scolastiche, come ad esempio "l'etica di tutti" (Hart e colleghi, 2006). Qui, non si formulano ipotesi sulle "abilità" e su quanto gli alunni possono progredire, ma ci si rivolge, invece, ad accrescere le capacità di tutti gli studenti, qualunque sia il punto di partenza.

9.2.3 Il sostegno

Il *Rapporto Mondiale sulla Disabilità* (2011) suggerisce che "i sistemi scolastici devono allontanarsi dalle pedagogie più tradizionali e scegliere approcci più centrati al discente che riconoscono ad ogni individuo una capacità di apprendere propria e un modo specifico di apprendimento" (pag. 220).

Le buone prassi didattiche offrono essenzialmente lo stesso contenuto a tutti gli alunni, ma richiedono un pensiero innovativo e grandi aspettative sulla "capacità di apprendimento". Sono necessarie didattiche flessibili ed interattive per sostenere la partecipazione e l'apprendimento di chiunque valichi la soglia dell'aula, che permettono a tutti gli alunni di percepire, capire, partecipare, elaborare le informazioni ed esprimersi in modi diversi.

Le istituzioni di formazione docente devono credere, in linea con questi principi, che i loro studenti possiedono la capacità di diventare professionisti "inclusivi" di successo. Questa è la chiave del successo di tutti gli studenti, dei bambini e dei ragazzi in classe, degli studenti



e degli stessi docenti, è la mentalità della “crescita” (Dweck, 2006), l'importanza di sentirsi sicuri nell'esplorazione di nuove idee, è vedere gli errori come opportunità di apprendimento.

I nuovi insegnanti devono comprendere le complessità dell'insegnamento e dell'apprendimento e dei molti fattori che vi influiscono. Dovrebbero riconoscere che tutti i discenti devono essere attivamente coinvolti nella costruzione del loro bagaglio culturale e non essere passivi consumatori di contenuti didattici strettamente prescritti dai programmi scolastici.

Alexander (2008) suggerisce che “pedagogia” significa “connotare la combinazione dell'atto di insegnamento con i valori, le prove, le teorie e le storie collettive che informano, formano e spiegano”. Si tratta, dice, di “una parola che ci porterà lontano dal pragmatismo ottuso di “quello che funziona”, nel Regno delle idee e delle argomentazioni dibattute” (pag. 173).

Al fine di comprendere la diversità e ampliare le prassi inclusive, i docenti devono esaminare se stessi e i propri valori in relazione agli altri. Rodriguez (2010) scrive che i docenti sono uguali agli altri in molti modi, ma che ci sono alcune caratteristiche in comune con gli altri e altre che li rendono unici. Questo pensiero va quindi rivolto a tutti gli alunni per comprenderne le esigenze generali, specifiche ed individuali.

9.2.4 Le politiche in conflitto

Poche persone sono disposte a mettere in discussione la richiesta di alti standard scolastici degli alunni. Tuttavia, c'è bisogno di chiedersi quali sono i valori e i principi che guidano la definizione di questi “standard” nei paesi europei. Se si tratta soltanto di una breve serie di ‘abilità’ da valutare, è probabile che le varie forme di categorizzazione e definizione degli alunni restino come punti di riferimento, rendendo difficile la creazione di sistemi scolastici in cui tutti possono ottenere un successo formativo certificato. I docenti sono spesso invitati a modificare le proprie idee a causa dello scarso risultato scolastico e a riflettere su come il sistema di istruzione, in generale, subisce – e può perpetuare – le disegualianze sociali. I docenti non dovrebbero tollerare un programma di studi limitato – o limitante – per nessun bambino (Abu El-Haj e Rubin 2009).

Carini (2001) parla di “umanità e valutazione dell'umanità” come punto di partenza dell'istruzione, e sottolinea che tutti gli alunni



devono essere “creatori e costruttori, agenti attivi nel mondo e nelle loro vite” (pag. 20). Questo punto di vista richiede un cambiamento dei metodi di valutazione, degli alunni e anche dei loro docenti.

Alcuni paesi stanno riducendo i monitoraggi esterni dei risultati conseguiti dagli alunni per problemi di gestibilità, e anche di potenziale conflitto tra la misurazione dei risultati standard accademici e gli obiettivi più ampi, più strettamente legati ai principi dell'inclusione. Le scuole dovrebbero dotarsi di certificazioni di garanzia di qualità, ma bilanciare i requisiti imposti dalle autorità esterne con la necessità di individuare e massimizzare il progresso di tutti gli alunni.

La formazione docente deve preparare i futuri insegnanti ad osservare gli studenti non per categorizzarli – ma per descrivere i processi di apprendimento e i risultati scolastici che non potranno mai essere adeguatamente riportati nei test o nelle prove di verifica ma che più accuratamente riflettono il progresso conseguito dagli alunni e informano sul loro apprendimento. Ulteriori temi di discussione su questo argomento si trovano nel testo *La Valutazione nelle Classi Comuni*, pubblicato dall'Agenzia nel 2007. Il “linguaggio della valutazione” va rivisto e va sviluppata una pedagogia della valutazione che si concentra sulla varietà completa degli alunni e non solo sulla “media”.

I futuri docenti devono, pertanto, essere pronti a creare ed insegnare un programma scolastico partendo dalle disuguaglianze strutturali e dalle “competizioni scolastiche”. Ivatts (2011) sottolinea la necessità di “dare maggiore responsabilità alla società sulla scelta di quali sono le conoscenze, i valori, le abilità e le competenze da trasmettere agli alunni e pertinenti ed importanti per i bambini e i ragazzi”. L'autore ritiene che sia necessario favorire la partecipazione democratica e che bisogna opporsi alla natura competitiva del sistema scolastico e al conseguente rischio che “... i messaggi importanti diventino solo un “spuntare la casella” dell'inclusione e della conformità” (pag. 35).

L'OECD (2011) nota che il miglioramento degli alunni a rendimento più basso non deve andare a scapito dei migliori. I risultati PISA suggeriscono che i paesi migliori, o che sono alla vetta della classifica, sono quelli che hanno obiettivi politici chiari, ambiziosi, che monitorano costantemente il rendimento degli alunni, che danno maggiore autonomia alle scuole, che prevedono un unico programma di studi per i 15enni, che investono nella formazione e



nell'aggiornamento dei docenti e sostengono gli alunni e le scuole che presentano scarsi risultati ai test di valutazione.

Mentre resta un potenziale conflitto tra l'accoglienza delle diverse richieste didattiche degli alunni e l'aspettativa che tutti siano in grado di soddisfare gli standard comuni, i docenti devono concentrarsi su come offrire opportunità di apprendimento reale e non solo opportunità di partecipazione e di giudizio a valutazioni di alto livello che hanno, per loro, poco significato.

Le raccomandazioni che si presentano nel prossimo capitolo tentano di risolvere le criticità emerse in queste pagine e di indicare la strada da seguire per migliorare i sistemi formativi iniziali degli istituti di istruzione superiore, come espresso dagli Esperti provenienti dai paesi membri dell'Agenzia e anche dalle riunioni e dagli incontri svoltisi durante il progetto.



10. RACCOMANDAZIONI PER LA POLITICA E LA PRASSI

Gli istituti di istruzione superiore europei devono ulteriormente arricchire la formazione docente se si vuole davvero preparare i docenti ad affrontare la diversità degli alunni in classe. Gli esempi riportati in questo volume dimostrano che gli istituti stessi potrebbero cominciare ad adottare sistemi più inclusivi per preparare meglio i corsisti a lavorare in ambienti comuni. Questi cambiamenti andrebbero strettamente monitorati per avere maggiori informazioni sulle azioni da intraprendere. Queste azioni si presentano sotto forma di raccomandazione.

Le raccomandazioni si compongono di due parti. La prima serie di raccomandazioni si riferisce direttamente alla formazione docente e si rivolge, dunque, direttamente ai professionisti che lavorano in questo settore. Tuttavia, è essenziale riconoscere che qualsiasi riforma del sistema formativo docente ha poca probabilità di riuscita senza il più ampio sostegno delle politiche scolastiche generali – e anche di più.

La seconda serie di raccomandazioni si rivolge alla classe politica che deve definire un quadro coerente di gestione della riforma del sistema scolastico in generale che interessa indirettamente anche la formazione docente per una migliore integrazione scolastica degli alunni.

10.1 Raccomandazioni per la formazione docente

Scegliere criteri per migliorare la selezione dei candidati alla professione docente ed aumentare i tassi di permanenza in servizio, al fine di accrescere anche il numero dei docenti che provengono da ambienti diversi, compresi quelli con disabilità.

Le ultime ricerche nel settore suggeriscono che i test di abilità non sono un affidabile metodo di selezione dei candidati alla professione docente e che molte delle caratteristiche da attribuire alla classe docente non possono essere facilmente testate con esami di qualifica o interviste.

Al fine di selezionare candidati appropriati al ruolo e alla funzione docente e ridurre il numero di coloro che abbandonano la formazione iniziale o il successivo impiego, è necessario un ulteriore lavoro:

- Per esaminare il processo di selezione, tenendo presente che gli



obiettivi sono: aumentare la diversità nella composizione del corpo docente, che deve fungere da modello, ed accrescere la conoscenza culturale e la comprensione delle tematiche della disabilità all'interno della professione docente con prospettive diverse.

- Studiare lo status docente e studiare modalità di rinforzo professionale attraverso un sistema di avanzamento coerente in un quadro di continuo aggiornamento e parallelo agli standard accademici previsti per gli altri gruppi professionali. Va diffusa l'idea di docenti come professionisti che regolarmente devono aggiornare le loro competenze ed applicare le ultime scoperte nel loro lavoro, opponendosi a qualsiasi tentativo di riduzione del ruolo docente a mera "funzione tecnica" del sistema scolastico o "funzione esecutiva" dei programmi scolastici.

Maggiori ricerche dovrebbe svolgersi sull'efficacia dei percorsi di avviamento e preparazione alla professione docente e sull'organizzazione dei corsi stessi, sui contenuti dei programmi e sui metodi didattici per meglio sviluppare la competenza dei futuri docenti a rispondere alle richieste di tutti gli alunni.

I dati utili a riformare la politica e il sistema della formazione docente sono oggi molto scarsi. Il passaggio ad un sistema formativo "a competenza" richiederà ulteriori modifiche ai programmi dei corsi, ai metodi e agli strumenti di valutazione. C'è bisogno di una ricerca rigorosa, a lungo termine, per capire:

- L'efficacia dei percorsi di formazione e di avviamento alla professione docente, valutando ad esempio le diverse opzioni - 4/5 anni di bachelor/master, corsi post-laurea, sistemi a doppio binario e i percorsi di base per tutte le età e di tutte le aree disciplinari.

- L'organizzazione della formazione iniziale docente, i corsi distinti, integrati o misti e come superare la distinzione dei percorsi formativi per una migliore crescita professionale attraverso una più ampia collaborazione tra le parti coinvolte e una maggiore integrazione di contenuti didattici in linea con le nuove disposizioni.

- Le aree di competenza necessarie per la qualità, la prassi inclusiva, per dare coerenza alle decisioni sulla formazione docente e la pratica dei nuovi insegnanti.

- Le modalità più efficaci di influire sulle competenze preruolo dei docenti (i valori, i comportamenti, le competenze, conoscenze e



cognizioni pregresse), ad es. tramite contenuti didattici, metodi didattici e metodi valutativi.

La “professionalità” dei docenti va ulteriormente migliorata apportando modifiche alla selezione, al reclutamento e all’aggiornamento professionale.

Il profilo dei formatori degli istituti di istruzione superiore e del personale docente che svolge questa mansione va gestito selezionando candidati con competenze e qualifiche adeguate. Va inoltre ulteriormente migliorata la collaborazione interfacoltà e tra colleghi per assicurare che i comportamenti positivi, come pure la conoscenza/comprendimento dell’insegnamento ad alunni diversi, contribuiscano a formare un modello di riferimento coerente sull’inclusione ed è necessario, inoltre, che ricorrano, in tutti i corsi di formazione, forti legami concettuali.

E’ opportuno quindi:

- Sviluppare un processo formale di sperimentazione come parte integrante del percorso continuo di aggiornamento professionale.
- Esplorare modalità di conservazione dell’esperienza in aula, rilevante e recente, nei corsi di formazione degli istituti di istruzione superiore attraverso, ad esempio, forme di collaborazione con scuole inclusive, offrire opportunità di partecipazione a programmi di ricerca-azione e mettere in pratica i risultati della ricerca. Il personale docente della scuola di base deve parimenti partecipare alla ricerca accademica.
- Esaminare le conseguenze dell’introduzione di un sistema formativo “a competenze” per una migliore crescita professionale dei docenti, il bagaglio culturale e cognitivo e per determinare quali competenze sono state acquisite e quali no al fine di pianificare e mediare l’apprendimento insieme al corsista, futuro docente, e migliorarne l’apprendimento per aree chiave.

Scuole ed istituti di formazione devono lavorare insieme per rappresentare buoni modelli scolastici e stabilire assegnazioni idonee allo svolgimento del tirocinio.

Una parte importante dei corsi di formazione docente è il tirocinio e pertanto è utile chiarire le questioni tecniche inerenti al periodo di praticantato per colmare il divario tra teoria e pratica e garantire che questo periodo di prova non diventi un semplice assolvimento



formale, orientandolo piuttosto alle competenze che più facilmente possono essere osservate e valutate. L'introduzione delle competenze può ulteriormente favorire l'adozione di strumenti di valutazione delle situazioni pratiche. Il modello delle dimostrazioni scolastiche merita un esame più approfondito in quanto risponde alle recenti ricerche nel settore e si attiene ad un sistema formativo "a competenza". Servono maggiori studi per:

- Individuare quali sono i modelli più efficaci di praticantato (ad esempio: docenza simultanea o consecutiva, sviluppo a spirale di concetti chiave e così via) che possono fornire un riferimento alla teoria oggetto dei programmi di formazione.
- Esplorare l'efficacia della supervisione, mediando l'esperienza che porta ad ulteriori apprendimenti. Ciò includerebbe anche lo studio dei comportamenti corretti, dei valori, delle abilità e delle competenze di chi svolge la vigilanza/il mentoring nelle scuole e negli istituti di istruzione superiore.
- Chiarire il ruolo potenziale dei periodi di tirocinio specialistici, per dare al corsista opportunità di acquisizione delle consapevolezza utili ad affrontare l'handicap e alcune competenze per riflettere sui problemi che ruotano intorno alla questione "inclusione". Questa tipologia di tirocinio, riconoscendo che l'inclusione è un processo in itinere, potrebbe essere un "trampolino di lancio" per la realizzazione di un sistema scolastico, dato che molti paesi europei evidenziano la difficoltà di reperire scuole a classi comuni per lo svolgimento dei periodi di tirocinio.
- Esaminare le potenzialità delle reti per fornire opportunità di collaborazione con i colleghi della scuola di base che partecipano alla formazione docente e dell'ampia gamma di organizzazioni presenti sul territorio nazionale per offrire esperienze pratiche e contatti personali ed ampliare, dunque, la conoscenza e la comprensione della diversità.

10.2 Raccomandazioni per la classe politica

Le raccomandazioni che seguono si rivolgono alla classe politica in generale e non sono a coloro che si occupano specificamente di educazione speciale o problemi di disabilità. L'adozione di politiche e prassi più inclusive è una responsabilità condivisa e dovrebbe essere parte integrante del pensiero di tutti i responsabili politici per l'istruzione in generale e la formazione docente in particolare.



E' necessaria un'ampia riforma del sistema scolastico per far si che sia più inclusivo e della formazione degli insegnanti per una migliore integrazione scolastica di tutti gli alunni.

L'importanza del ruolo e della funzione docente è sempre più riconosciuta e il sistema di preparazione e di avviamento professionale deve, pertanto, essere anche una priorità. Tuttavia, la formazione docente non può essere esterna al sistema scolastico nazionale. E' necessaria, dunque, una riforma di tutto il sistema educativo, scolastico e formativo per realizzare il cambiamento della formazione docente e ciò richiede impegno e forte leadership da parte della classe politica di tutti i settori e la partecipazione di tutte le parti interessate al settore dell'istruzione. Tale lavoro intersettoriale ha potenzialmente la capacità di determinare il ciclo di esperienza dei futuri docenti e cominciare a sviluppare i comportamenti ed i valori essenziali ad un sistema scolastico inclusivo.

Sarebbe opportuno concentrarsi su:

- L'adozione di politiche intersettoriali che indicano la didattica inclusiva come parte fondamentale di una società inclusiva.
- L'adozione di forme di cooperazione pratica a tutti i livelli per un approccio olistico che soddisfi le richieste degli studenti e delle loro famiglie.

La riforma deve comprendere anche una chiarificazione del lessico scelto in materia di inclusione e diversità.

L'identificazione e la classificazione consente comparazioni, costruisce gerarchie e può, di conseguenza, limitare le aspettative di apprendimento. Il lavoro di riforma dovrebbe concentrarsi sulla costruzione di un ampio consenso sulla terminologia appropriata alla materia e la definizione di una logica chiara che ne spiega l'utilizzo. Ci dovrebbe essere:

- Il passaggio da un sistema a certificazione e "categorizzazione" di bambini e di ragazzi, che potrebbe incoraggiare il mantenimento di un sistema scolastico a rami separati, a un sistema regolare per tutti gli alunni più deboli.
- Una riforma politica che aiuti i docenti e tutti i professionisti della scuola a capire quali sono i principi ed i valori che sottendono al lessico comune e quali sono le implicazioni legate all'evoluzione del linguaggio accademico e scolastico.



- Un punto di vista centrato sull'alunno come portatore di identità personali, multiple e in evoluzione. I docenti vanno preparati ad affrontare le diverse esigenze scolastiche presenti nelle aule delle scuole d'Europa con sicurezza e fiducia.

Vanno introdotte politiche atte a garantire un “continuum di sostegno al docente” per rispondere pienamente alla diversità di richieste degli alunni.

Una valutazione ricettiva dovrebbe immediatamente identificare le richieste di sostegno degli alunni e facilitare, dunque, l'organizzazione di qualsiasi supporto alla didattica e all'apprendimento in modo tale da garantire la piena partecipazione alla vita di classe, della scuola e della comunità. Ciò richiede:

- Di sviluppare la capacità delle scuole di rispondere ad una maggiore diversità di richieste didattiche e sostenere, dunque, i discenti nelle loro comunità locali.

- Esperienza e perizia costante nel sostegno degli studenti che presentano richieste più complesse da parte di consulenti/ specialisti ed altri professionisti (che attualmente possono includere anche i docenti specialistici dei centri scolastici e di risorsa) che dovrebbero lavorare in classe insieme per condividere competenze e sviluppare ulteriormente le competenze di tutti i docenti.

Le responsabilità che determinano il lavoro in classe dei docenti dovrebbero riflettere l'importanza di raggiungere ampi risultati scolastici in linea con i principi dell'inclusione.

L'adozione di un sistema scolastico più inclusivo è potenzialmente in conflitto con la richiesta precisa di rispondere a standard accademici elevati – c'è dunque bisogno di esplicitare i valori di base dei sistemi scolastici e garantire che l'obiettivo delle “misurazioni” si rivolga a cosa è davvero importante. Nella valutazione di più ampi esiti formativi e scolastici, una domanda chiave è “che tipo di educazione per che tipo di società?” La classe politica deve:

- Prendere nota delle *Conclusioni del Consiglio sulla Dimensione Sociale dell'Istruzione e della Formazione* (Consiglio dei Ministri, 2010) ed esplorare quali sono i metodi e gli strumenti di valutazione che possono considerare una vasta gamma di esiti formativi e scolastici degli alunni, partendo dal fatto che migliorare l'esito scolastico è fondamentale anche per ridurre la povertà e promuovere



l'inclusione sociale.

- Noti l'importanza dei docenti e dei formatori nell'agenda dell'inclusione e riconoscere e sostenere tale azione con politiche coerenti e a lungo termine sul piano internazionale, europeo e nazionale per gli aspetti correlati della formazione docente, del curriculum scolastico, della pedagogia, della valutazione e della definizione delle sfere ed ambiti di responsabilità.

Si spera che le raccomandazioni indicate in questo Capitolo possano fornire spunti di discussione e di dibattito ed idee e soluzioni per migliorare il sistema di formazione ed avviamento alla professione docente dal punto di vista di una migliore e più diffusa integrazione scolastica degli alunni nelle classi comuni come fattore chiave di transizione verso la creazione di sistemi scolastici più inclusivi in tutta Europa.



NOTE CONCLUSIVE

Qualsiasi riforma del sistema di formazione e di accesso alla professione docente va inserita nel più ampio contesto di riforma del sistema scolastico generale per sostenere l'integrazione scolastica di tutti gli alunni. L'importanza del periodo di formazione dei docenti è sempre più diffusamente indicata insieme all'adozione di politiche e prassi che richiedono la collaborazione della classe politica per la definizione di approcci maggiormente olistici.

È importante riconoscere la complessità dei temi che ruotano intorno alla formazione docente. Dyson (2005) suggerisce che è arrivato il momento di superare dibattiti ormai obsoleti su teoria/pratica; professione/apprendistato; competenze/conoscenze; formazione/educazione; scuola/università per entrare in una nuova era che oggi si basa sulla collaborazione, l'accettazione della diversità, il dialogo e la condivisione delle risorse per un nuovo modello di formazione docente. Tali sviluppi sono improbabili se il principio dell'inclusione non diventa parte integrante del pensiero politico e di tutte le altre parti interessate – in particolare dei dirigenti scolastici – e non è alla base della cultura sociale ed educativa.

È necessaria, inevitabilmente, una riforma su larga scala che richiede tempo e politiche coerenti a lungo termine e non continue riforme su piccola scala. Nella prefazione alla pubblicazione del Consiglio d'Europa, *La Formazione Docente per il Cambiamento* (2011), Ólafsdóttir sottolinea: "I nostri sistemi scolastici continuano a riprodurre modelli...che si concentrano principalmente sulla trasmissione delle conoscenze e puntano ad una formazione orientata alla successiva occupazione, dimenticando che gli obiettivi dell'istruzione sono anche e soprattutto la preparazione alla vita come cittadinanza attiva, alla crescita individuale e all'aggiornamento personale delle conoscenze di base avanzate e ampie in una prospettiva di educazione permanente per tutto l'arco della vita" (pag. 8).

I vantaggi di una crescente inclusione scolastica, insieme alle altre priorità, come la giustizia sociale e la coesione della Comunità Europea, sono obiettivi a lungo termine e richiedono grandi investimenti nell'istruzione prescolastica e in un sistema scolastico sempre più inclusivo, ma rappresentano un uso più efficace delle risorse rispetto ad iniziative a breve termine "tappabuchi" o volte a



sostenere alcuni gruppi emarginati.

Alla conferenza di progetto a Zurigo nel settembre 2010, l'oratore Tony Booth ha dichiarato che l'inclusione è il "criterio principale per il progresso dell'istruzione e della società". Booth ha anche sottolineato che è necessaria maggiore chiarezza sui diversi punti di vista sull'inclusione per consentire a tutti gli interessati di compiere scelte informate. Ciò è decisamente vero per i docenti – e per i formatori - che giocano un ruolo cruciale nel progresso del pensiero e nella formazione della pratica didattica degli insegnanti del futuro.

Huber (2011) scrive: "per affrontare le sfide che il nostro mondo globale ci presenta oggi, l'istruzione deve sviluppare il potenziale di ogni cittadino nelle nostre diverse democrazie, in modo che tutti possano contribuire, con tutta la loro esperienza e competenza, al cammino da seguire. Questa affermazione non è più un semplice "auspicio umanistico", ma è oggi una necessità per la sopravvivenza delle nostre democrazie" (pag. 146).

Nel 2005, l'OCSE ha sostenuto che la politica ha più probabilità di avere benefici dal migliore rendimento scolastico che dall'innalzamento della qualità dei docenti. Le personalità politiche e i professionisti del settore che hanno collaborato a questo progetto suggeriscono che questo argomento può essere ulteriormente discusso – preparare i docenti a rispondere alle diversità presenti in classe oggi può essere la strada politica che con maggiori probabilità può avere risvolti positivi sullo sviluppo di comunità più inclusive.

L'obiettivo di realizzare un sistema scolastico più equo richiede che i docenti siano preparati con le competenze necessarie a rispondere alle diverse richieste degli alunni e si spera che questo volume abbia proposto idee utili e suggerimenti d'ispirazione per proseguire insieme sulla strada che ci porterà a garantire una formazione di qualità per tutti gli alunni.



BIBLIOGRAFIA

- Abu El Haj, T. R. and Rubin, B.C. (2009) Realizing the equity-minded aspirations of de-tracking and inclusion: Towards a capacity-oriented framework for teacher education. *Curriculum Enquiry*, 39 (3), 435-463, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. and Smith, R. (2006) *Improving Schools: Developing Inclusion*. London: Routledge
- Alexander, R. (2008) *Essays on pedagogy*. London: Routledge
- Arnesen, A., Allen, J. and Simonsen, E. (eds.) (2009) *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Council of Europe
- Auguste, B., Kihn, P. and Miller, M. (2010) *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching*. Mc. Kinsey & Company
- Ayers, W. (1993) *To teach: The journey of a teacher*. New York: Teachers College Press
- Barton, L. (1997) Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic. *Inclusive Education*, 3 (1), 231-242
- Bates, R. (2005) An anarchy of cultures: The politics of teacher education in new times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 231-241
- Boyd, P., Baker, I., Harris, K., Kynch, C. and McVittie, E. (2006) Working with multiple identities: supporting new teacher education tutors in Higher Education, in Bloxham, S., Twiselton, S. and Jackson, A. (eds.) *Challenges and Opportunities: developing learning and teaching in ITE across the UK*. ESCalate 2005 Conference Proceedings, Higher Education Academy. Electronic source available online at: www.escalate.ac.uk/2419 (Last accessed April 2011)
- Boyd, P., Harris, K. and Murray, J. (2007) *Becoming a teacher educator: Guidelines for the induction of newly appointed lecturers in Initial Teacher Education*. Higher Education Academy, Subject Centre for Education, ESCalate, University of Bristol
- Burns, T. and Shadoian-Gersing, V. (2010) *The importance of effective teacher education for diversity in Educating Teachers for*



Diversity – meeting the Challenge. Paris: OECD

Carini, P. (2001) *Starting strong: A different look at children, schools and standards*. New York: Teachers College Press

CAST (2008) *Universal design for learning guidelines*. 1.0. Wakefield, MA: CAST. Electronic source available online at: <http://www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html> (Last accessed 14/01/11)

Butcher, J., Howard, P., Labone, E., Bailey, M., Groundwater-Smith, S., McFadden, M., McMeniman, M., Malone, K. and Martinez, K. (2003) Teacher education, community service-learning and student efficacy for community engagement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31 (2), 109-122

Cochran-Smith, M. (2004) *Walking the road: race, diversity and social justice in teacher education*. Multi-cultural education series, New York and London: Teachers College, Columbia University

Cochran-Smith, M. (2005) Teacher Educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 219-225

COHEP (2008) Analyse und Empfehlungen: Heilpädagogik in der allgemeinen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. [Analysis and recommendations: special education in general and teacher education]. Arbeitsgruppe Heilpädagogik der COHEP, Dezember 2008

Council of Ministers (2010) *Council conclusions on the social dimension of education and training*. 3013th Education, Youth and Culture meeting, Brussels, 11 May 2010

Darling-Hammond L. and Bransford, J. (eds.) (2005) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass

Dyson, M. (2005) Australian Teacher Education: Although Reviewed to the Eyeball is there Evidence of Significant Change and Where to now? *Australian Journal of Teacher Education*, 30 (1), 4, Electronic source available online at: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol30/iss1/4> (Last accessed July 2011)

Dweck, C. (2006) *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books



Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2010) *L'intervento di sostegno in età prescolare – progressi e sviluppi 2005–2010*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education/ UNESCO (2010) *Inclusive Education in Action – Project Framework and Rationale*. Odense: Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

European Commission DG-EAC (2010) *The Profession of Teacher Educator in Europe. Education and Training 2020 programme, Cluster: Teachers and Trainers*. Report of a Peer Learning Activity, Reykjavik, Iceland 21–24 June 2010

Feyerer, E., Niedermair, C. and Tuschel, S. (2006) *Berufsfeld Sonder- und Integrationspädagogik*. Positionspapier zur Aus- und Weiterbildung an den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen. [*Special Needs Education and Inclusive Education – Training and Professional Qualifications*. Position paper on initial, further and in-service training at the Universities of Education]. Wien: Bm: bwk, Abteilung I/8, 10.6.2006. Electronic source available online at: <http://www.cisonline.at/index.php?id=358&L=1>

Florian, L., and Rouse, M., (2009) The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594-601

Forlin, C. (2010) Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 177-184

Garcia Huidobro, J. E. (2005) *La igualdad en educacion como bien democratico y de desarrollo*. Ponencia presentada en la Reunion del Comite Intergubernamental del PRELAC, organizada por la UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 6 y 7 de Diciembre de 2005. [*Equality in Education as a democratic good for development*. Paper submitted to the meeting of the Intergovernmental Committee of PRELAC, organised by UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 6–7 December 2005]

Gultig, J. (1999) *Can teacher education transform schooling? Schooling and teaching in post-apartheid South Africa*. AREA Annual Meeting, Montreal. April, 1999



Hagger, H. and McIntyre, D. (2006) *Learning teaching from teachers*. Maidenhead: Open University Press

Harris, R. and Lázár, I. (2011) Ways to bring about change in Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. and Mc Intyre, D. (2006) *Learning without Limits*. Open University Press

Hattie, J.A.C. (2009) *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Oxford: Routledge

Haug, P. (2003) Qualifying teachers for the school for all in Booth, T., Nes, K. and Stromstad, M. (eds.) *Developing Inclusive Teacher Education*. London: Routledge Falmer

Huber, J. (2011) Making a difference in Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

International Labour Organisation/UNESCO (2009) *Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel*. Report of 10th Session. Paris, 28 September – 2 October 2009

Ivatts, A.R. (2011) Education vs educations in Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Jansma, F. (2011) *Teacher Quality: Professional competence and the quality of education*. Paper given at Teacher Education for Inclusion project Country Study Visit, University of Cyprus, March 2011

Kyriazopoulou, M. and Weber, H. (eds.) (2009) *Indicatori di misurazione dell'integrazione scolastica – per una scuola inclusiva in Europa*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education



Lauriala, A. (2011) *Teacher's pedagogical autonomy as an antecedent for inclusive education*. Paper given at Teacher Education for Inclusion project Country Study Visit, University of Lapland, April 2011

McGrady, H., Lerner, J. and Boscardin, M. L. (2001) The educational lives of students with learning disabilities in Rodis, P. Garrod, A. and Boscardin, M. L. (eds.), *Learning disabilities and life stories* (177-193). Boston: Allyn and Bacon

Meijer, C.J.W. (ed.) (2003) *Integrazione scolastica e proposte didattiche* Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Meijer, C.J.W. (ed.) (2003) *L'Handicap nell'Europa del 2003 – Esame degli orientamenti e delle tendenze in 18 paesi europei*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. and Lewin, J. (2010) *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. Scottish Government Social Research

Minnow, M. (1990) *Making All the Difference: Inclusion, Exclusion and American Law*. Ithaca: Cornell University Press

Moon, B. (2007) *Research analysis; Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices*. UNESCO Working Paper

Moran, A. (2009) Can a competence or standards model facilitate an inclusive approach to teacher education? *International Journal of Inclusive Education*, 13 (1), 45-61

Murray, J. (2005) *Investigating Good Practices in the Induction of Teacher Educators into Higher Education*. ESCalate, University of Bristol

Naukkarinen, A. (2010) From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 185-196

Norwich, B. (2010) A response to 'Special Educational Needs: A New Look' in Terzi, L. (ed.) (2010) *Special Educational Needs: A New Look*. London: Continuum

Ofsted (2008) How well new teachers are prepared to teach pupils



with learning difficulties and/or disabilities. London: Ofsted
www.ofsted.gov.uk

Ólafsdóttir, Ó. (2011) Foreword in Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Organisation for Economic Co-operation and Development (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2007) *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2010) *Improving health and social cohesion through education*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2010) *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2011) *PISA in Focus 2. Improving performance: leading from the bottom*. March 2011

Organizzazione delle Nazioni Unite (2006). *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità*. Electronic source available online: www.cesq.it/Convenzione_diritti_persono_con_disabilit__int.pdf

Pijl, S.J. (2010) Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 197-201

Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J. and Warwick, P. (2005) *Reflective teaching. Evidence-informed Professional Practice 3rd Edition*. London: Continuum

Pugach, M.C. and Blanton, L.P. (2009) A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 575-582

Richardson, V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach in Sikula, J. (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, 2nd edition. New York: Macmillan



Rodriguez, H. (2010) *Seven Essential Components for Teacher Education for Inclusion*. Paper prepared for the Inclusive Education in Action Project. Electronic source available online at: <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=247>

Ryan, T.G. (2009) An analysis of pre-service teachers' perceptions of inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 9 (3), 180-187

Sachs, J. (2003) *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press

Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books

Sciberras, M. (2011) *Profile of inclusive Teachers – Reactions and Reflections*. Paper given at Teacher Education for Inclusion project Country Study Visit, University of Malta, March 2011

Shulman, L. (2007) *Keynote lecture to American Association of Colleges for Teacher Education Annual Conference*. New Orleans, February 2007

Sliwka, A. (2010) From homogeneity to diversity in German education. In *Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Paris: OECD

Snoek, M., Swennen, A. and van der Klink, M. (2009) *The teacher educator: a neglected factor in the contemporary debate on teacher education*. TEPE, 2009

Swennen., A. and van der Klink, M. (2009) *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators*. Dordrecht: Springer

UNESCO-IBE (2008) Conclusions and recommendations of the 48th session of the *International Conference on Education (ED/BIE/CONFINTED 48/5)* Geneva: UNESCO IBE. Electronic source available online at: <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008/conclusions-and-recommendations.html>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO



Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and language* (Revised edition) Cambridge: MIT Press

Warford, M. (2011) The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 27, 252-258

Watkins, A. (ed.) (2007) *La valutazione nelle classi comuni – Temi chiave per la politica educative e la prassi attuativa*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

Willms, D.J. (2006) *Learning Divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics

World Health Organisation (2011) *World Report on Disability*. Geneva: Switzerland, WHO

PARTECIPANTI AL PROGETTO

Paese	Nome	Indirizzo E-mail
Austria	Mr Ivo Brunner	ivo.brunner@ph-vorarlberg.ac.at
	Mr Ewald Feyerer	ewald.feyerer@ph-ooe.at
Belgio (Comunità Fiamminga)	Ms Annet de Vroey	annet.de.vroey@khleuven.be
Belgio (Comunità Francofona)	Mr Jean-Claude De Vreese	jean-claude.devreese@cfwb.be
Cipro	Ms Elli Hadjigeorgiou	hadjigeorgiou.e@cyearn.pi.ac.cy
	Ms Simoni Symeonidou	symeonidou.simoni@ucy.ac.cy
Danimarca	Ms Bodil Gaarsmand	bgaa@ucsyd.dk
	Mr Nils-Georg Lundberg	ngl@ucn.dk
Estonia	Ms Vilja Saluveer	vilja.saluveer@hm.ee
	Ms Karmen Trasberg	karmen.trasberg@ut.ee
Finlandia	Ms Suvi Lakkala	suvi.lakkala@ulapland.fi
	Ms Helena Thuneberg	helena.thuneberg@helsinki.fi
Francia	Ms Nathalie Lewi- Dumont	nathalielewi@gmail.com
	Ms Catherine Dorison	catherine.dorison@iufm.u-cergy.fr
Germania	Mr Thomas Franzkowiak	franzkowiak@paedagogik.uni- siegen.de
	Ms Kerstin Merz-Atalik	merz-atalik@ph-ludwigsburg.de
Irlanda	Mr Alan Sayles	Alan_Sayles@education.gov.ie
	Ms Áine Lawlor	aine.lawlor@teachingcouncil.ie
Islanda	Ms Hafdís Guðjónsdóttir	hafdgud@hi.is
	Ms Jóhanna Karlsdóttir	johannak@hi.is
Lettonia	Ms Guntra Kaufmane	guntra.kaufmane@visc.gov.lv
	Ms Sarmīte Tūbele	sarmite.tubele@lu.lv
Lituania	Mr Giedrius Vaidelis	giedrius.vaidelis@upc.smm.lt
	Ms Lina Milteniene	m.lina@cr.su.lt
Lussemburgo	Mr Alain Adams	alain.adams@education.lu



Malta	Ms Felicienne Mallia Borg	felicienne.mallia@gov.mt
	Mr Paul Bartolo	paul.a.bartolo@um.edu.mt
Norvegia	Ms Toril Fiva	Toril.Fiva@kd.dep.no
	Ms Unni Vere Midthassel	unni.midthassel@uis.no
Paesi Bassi	Mr Frank Jansma	F.Jansma@Lerarenweb.nl
	Mr Dominique Hoozemans	hoozemans.d@hsleiden.nl
Polonia	Ms Agnieszka Wołowicz	agnieszka.wolowicz@onet.eu
	Ms Beata Rola	beata.rola@mcsdn.edu.pl
Portogallo	Ms Maria Manuela Micaelo	manuela.micaelo@dgidc.min-edu.pt
	Ms Maria Manuela Sanches Ferreira	manuelaferreira@ese.ipp.pt
Regno Unito (Galles)	Mr Huw Roberts	eds102@bangor.ac.uk
	Ms Sue Davies	s.davies@tsd.ac.uk
Regno Unito (Inghilterra)	Mr Brahm Norwich	B.Norwich@exeter.ac.uk
	Mr John Cornwall	john.cornwall@canterbury.ac.uk
Regno Unito (Irlanda del Nord)	Mr John Anderson	john.anderson@deni.gov.uk
	Mr Martin Hagan	m.hagan@stmarys-belfast.ac.uk
Regno Unito (Scozia)	Ms Lani Florian	l.florian@abdn.ac.uk
Repubblica Ceca	Ms Kateřina Vitásková	katerina.vitaskova@upol.cz
	Ms Miroslava Salavcová	Miroslava.Salavcova@msmt.cz
Slovenia	Ms Damjana Kogovšek	damjana.kogovsek@gmail.com
Spagna	Ms Pilar Pérez Esteve	pilar.pereze@educacion.es
	Mr Gerardo Echeita Sarrionandia	gerardo.echeita@uam.es



Svezia	Mr Bengt Persson	bengt.persson@hb.se
Svizzera	Mr Pierre-André Doudin	pierre-andre.doudin@hepl.ch
	Mr Reto Luder	reto.luder@phzh.ch
Ungheria	Ms Csilla Stéger	csilla.steger@okm.gov.hu
	Mr Iván Falus	falusivan@gmail.com

Inoltre, hanno contribuito al progetto:

Finlandia	Ms Marita Makinen
Francia	Mr Pierre Francois Gachet
Lussemburgo	Mr Marco Suman
	Ms Joëlle Renoir
Norvegia	Ms Marit Stromstad
Paesi Bassi	Mr Rutger Stafleu
	Mr Jos Louwe
Regno Unito (Galles)	Mr Cliff Warwick
Repubblica Ceca	Ms Iva Strnadová
	Ms Radka Topinková
Svezia	Ms Kerstin Hultgren

L'Agenzia rivolge un particolare ringraziamento a Kari Nes, Consulente del Progetto, e ai membri del PAG per il loro sostegno: Bernadette Céleste, Francia; Don Mahon, Irlanda; Mudite Reigase, Lettonia; Irene Moser, Austria (membro del gruppo dal Settembre 2010).

La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa – Sfide ed opportunità presenta una sintesi dei sistemi e dei metodi di preparazione e di avviamento alla professione docente in 25 paesi europei, membri dell’Agenzia. Il progetto realizzato dall’Agenzia ha voluto capire come, il periodo di formazione iniziale, prepari i docenti ad essere “inclusivi” e a rispondere, dunque, alle molteplici richieste degli alunni delle classi di oggi.

Questo volume è stato redatto grazie alle relazioni, inviate dagli Stati Europei aderenti al progetto, sulle politiche e prassi del settore, alla revisione della letteratura politica e di ricerca e alle informazioni raccolte nel corso delle visite di studio nazionali.

Il volume presenta il contesto teorico e metodologico dei sistemi formativi della professione docente in Europa e presenta la struttura e il contenuto dei programmi dei corsi di formazione ed avviamento, esaminando anche il tirocinio, il ruolo e la funzione docente nonché l’aggiornamento professionale in servizio e le competenze necessarie ad essere un insegnante efficace ed “inclusivo”.

Il testo illustra esempi delle innovazioni introdotte alla formazione docente iniziale e si conclude con un esame del quadro politico necessario ad ottenere un sistema formativo alla professione docente mirato all’inclusione degli alunni, con una sintesi dei problemi aperti e delle sfide del settore. Il volume, inoltre, contiene alcune raccomandazioni per la classe politica e dirigente ed altre più specifiche per migliorare la formazione docente in vista della realizzazione e diffusione di sistemi scolastici più inclusivi per gli alunni di tutta Europa.