

Autori¹

Francesco Marsili – francesco_marsili@hotmail.it

Annalisa Morganti – annalisa.morganti@unipg.it

Federica Sisti – federica.sisti@uniurb.it

Titolo

L'approccio *schoolwide* alla valutazione dell'inclusione scolastica in Europa: una revisione della letteratura.

Abstract

Background. Negli ultimi due decenni la valutazione dei sistemi scolastici ha visto un crescente interesse, anche rispetto al concetto di inclusione scolastica, che risulta sottorappresentata.

Obiettivi. Lo scopo del lavoro è fornire un quadro sulla valutazione dell'inclusione scolastica e sugli strumenti per misurarne gli effetti e l'impatto a livello europeo, guardando a tutti gli attori coinvolti in questo processo così complesso.

Metodi. La ricerca sviluppata all'interno di un progetto di ricerca europeo, è stata condotta a partire dallo strumento PICOS (Methley et al., 2014), per strutturare una revisione della letteratura e per identificarne i focus.

Risultati. Otto articoli sono stati inclusi e analizzati narrativamente nella sintesi qualitativa. Gli studi sono stati organizzati intorno a cinque categorie che hanno permesso di codificarli rispetto alle tematiche e a questioni ancora aperte.

Discussione. La revisione evidenzia la necessità di stabilire criteri e indicatori di valutazione comuni per l'inclusione scolastica, al fine di costruire una collaborazione efficace a tutti i livelli del sistema educativo (politica, leadership e utenti finali).

Parole chiave: inclusione scolastica, bisogni educativi speciali, revisione della letteratura, valutazione, qualità,

¹ Il contributo è il frutto del lavoro congiunto degli autori. L'introduzione è da attribuire ad A. Morganti. Sono da attribuire a F. Marsili i paragrafi "Razionale", "Obiettivi", "Metodo". Sono da attribuire a F. Sisti i paragrafi "Risultati analitici per categorie" e "Discussione" e "Limiti della ricerca". Il paragrafo "Conclusioni" è frutto del lavoro congiunto di tutti gli autori.

Introduzione

Il contributo nasce con l'intento di presentare i temi principali indagati dal progetto europeo *Algorithm for New Ecological Approaches to Inclusion* (ECO-IN), quelli di "valutazione" ed "inclusione" a scuola, attraverso una revisione della letteratura ². Il progetto intende studiare percorsi per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica, attraverso una visione che si apre al territorio, considerando come possa risultare determinante coinvolgere tutte le figure e le risorse del contesto nel quale opera la scuola; in altre parole: come impostare una reale politica dell'inclusione. La finalità del progetto è di elaborare uno strumento di valutazione della qualità delle politiche inclusive e per farlo è innanzitutto necessario interrogare la letteratura nazionale ed europea esistente in questo campo.

Lo scopo di questo lavoro è fornire, dunque, un quadro articolato e il più possibile completo sulla valutazione dell'inclusione scolastica e sugli strumenti per misurarne gli effetti e l'impatto a livello europeo, guardando a tutti gli attori coinvolti in questo processo così complesso, nell'ottica di un modello sempre più ecologico.

La valutazione dell'efficacia del processo di inclusione si scontra prima di tutto con un oggettivo limite legato all'impossibilità di operare confronti fra modelli educativi diversi presenti negli Stati Membri dell'Unione Europea. L'esistenza di realtà speciali, in molti Stati, ha convissuto in parallelo con il progressivo evolversi della politica inclusiva e ciò ha consentito la pianificazione e l'implementazione di ricerche atte a valutare l'efficacia di un modello in confronto all'altro.

Sul versante internazionale, dal punto di vista teorico, sembra esserci accordo generale rispetto al significato di *inclusive education*, che Booth (2000) definisce come quel processo utile ad aumentare la partecipazione degli studenti alla comunità scolastica tradizionale e al *curriculum studiorum*, diminuendone l'esclusione (Cottini, Morganti, 2015).

Il concetto di inclusione nella scuola riconosce, infatti, che c'è un rischio di esclusione che occorre prevenire attivamente e, al tempo stesso, affermare l'importanza del coinvolgimento di tutti gli attori nella realizzazione di un contesto educativo realmente accogliente, anche mediante la trasformazione del *curriculum* e delle strategie organizzative che devono diventare sensibili all'intera gradazione delle diversità presenti fra gli alunni (Dovigo, 2007).

² Il progetto triennale (2019-2022) dal titolo "Algorithm for new Ecological approaches to Inclusion" (ECO-IN) (Ref. 612163- EPP-1-2019-1-IT-EPPKA3-IPI-SOC-IN - EPPKA3) - Support for Policy Reform - Social inclusion in the fields of education and training è finanziato dal programma europeo Erasmus Plus e vede la partecipazione di 5 Paesi: Italia, Spagna, Belgio, Romania, Lituania. Per ulteriori informazioni si veda: <https://eco-in.eu>

In questa prospettiva, l'idea di inclusione si basa non sulla misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti (Booth, 2000).

Se quello che nel tempo è stato definito come *integrazione*, identificandosi con uno stato, una condizione, l'inclusione rappresenta piuttosto un processo, una filosofia dell'accettazione, ossia la capacità di fornire una cornice dentro cui gli alunni — a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale — possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola (Mitchell, 2017).

La situazione internazionale rispetto al tema dell'inclusione scolastica è molto variegata. Il documento europeo *Support for Children with Special Education Needs* (European Commission, 2013) descrive le differenze presenti tra Paesi Membri, alcuni dei quali ancora prevedono la presenza di scuole speciali, altri di *scolarizzazione mista*, dove accanto alla possibilità di frequentare scuole *mainstream* (appartenenti al ciclo ordinario dell'istruzione) da parte degli studenti con bisogni educativi speciali (BES), vi è anche quella di essere inseriti in scuole o classi speciali. Questa eterogeneità di situazioni rende molto difficoltosa, sia la verifica dell'efficacia delle pratiche inclusive, sia la loro comparazione (Cottini, Morganti, 2015). A questo si aggiunge l'ulteriore poca concordanza che definisca a livello europeo, chi debba o meno essere compreso nella definizione di “studente con bisogno educativo speciale”. In questo contributo ci riferiamo al significato fornito dalla legislazione italiana vigente, volta a comprendere anche la condizione di disabilità.

In Italia si persegue, ormai da oltre quarant'anni, la politica della piena inclusione di tutti gli allievi con BES nelle scuole ordinarie di ogni ordine e grado ormai da anni e l'impegno a promuovere una scuola realmente inclusiva “per tutti” trova diffuse conferme. Orientamento che negli ultimi anni si è fatto sempre più presente anche tra gli Stati Membri dell'Unione Europea

Ciò non avviene invece sul piano della sua effettiva realizzazione, a causa della convergenza negativa di difficoltà legislative, economiche, culturali e pratiche, le quali rendono ancora difficoltoso attuare e soprattutto verificare l'efficacia delle pratiche educative e soprattutto delle politiche scolastiche, nella prospettiva dell'inclusione (Cottini, Morganti, 2015).

Ciò che appare dunque sempre più emergente è la necessità di una più ampia concezione inclusiva come fenomeno in evoluzione in senso storico e sociale, che va assumendo le forme di un movimento di *empowerment* teso a rivendicare una maggiore autonomia della persona, sempre più capace di prendere decisioni rispetto alla propria vita (Oliver, 1990, p. 91). Il paradigma inclusivo veste sempre più i panni della partecipazione, che comprende certamente anche quelli della decisione.

La questione della definizione di ciò che s'intende globalmente e universalmente come *inclusione scolastica*, s'incrocia con la questione della valutazione dell'efficacia di pratiche didattiche e politiche scolastiche che possano rendere conto degli effettivi vantaggi, concretamente percepibili e percepiti nell'ambito della comunità tutta, di un'educazione realmente inclusiva rispetto a quella tradizionale, centrata sulla separazione in ambienti speciali.

In Europa e soprattutto in Italia è evidente e chiara la legittimazione del principio di inclusione e, in particolare, di inclusione scolastica. Ciò porta a essere concordi nell'affermare che la politica di inclusione, seppur encomiabile dal punto di vista ideologico, allo stato attuale, manca di supporti scientifici ed evidenze empiriche che ne sostengano gli esiti, rispetto ai benefici, non solo supposti, ma effettivamente praticati sia dai singoli soggetti, sia dal contesto.

Tali criticità fanno emergere chiaramente la necessità di operare rigorose ricognizioni circa l'efficacia dei processi inclusivi. Una rassegna internazionale molto dettagliata in tal senso, a partire dal 2000 ad oggi, è quella svolta da Nepi (2013). L'autrice evidenzia le difficoltà a trovare evidenze empiriche a supporto dei processi di inclusione scolastica, a causa delle differenti categorizzazioni degli allievi con BES, alle diverse tipologie di scolarizzazione prese in considerazione, ai metodi, agli strumenti adottati, alle variabili misurate, fattori che non permettono di operare un'oggettiva ed efficace generalizzazione dei risultati (Cottini, Morganti, 2015).

Ciò porta a considerare come determinante, ai fini di ottenere una valutazione il più possibile completa e oggettiva dei benefici apportati dall'inclusione in contesti comuni, in rapporto a quella in contesti speciali, non solo il semplice posizionamento degli allievi in termini di profitto e rendimento scolastico, ma soprattutto le diverse variabili che dal punto di vista organizzativo e metodologico concorrono ad individuare la complessità dell'approccio inclusivo e la qualità della didattica inclusiva: l'organizzazione, la metodologia di lavoro, la disponibilità e formazione dei docenti, le alleanze territoriali che si stabiliscono tra tutti gli attori coinvolti, il coinvolgimento della famiglia, la qualità delle interazioni a tutti i livelli, primo fra tutti, quello sociale e culturale.

Pur nel panorama estremamente variegato delle realtà scolastiche presenti a livello internazionale, in particolare Europee, e nel rispetto delle differenti prassi educative, delle divergenti pratiche di diagnosi, identificazione e classificazione degli allievi con BES, rispetto al tema dell'inclusione è ormai evidente e prioritario l'impegno comune di promuovere una scuola maggiormente inclusiva, ovvero pienamente capace e pronta ad accogliere tutte le differenze personali, superando ogni logica che tende alla categorizzazione e aperta a tutti gli attori che possono contribuire a diffondere principi, pratiche e politiche protese verso tale direzione.

Razionale

Il focus di questa trattazione è la valutazione della qualità dell'inclusione nel contesto europeo. L'intento è quello di analizzare gli studi presenti in letteratura al fine di individuare le aree tematiche maggiormente indagate, gli strumenti di valutazione applicati e i soggetti maggiormente coinvolti.

La questione della valutazione dell'efficacia di pratiche educative e politiche scolastiche per l'inclusione, anche attraverso l'elaborazione di strumenti di valutazione *ad hoc*, risulta essere una tematica piuttosto dibattuta. L'approccio che qui viene adottato sottolinea l'importanza di un'analisi e un coinvolgimento, a diversi livelli di competenza e responsabilità, di tutta la comunità educante.

L'azione valutativa non può prescindere da un processo di monitoraggio in itinere e da una valutazione finale dell'efficacia e della qualità delle attività intraprese, nell'ottica della trasversalità, della flessibilità e della generalizzazione. Appare forte l'esigenza di un lavoro sulle politiche inclusive, senza le quali può venire a mancare il substrato sul quale implementare specifiche azioni didattiche per il successo formativo di tutti e di ciascuno.

Obiettivi

Ai fini della realizzazione di questa revisione della letteratura, sono state poste le seguenti domande di ricerca:

- Ci sono studi in letteratura con un focus sull'applicazione di strumenti per la misurazione e la valutazione della qualità dell'inclusione scolastica?
- Quali sono i livelli e le dimensioni attraverso cui, a livello europeo, la qualità dell'inclusione scolastica viene valutata?
- Alla luce di precedenti studi sulla valutazione della qualità dell'inclusione scolastica, quali sono i temi e le questioni da approfondire nella ricerca futura?

L'obiettivo è quindi quello di raccogliere le evidenze scientifiche disponibili nella letteratura esclusivamente europea, in modo da: fornire un quadro quanto più esaustivo possibile su questa tematica, aprire un dibattito e individuare delle possibili direzioni di ricerca future.

Metodo

Al fine di condurre una revisione della letteratura sistematica e rigorosa, questa si è basata sui passaggi tipici di una sintesi di ricerca (Pellegrini & Vivanet, 2018): formulazione di una domanda identificando parole chiave e terminologia specifica; sviluppo di un protocollo di ricerca che definisca i criteri di inclusione ed esclusione; ricerca degli studi su banche dati utilizzando parole chiave per la definizione di *query*; selezione gli studi per la selezione attraverso titolo e abstract; secondo screening attraverso lettura *full-text*; codifica ed estrazione dei dati dagli studi inclusi; interpretazione e discussione dei risultati.

La ricerca presentata in questo lavoro è stata condotta a partire dallo strumento PICOS (Methley et al., 2014), uno strumento utilizzato per strutturare una revisione sistematica e per identificare il problema della ricerca, dell'intervento, dell'eventuale intervento comparativo, dei risultati e del disegno dello studio.

Le ricerche sono state condotte in database elettronici utilizzando diverse combinazioni di parole chiave e operatori booleani (ad esempio AND, OR, NOT). Sono state utilizzate diverse *query* per raggiungere studi primari e secondari. Termini diversi sono stati usati come segue: "inclusione scolastica" OR "inclusione sociale" AND "revisione sistematica" OR meta-analisi OR revisione OR revisione della letteratura AND misurazione OR strumento OR "strumento di valutazione" OR valutazione OR valutazione OR indicatori OR qualità. La revisione ha previsto l'utilizzo di diversi database online come ERIC, PsycInfo. Google Scholar per la letteratura grigia. È stata condotta una ricerca manuale bibliografica su articoli selezionati. I criteri e i dettagli della ricerca sono presentati nella tabella 1.

Qui inserire Tabella 1. Criteri di ricerca

Criteri di eleggibilità

I criteri di ammissibilità, presentati nella tabella 2, sono stati discussi e dopo una prima ricerca esplorativa si è deciso di inserire studi comprendenti Stati Membri dell'Unione Europea, pubblicati a partire dal 2013 in virtù di studi precedenti e dei suggerimenti forniti dall'articolo pubblicato da Nepi (2013).

Qui inserire Tabella 2. Criteri di inclusione e di esclusione

Selezione degli studi

Lo screening è stato condotto da due ricercatori indipendenti. Durante lo *screening full-text* è stato chiesto a un terzo revisore di accertare l'inclusione o l'esclusione di uno studio. Dopo lo *screening* del titolo e dell'*abstract*, lo *screening full-text* e la ricerca bibliografica, sono stati esaminati 326 record totali e sono stati inclusi 8 studi. Nonostante molti studi primari siano stati condotti nell'ultimo decennio, persiste in letteratura una minore presenza di studi secondari (revisione sistematiche e meta-analisi). Sono stati inclusi 7 studi primari e solo una revisione sistematica della letteratura. Al fine di seguire un iter di ricerca e screening rigoroso è stato utilizzato lo strumento PRISMA (Moher et al. 2009) come presentato nella tabella 3.

Qui inserire Tabella 3. Schema della procedura di selezione (Moher et al. 2009, p.267).

Codifica degli studi

Gli studi sono stati codificati in base a categorie tematiche identificate in fase di progettazione della ricerca. Le categorie tematiche emerse e raccolte nella tabella 4, sintetizzano i principali focus di interesse riguardo al tema dell'inclusione e alla sua valutazione in contesto scolastico. Alcuni studi indagando molteplici aspetti, pertanto, nella tabella presentata sono presenti alcuni studi in più di una categoria.

Qui inserire Tabella 4. Descrizione di ogni categoria

La tabella 5 elenca tutti gli *stakeholder* coinvolti nel processo d'inclusione scolastica. Lo scopo di questa tabella è identificare studi trasversali in cui ciascun *stakeholder*, in ordine al proprio specifico profilo, è individuato dalle diverse categorie tematiche, orientando la sua partecipazione al tema dell'inclusione scolastica. In questo modo è stato possibile ottenere un "ritratto" accurato dell'impatto dei diversi attori sulle categorie analizzate.

Qui inserire Tabella 5. Prospettiva dei diversi stakeholder

I due ricercatori hanno confrontato e discusso le categorie tematiche emerse dagli articoli. Dopo la selezione, gli studi sono stati inseriti in varie categorie in base ai principali fattori esaminati. Se uno studio ha analizzato diversi fattori/obiettivi relativi a diverse tematiche, è stato inserito nelle relative categorie. Ad esempio, se uno studio si concentra sugli atteggiamenti degli insegnanti e sulle esperienze sociali ed emotive degli studenti, è correlato ad "atteggiamenti e convinzioni" e alla categoria di "partecipazione degli studenti".

Le tabelle 6 e 7 sintetizzano le caratteristiche evidenziate dagli studi inclusi.

Qui inserire Tabella 6. Tabella sinottica degli studi primari inclusi e loro caratteristiche

Qui inserire Tabella 7. Tabella sinottica dello studio secondario incluso e sue caratteristiche

Risultati analitici per categorie

Dopo la codifica degli studi è stata condotta un'analisi dei contenuti degli stessi che qui vengono riportati in modo tematico al fine di ordinare le informazioni ottenute. Per strutturare questo processo, è stato designato il modello input-processo-risultato di Kyriazopoulou e Weber (2009), perché identifica le aree centrali che contribuiscono alla definizione di inclusione scolastica. L'*input* rappresenta tutti gli aspetti forniti al sistema per raggiungere un determinato risultato e può variare, per fare un esempio concreto, dalle risorse finanziarie e dagli sviluppi politici, al livello di formazione degli attori scolastici, alle questioni infrastrutturali. *Process* descrive tutte le attività educative, comprese le procedure, le pratiche scolastiche o le pratiche didattiche in classe. L'*outcome* si riferisce a misure di efficienza come tassi di partecipazione o risultati curriculari (Kyriazopoulou e Weber 2009).

Di seguito, si riportano, nel dettaglio, le categorie tematiche, identificate nella Tabella 4: Atteggiamenti e credenze (*input*); Sviluppo professionale (*input*); Pratiche (*process*); Partecipazione speciale (*outcome*); Riflessioni critiche.

Atteggiamenti e credenze (input)

Si rintracciano quattro studi riguardanti questa categoria: Hind, Larkin e Dunn (2019); Heydera, Sudkampa e Steinmayra (2020); Petry (2018); Cosma e Soni (2019).

Hind, Larkin e Dunn (2018) affermano che le percezioni dell'inclusione degli insegnanti influenzano notevolmente sia il modo in cui gestiscono il proprio ambiente scolastico, sia il modo in cui comprendono e interpretano il supporto a loro disposizione.

Lo scopo dello studio è affrontare la questione della valutazione al fine di migliorare la comprensione e fornire una rappresentazione approfondita e significativa degli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'inclusione, negli ambienti di insegnamento e apprendimento tradizionali. Il lavoro mira anche a determinare un legame tra gli atteggiamenti degli educatori nei confronti dell'inclusione e la volontà "inclusiva", identificando, al contempo le barriere al successo dell'inclusione per quanto riguarda l'attuale supporto disponibile.

Dai risultati dello studio di Heydera, Sudkampan e Steinmayra (2020) è interessante notare che gli insegnanti riportano convinzioni meno positive sui benefici dell'educazione inclusiva quando questa è valutata in opposizione diretta all'educazione speciale, rispetto a quando i benefici dell'educazione inclusiva vengono giudicati in generale. Gli insegnanti inoltre sembrano essere più negativi riguardo alla competenza professionale degli insegnanti tradizionali nei confronti degli studenti BES. Inoltre, il livello più basso di partecipazione sociale degli studenti BES rispetto a quelli senza BES quando frequentano la stessa classe, conferma ancora una volta che l'integrazione fisica è necessaria, ma non è una condizione sufficiente per l'educazione inclusiva.

In Petry (2018) si fa riferimento alla valutazione misurando gli atteggiamenti nei confronti dei coetanei con disabilità e s'introducono nuovi spunti sull'influenza sociale dei compagni di classe nei confronti degli studenti con disabilità e nel rapporto tra atteggiamenti di classe e partecipazione sociale di studenti con disabilità.

Si può presumere che gli adolescenti siano più inclini ad accettare, interagire e costruire amicizie con i coetanei con disabilità quando il loro contesto scolastico è permissivo riguardo a tale comportamento sociale.

Cosma & Soni (2019) esplorano le opinioni degli alunni con difficoltà sociali, emozionali e mentali (SEMH) e alunni con difficoltà comportamentali, emozionali e sociali (BESD) e offrono una visione più approfondita delle loro esperienze con punti di vista differenti. La revisione ha evidenziato che le voci degli alunni con BESD possono essere catturate. I fattori di rischio, quali le relazioni negative con il personale e i fattori protettivi come il curriculum personalizzato, si sono rilevati influenti per le esperienze

educative degli alunni BESD. Il concetto di "voce degli alunni" sembra essere collegato alla sensazione di essere ascoltati, compresi e può essere un fattore strategico verso la loro inclusione.

Sviluppo professionale (input)

Gli atteggiamenti e le convinzioni degli insegnanti sono considerati strettamente legati all'identità e alle loro competenze professionali. Ciò influenza il loro grado di istruzione e il loro comportamento, contribuendo alle condizioni di apprendimento degli studenti.

Lo studio di Hintz et al. (2015) riguarda la categoria "sviluppo professionale" e mira a esaminare le conoscenze e le esigenze professionali degli insegnanti nel contesto della scuola inclusiva. I risultati dell'analisi descrittiva hanno rivelato differenze tra insegnanti di istruzione speciale e generale, in particolare sulla conoscenza personale percepita.

Pratiche (process)

Due studi (Cosma e Soni, 2019; Caputo e Langher, 2015) riguardano procedure per migliorare l'inclusione scolastica per studenti con BES che possono essere suddivisi in due categorie: supporto aggiuntivo da parte degli insegnanti e supporto da parte dei pari.

In Caputo e Langher (2015) c'è una raccomandazione generale verso il co-insegnamento come una delle pratiche suggerite per implementare l'educazione inclusiva. Lo studio afferma che "valutare la qualità del supporto percepito può aiutare a prevenire fallimenti e malfunzionamenti che possono portare a pratiche inclusive inefficaci e burnout tra gli insegnanti di sostegno (SET)"(Caputo, A., Langher, V. (2015), p. 211).

In Helen (2019), viene poi evidenziata la relazione tra il processo teorico di inclusione sociale e la realtà del processo per i bambini identificati con BES nei contesti scolastici in modo da mostrare la mancanza di pratiche concrete verso l'inclusione.

Partecipazione sociale (outcome)

Quattro studi: Zurbriggen et al. (2019); Heydera, Sudkampa e Steinmayra (2020); Petry (2018); Cosma & Soni (2019) rientrano in questa categoria. In Zurbriggen et al. (2019) il funzionamento socio-emotivo è stato considerato una questione chiave nel dibattito sull'inclusione. Lo studio di Hind, Larkin e Dunn (2019) esplora l'atteggiamento degli insegnanti tradizionali nei confronti dell'inclusione ed è coerente con la prospettiva degli insegnanti che non si sentono coinvolti ad agire in senso inclusivo, a causa della loro mancanza di competenze specialistiche e pedagogiche nella gestione dei bisogni educativi speciali dei bambini e dei giovani.

La revisione sistematica inclusa di Cosma & Soni (2019) si riferisce agli studenti e indaga le opinioni raccolte da bambini e giovani identificati come aventi difficoltà comportamentali, emotive e sociali (BESD) o salute sociale, emotiva e mentale (SEMH). Riflette sulle esperienze educative degli alunni con difficoltà

comportamentali, emotive e sociali (BESD) insieme alla pratica educativa. La ricerca si concentra sulla valutazione della presenza di interazioni sociali tra studenti con disabilità e i loro compagni di classe. Si afferma che l'inclusione scolastica, che si sviluppa a partire dall'opportunità offerta dall'interazione sociale ed emotiva positiva fra allievi senza difficoltà e coetanei in via di sviluppo, aiuta gli studenti con disabilità a sviluppare abilità accademiche e sociali, promuove il raggiungimento degli obiettivi educativi e contribuisce allo sviluppo dell'amicizia e al senso di appartenenza.

Riflessioni critiche

Lo studio di Hintz et al. (2015), affronta la questione del trasferimento della conoscenza scientifica nella pratica educativa valutando la conoscenza degli insegnanti e le esigenze di ricerca percepite nel contesto dell'educazione inclusiva.

Un altro studio di Caputo e Langher (2015), descrive lo sviluppo e la convalida iniziale della *Collaboration and Support for Inclusive Teaching*, una misura del sostegno percepito negli insegnanti dell'educazione speciale riguardo al grado di collaborazione con insegnanti regolari per la pratica inclusiva a scuola. L'utilità di questo studio è evidenziata per quanto riguarda il miglioramento della didattica cooperativa a sostegno dell'inclusione scolastica, nonché per la prevenzione del rischio di *burnout* negli insegnanti di educazione speciale.

L'articolo di Helen (2019) evidenzia la necessità di ulteriori ricerche empiriche per identificare i modi in cui i professionisti dell'educazione, che hanno valori e credenze socialmente inclusivi, interpretano l'attuale politica educativa nell'informare la loro pratica. Il modello di inclusione sociale presentato in questo articolo indica che molti alunni non riescono a ottenere la partecipazione attiva e spesso, al contrario, subiscono l'emarginazione.

Discussione

Gli studi inclusi sono caratterizzati dall'essere stati condotti nei paesi del Nord Europa, quasi tutti nel Regno Unito e in Germania. È importante notare che in questi paesi, compresa la Svizzera, il sistema scolastico non prevede una piena inclusione. Il tema centrale delle ricerche individuate riguarda proprio la “conversione” di questi sistemi scolastici in sistemi pienamente inclusivi.

In secondo luogo, viene evidenziata un'eterogeneità terminologica relativa ai bisogni educativi speciali. Esistono in letteratura diversi termini e acronimi utilizzati per definire una disabilità o una difficoltà più specifica (BESD, SEBD, LD, ID, ecc.). Nel contesto della ricerca europea sulla qualità dell'inclusione non c'è condivisione terminologica ma una certa presenza di gruppi di riferimento che, ciascuno con le proprie sfumature, costituiscono soggetti in condizioni di specifiche caratteristiche comportamentali, socio-relazionali, emotive, intra e interpersonali e socioeconomiche.

Seppure con il contributo qui presentato si è cercato di individuare studi su tutti i principali attori del processo d'inclusione scolastica, gli studi raccolti hanno per lo più indagato la percezione e l'atteggiamento di insegnanti e studenti nei confronti dell'inclusione. Non sono stati individuati studi sull'opinione, gli atteggiamenti o la formazione rispetto alle tematiche dell'inclusione scolastica di operatori specializzati (neuropsichiatri, psicologi, ecc.), dirigenti scolastici o genitori.

Sono stati rintracciati studi riguardanti "atteggiamenti e convinzioni" rispetto al tema dell'inclusione scolastica. La categoria "attitudini / credenze" si riferisce a percezioni, punti di vista, sentimenti e predisposizioni degli attori verso qualcosa o qualcuno. Si definiscono atteggiamenti come una raccolta di componenti cognitive (credenze o conoscenze), affettive (sentimenti) e comportamentali (predisposizione ad agire in un modo particolare). È importante sottolineare che gli atteggiamenti positivi rispetto al tema dell'inclusione scolastica e degli studenti disabili, da parte di tutti gli attori coinvolti, sono vitali per creare un clima scolastico che accolga la differenza. Questi attori includono insegnanti e studenti in via di sviluppo.

Ci sono studi per quanto riguarda la categoria "partecipazione degli studenti" intesa come partecipazione sociale e accademica. Diversi autori considerano la partecipazione sociale il concetto più adeguato per descrivere la dimensione sociale dell'inclusione. Affermano che la partecipazione sociale degli alunni con bisogni educativi speciali nell'istruzione regolare è la presenza di un contatto/interazione sociale positivo tra questi bambini e i loro compagni di classe.

Gli studi raccolti registrano risultati più elevati nelle abilità accademiche e professionali per gli studenti con bisogni educativi speciali che fanno parte di classi eterogenee rispetto all'istruzione speciale, mentre i risultati per gli studenti con disturbi emotivi e comportamentali sono risultati incoerenti. In senso generale, questa categoria potrebbe considerare e analizzare entrambi i livelli di partecipazione che sono coerenti con un processo educativo inclusivo completo.

Alcuni studi considerano le "riflessioni critiche" come il mezzo per fornire una logica in materia di educazione inclusiva, grazie alla teoria esistente o in via di sviluppo. Ciò potrebbe essere applicato a livello di sviluppo delle politiche a livello nazionale o di politiche locali nelle scuole o nelle comunità, nonché da quadri teorici per lo sviluppo dello sviluppo professionale correlato ad educazione comprensiva. Il focus degli studi è meno legato al "livello di processo", sia in termini di "sviluppo professionale" sia di "pratiche".

Le "pratiche" sono correlate al supporto aggiuntivo da parte degli insegnanti e al supporto dei pari. Il supporto aggiuntivo da parte di insegnanti/assistenti didattici per studenti disabili è denominato co-insegnamento. È risultato essere un efficace modello strumentale e pedagogico per gestire la diversità di cui possono beneficiare gli studenti con e senza BES. Strategie di co-insegnamento efficaci si concentrano direttamente

sugli obiettivi di apprendimento degli studenti e forniscono un'istruzione pianificata adeguata. Le pratiche di sostegno tra pari come: (1) apprendimento cooperativo (gli studenti lavorano e quindi apprendono insieme in gruppi sostenibili) e (2) tutoraggio tra pari (gli studenti si insegnano a vicenda all'interno o in contesti trasversali) si rivelano essere una “pratica” di *process* orientata al miglioramento e all'implementazione dell'inclusione scolastica, nell'ottica circolare del mutuo-aiuto.

Le due categorie meno rappresentative, ovvero lo *Sviluppo professionale (input)* e *Riflessioni critiche*, mostrano che, nonostante l'importanza della ricerca per la definizione delle politiche, vi è la necessità di aumentare il numero di studi sperimentali che possano informare sull'impatto pragmatico dell'inclusione, soprattutto a livello di "processo" nell'ambito del "sistema scolastico". Si avverte poi l'esigenza forte di stabilire criteri di qualità metodologica per la ricerca, sia quantitativa sia qualitativa, che siano adottabili e perseguibili in modo uniforme, al fine di comprendere in che modo le pratiche inclusive influiscono sulle prospettive di inclusione degli studenti (a livello di "risultato") e se un contesto inclusivo può riuscire ad ottenere risultati migliori (a livello di “ingresso”).

Limiti della ricerca

La revisione della letteratura svolta affronta barriere e contraccolpi derivanti dalla mancanza di una visione condivisa sull'educazione inclusiva nel contesto europeo. I limiti derivano dalla mancanza di rigorosi studi sperimentali sulla valutazione dell'inclusione a scuola, insieme ad una bassa qualità metodologica delle ricerche disponibili.

In primo luogo, la revisione ha analizzato solo studi europei, scritti in lingua inglese, pubblicati non prima del 2013. La scelta della lingua degli studi è stata un limite, infatti durante il lavoro ci si è resi conto che molti studi sul tema presenti in letteratura sono nelle diverse lingue dei paesi in cui vengono condotti. Non si sono accettati studi canadesi e statunitensi, fortemente coerenti con il focus della ricerca.

Si ritiene che uno dei punti critici della letteratura sul tema dell'inclusione scolastica sia quello di tendere a prendere poco in considerazione la voce degli allievi ovvero le opinioni, percezioni e prospettive degli alunni. L'articolo 12 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia (Nazioni Unite, 1989) afferma che "tutti i bambini hanno il diritto di esprimere le loro opinioni su questioni che li riguardano e dovrebbero essere coinvolti in qualsiasi decisione sulla loro vita". Poiché la ricerca nel punto di vista degli alunni con difficoltà è piuttosto limitata si ritiene possano essere molto importanti, per futuri sviluppi, ricerche che prendano in esame la loro prospettiva.

Conclusioni

I risultati emersi mostrano che non esiste una corrispondenza terminologica nel campo della ricerca sulla disabilità e sui bisogni educativi speciali in Europa; una limitazione

riguarda la controversa modalità di etichettatura attraverso l'uso di molteplici acronimi. È necessario raggruppare i bambini secondo criteri riguardanti caratteristiche comuni al fine di esplorare più efficacemente il processo di inclusione sociale e scolastica? Da un punto di vista pedagogico non si ritiene necessaria un'azione del genere. D'altra parte, nel contesto educativo europeo risulterebbe molto utile individuare un vocabolario condiviso, che possa ragionare sui bisogni educativi di tutti e di ciascuno in un'ottica inclusiva.

È stata registrata una discrepanza tra politiche educative, normativa e "contesto scolastico reale". Si riscontrano nella letteratura diverse modalità interpretative e di applicazione delle norme, anche a fronte di un'eterogeneità contestuale tipica di ciascun paese dell'Unione. Le agenzie e gli organi della Comunità Europea hanno dato indirizzi chiari riguardo al futuro sviluppo inclusivo di ciascun sistema scolastico. D'altra parte emergono discrepanze e farraginosi meccanismi interpretativi che rallentano il processo d'inclusione sia dal punto di vista strutturale che prassico.

Non si è rilevata una responsabilità condivisa tra tutti gli attori principali coinvolti nel processo d'inclusione scolastica (insegnanti, dirigenti scolastici, collaboratori, psicologi, responsabili politici, ecc.), Manca una visione condivisa, con obiettivi espliciti verso l'inclusione, che coinvolga tutti e che permetta un continuo interscambio tra inclusione scolastica e sociale.

Tre lacune principali si evincono dalla ricerca condotta e vengono identificate seguendo le tre sezioni tematiche:

1 – Manca una letteratura che si occupi di rilevare gli atteggiamenti degli studenti con e senza bisogni educativi speciali e dei dirigenti scolastici nei confronti dell'inclusione scolastica (*input*)

2 – Le prassi d'inclusione scolastica (metodologie, metodi, strategie e tecniche) sono poco discusse (*process*)

3 - Sono stati menzionati solo alcuni aspetti della partecipazione degli studenti con disabilità, mentre dovrebbe essere considerata (*outcome*) la partecipazione di tutti gli studenti (con e senza disabilità) nel processo d'inclusione scolastica.

È necessario dare maggior peso al ruolo importante che rivestono educatori, psicologi, neuropsichiatri nel portare l'attenzione sui risultati in termini di socialità ed emozioni, di tutti gli studenti. Questi professionisti devono rivestire un ruolo importante per il futuro della ricerca sull'inclusione in quanto co-progettano con insegnanti e famiglie l'impianto educativo dei bambini e ragazzi con disabilità. Il ruolo degli psicologi scolastici anche in Italia sta diventando sempre più importante nella scuola sia come figura di collaborazione per la pianificazione delle fasi del processo di inclusione, ma anche come "cerniera" tra scuola ed extra scuola.

Per quel che riguarda i dirigenti scolastici e decisori politici si registra una totale assenza di ricerca rispetto alla loro formazione, ai loro atteggiamenti e alle loro azioni concrete per l'inclusione. Eppure, il loro ruolo in questo processo è sicuramente fondamentale in quanto coordinatori, organizzatori e amministratori di risorse sia in termini di personale che finanziarie.

Un altro tema importante emerso da questo studio riguarda la necessità di una sintesi di idee, tra inclusione e normalizzazione, tra integrazione fisica e inclusione sociale reale. C'è una chiara distinzione tra inclusione e inserimento. L'inclusione non è sinonimo di assimilazione o normalizzazione, in cui gli studenti non dovrebbero essere solo integrati fisicamente ma anche socialmente inclusi, partecipanti e reali protagonisti della propria educazione. Vi sono alcune tensioni teoriche e concettuali rispetto all'inclusione anche se emerge in maniera debole la corrente dei cosiddetti scettici dell'inclusione. Il dibattito piuttosto riguarda la concettualizzazione dell'inclusione e della sua trasformazione da costrutto teorico a prassi applicativa.

Non è chiara la distinzione tra inclusione sociale e inclusione scolastica, tra necessità di acquisire competenze sociali o risultati accademici. Sicuramente un equilibrio tra i due risulta ragionevolmente proficuo per gli studenti. Il pensiero corrente si concentra fortemente sull'inclusione vista in termini di partecipazione, collaborazione, pianificazione, efficacia, relazioni, emozioni, azioni prosociali, suggerendo che esiste un focus sociale intrinseco all'interno del concetto di inclusione. È questa attenzione sociale che sembra mancare nell'attuale politica e ricerca europea in materia di istruzione la quale è invece maggiormente sterzata verso obiettivi di performance e apprendimento.

Infine, emergono due tematiche importanti dalla letteratura: il rapporto tra insegnanti curricolari e insegnante di sostegno e il rapporto tra pari all'interno del contesto scolastico. Per quel che riguarda la prima tematica emerge come sia necessaria anche per gli insegnanti curricolari una formazione sulla diversità in generale, sulla disabilità e sull'inclusione. Emerge la necessità di rafforzare i rapporti di collaborazione tra insegnanti al fine di individuare obiettivi comuni e prassi efficaci. L'altro aspetto importante che sembra mancare negli studi attuali sull'inclusione è la mediazione tra pari, ovvero la prospettiva che i pari possano essere il mezzo privilegiato di apprendimento e inclusione. La ricerca ha evidenziato un'evidente mancanza di letteratura sui pari che fungono da *tutor* in relazione agli studenti disabili come *tutee*. Si ritiene che questo aspetto sia cruciale non solo per i benefici in termini di apprendimento ma soprattutto perché il rapporto e la cooperazione tra pari risulta essere il mezzo più efficace per raggiungere anche un'inclusione sociale e non solo scolastica. La relazione positiva tra pari coinvolge la dimensione emotiva, personale e motivazionale.

Bibliografia

Benstead, H. (2019), Exploring the relationship between social inclusion and special educational needs: mainstream primary perspectives. *Support for Learning*, 34(1), pp. 35-53. DOI: 10.1111/1467-9604.12234

Booth, T., Ainscow, M. (2002). *L'index per l'inclusione*. Trento: Erickson

Caputo, A., Langher, V. (2015). Validation of the Collaboration and Support for Inclusive Teaching Scale in Special Education Teachers. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2015. 33(3):210-222. doi:[10.1177/0734282914548335](https://doi.org/10.1177/0734282914548335)

Cosma, P., Soni, A. (2019). A systematic literature review exploring the factors identified by children and young people with behavioural, emotional and social difficulties as influential on their experiences of education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(4), 421-435. DOI: 10.1080/13632752.2019.1633738

Cottini, L., Fedeli D., Morganti A., Pascoletti S., Signorelli A., Zanon F. e Zoletto D. (2016), Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane, *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, vol. 16, n. 2, pp. 65-87. Doi: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-18512>

Cottini, L. (2019). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

EADSNE – European Agency for Development in Special Needs Education (2009), *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education. Recommendations for Policy Makers*, Odense, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education.

EADSNE – European Agency for Development in Special Needs Education (2012), *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*, Odense, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education.

EU – European Commission (2013). *Support for Children with Special Education Needs*

Gasser, L., Malti, T., Buholzer, A. (2013). Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: Relations with inclusive education, age, and contact intensity. *Research in Developmental Disabilities*, 34(3), pp. 948–958. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.11.017>

Heydera, A., Südkampa, A., Steinmay, R.(2020). How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? *Learning and individual differences* <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776>

Hind, K., Larkin, R., Dunn, A. K. (2018). Assessing Teacher Opinion on the Inclusion of Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties into Mainstream

School Classes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), pp. 424-437, DOI: 10.1080/1034912X.2018.1460462

Hintz, A. M., Melzer, C., Scheer, D. (2015). *Bridging the Gap Between Research and Practice – First Results of an Online Survey Focusing Teachers’ Knowledge and Professional Needs in the Context of Inclusive Education in School*.

Ianes, D., Dell’Anna, S. (2020). Valutare la qualità dell’inclusione scolastica. *L’integrazione scolastica e sociale*. Vol. 19, n. 1, pp. 109-128. doi: 10.14605/ISS1912011

Methley, A., Campbell, S., Chew-Graham, C., McNally, R., Cheraghi-Sohi, S. (2014). PICO, PICOS and SPIDER: A comparison study of specificity and sensitivity in three search tools for qualitative systematic reviews. *BMC health services research*. 14. 579. 10.1186/s12913-014-0579-0.

Mitchell, D. (2017). *Diversities in education –Effective ways to reach all children*. London: Routledge.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., and the PRISMA Group (2009). *Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement*. *Ann. Intern. Med.* 151, 264–269. doi: 10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135

Nepi, L. D. (2013). Includere fa la differenza? Il punto alla luce delle evidenze empiriche. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 13(3), 27-41. <https://doi.org/10.13128/formare-13625>

Pellegrini, M. & Vivanet, G. (2018), *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Roma: Carocci.

Petry, K. (2018), The relationship between class attitudes towards peers with a disability and peer acceptance, friendships and peer interactions of students with a disability in regular secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), pp. 254-268, DOI:10.1080/08856257.2018.1424782

Specht, J. A.(2012). Mental Health in Schools: Lessons Learned From Exclusion. *Canadian Journal of School Psychology*. 2013. 28(1):43-55. doi:[10.1177/0829573512468857](https://doi.org/10.1177/0829573512468857)

United Nations (1989), *Convention on the rights of the child*, <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>

United Nations (2006), *Convention on the rights of persons with disabilities and Optional Protocol*, United Nations, <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rightsof-persons-with-disabilities.html>

UNESCO (1994), Salamanca Statement on principles, policy and practice in Special Needs Education and Framework for Action on Special Needs Education, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

UNESCO (2016), *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/>