

La collaborazione pedagogica al servizio dell'integrazione scolastica degli alunni

Pubblicato l'ultimo rapporto della Commissione consultiva dei servizi di sostegno pedagogico

di Emanuele Berger*

Qualcuno ha scritto che il tratto peculiare di una scuola di qualità è il grado di collaborazione collegiale tra i propri membri. Sono molte le ricerche che lo confermano, e chiunque abbia esperienza di vita scolastica non potrà che rinforzare questa convinzione.

Un principio condiviso anche dalla "Commissione consultiva dei servizi di sostegno pedagogico"¹, che ha dedicato il suo ultimo rapporto a questa significativa tematica.

Il testo, come già avvenuto in quello precedente, affronta il tema della collaborazione in ambito scolastico sia da un punto di vista teorico sia attraverso la presentazione di esempi concreti.

In questo articolo verranno presentati alcuni contenuti del rapporto², rinviando ovviamente alla versione integrale per una lettura esaustiva e per un elenco completo delle referenze bibliografiche.

La collaborazione in ambito scolastico: elementi teorici

Le ricerche sullo sviluppo delle scuole in merito all'integrazione e alla gestione ottimale dell'eterogeneità attribuiscono all'insegnante un ruolo particolarmente importante. In tale ambito, Bächtold et al. (1992) sostengono che "il successo di una forma scolastica di tipo integrativo è determinato dalla

struttura dei processi di interazione e cooperazione vissuti e valutati positivamente dalla classe e dalla qualità sistemica locale di una scuola vista come unità cooperativa" (pp. 143 ss.). L'insegnante non è più quindi da considerare un combattente solitario.

Da un punto di vista molto generale, l'insegnamento cooperativo è un fattore importante per poter soddisfare le esigenze di chi apprende, e in particolare degli alunni in difficoltà. Schratz (2003) sottolinea i vantaggi della collaborazione tra il personale scolastico: da un lato un *team* è sempre più produttivo di un singolo individuo e così l'efficacia e la qualità del lavoro scolastico in generale aumentano (p. 109); dall'altro, il lavoro d'équipe favorisce lo sviluppo di una scuola umana, i cui attori traggono maggiore soddisfazione dal proprio lavoro grazie alla ripartizione collettiva di compiti e responsabilità e all'integrazione sociale vissuta nel gruppo.

La collaborazione implica un lavoro in équipe, sulla base di relazioni che siano nel contempo di *partenariato* e di *cooperazione*. Il *partenariato* si riferisce alla qualità delle relazioni di collaborazione, nell'ambito di un'associazione di persone che funzionano sulla base di un rapporto di eguaglianza, che si considerano reciprocamente come delle risorse e che riescono a prendere

delle decisioni sulla base del consenso. La *cooperazione* concerne invece il modo di strutturarsi della collaborazione, e indica la suddivisione di responsabilità e di compiti che deriva dalle decisioni consensuali dell'équipe. Vi sono molteplici forme possibili di collaborazione che possono intervenire in ambito educativo. Vediamone alcune, relative sia all'organizzazione dell'istituto sia all'insegnamento.

A livello d'istituto

A livello di istituto, vengono distinte due forme di collaborazione: i *comitati organizzativi* e le *équipe di consulenza*. Il comitato organizzativo è sostanzialmente un gruppo *ad hoc* costituito in occasione di eventi specifici: feste, giornate di studio, congressi, eccetera. Il comitato ha una durata ben delimitata, è motivato da uno scopo da raggiungere (il progetto) e strutturato in base ai compiti da svolgere.

L'équipe di consulenza, invece, riunisce vari membri di un istituto con lo scopo di raccogliere opinioni e dati su un progetto, un problema, un bisogno specifico della scuola, per proporre piste di azione, ed eventualmente per seguirne la messa in opera. In situazioni di questo tipo è opportuno fondare le prese di decisione su un processo collaborativo e sulla raccolta di dati. Progetti come l'autovalutazione d'istituto

Nuova Legge sulla pedagogia speciale

Ad inizio febbraio il Consiglio di Stato ha approvato il messaggio relativo alla nuova Legge sulla pedagogia speciale. La necessità di elaborare questo testo è dovuta sia all'entrata in vigore, il 1. gennaio 2008, della Nuova perequazione finanziaria che ha comportato il trasferimento ai cantoni della competenza per la gestione globale della pedagogia speciale, sia dall'approvazione dell'Accordo intercantonale sulla collaborazione nel settore della pedagogia speciale da parte del Gran Consiglio.

Un aspetto saliente della nuova legge riguarda il principio dell'integrazione dei bambini e dei giovani con bisogni educativi particolari nella scuola regolare. Il Ticino da oltre 35 anni adotta questo principio; i provvedimenti per il settore della pedagogia speciale sono parte integrante del mandato educativo della scuola e, in particolare, della scuola obbligatoria. Da noi solo in casi particolari e per una ridotta percentuale gli allievi frequentano classi di scuola speciale (circa il 2,3%), generalmente inserite negli stessi edifici che accolgono le classi regolari.

Un altro aspetto importante del progetto di legge riguarda l'età dei beneficiari delle misure di pedagogia speciale: ad essere coinvolti sono i bambini dalla nascita fino all'età di 20 anni.

(progetto MASI in Ticino – Berger & Ostinelli, 2006) sono un esempio concreto in cui un gruppo di docenti all'interno di un istituto si riunisce per definire delle problematiche, raccogliere dati (attraverso questionari, interviste, osservazioni e altro), presentarli e proporre delle piste di azione condivise sulla base di questo processo.

A livello d'insegnamento

Sul piano dell'insegnamento, vi sono pure numerose forme possibili di collaborazione, che possono fornire altrettanti spunti di pratica.

Una prima forma, piuttosto diffusa, è quella delle équipes di ciclo o di disciplina. Nelle scuole elementari, le prime hanno lo scopo di coordinare la pianificazione dell'insegnamento in relazione ai cicli. Nella scuola media, invece, sono diffuse le équipes di disciplina, che si occupano di questioni di pianificazione dell'insegnamento sulla base dei piani di studio.

Una forma più elaborata di collaborazione sono le équipes pedagogiche. Esse possono raggruppare docenti, docenti di sostegno, docenti speciali, educatori, direttore, eccetera. La funzione è quella di collaborare sui compiti d'insegnamento, di sviluppo professionale, di apprendimento, di orientamento e di integrazione degli allievi. Una équipe d'insegnamento è "un piccolo

gruppo di docenti le cui competenze si completano in modo da permettere una pianificazione, uno svolgimento e una valutazione collettiva dell'insegnamento allo scopo di migliorare lavoro, apprendimento e soddisfazione di allievi e insegnanti" (Achermann, 2005, p. 4).

Vi è poi una forma specifica di collaborazione, denominata *team teaching* o *coinsegnamento*. Essa assume una particolare rilevanza nella gestione integrativa dell'eterogeneità, pur essendo sostanzialmente rimasta, sino ad oggi, più un concetto programmatico che non una pratica realizzata concretamente, a causa soprattutto degli ostacoli creati dal contesto scolastico. Quando due o tre insegnanti lavorano contemporaneamente con un gruppo di allievi applicando metodi didattici differenziati, pianificando insieme le lezioni e assumendone collettivamente la responsabilità si parla di *team teaching*. Questa forma di collaborazione può essere messa in pratica in diversi modi:

- *Insegnante e osservatore*: un docente si occupa primariamente dell'insegnamento e l'altro lo osserva.
- *Insegnante e aiutante*: un docente si occupa primariamente dell'insegnamento e l'altro lo sostiene nel suo lavoro, nelle interazioni, ecc.

– *Insegnamento a stazioni*: i contenuti di apprendimento e gli allievi vengono suddivisi. Gli insegnanti si alternano, lavorando prima con un gruppo di allievi e poi con l'altro.

– *Insegnamento parallelo*: ogni insegnante lavora con una metà della classe sugli stessi contenuti.

– *Insegnamento differenziato*: un insegnante lavora con gli allievi in grado di assimilare i contenuti di insegnamento senza problemi, l'altro lavora con quelli che incontrano delle difficoltà ad un livello adeguato.

– *Insegnamento supplementare*: un docente si occupa dell'insegnamento. L'altro offre materiale addizionale e sostegno differenziato per gli allievi che hanno difficoltà.

– *Insegnamento comune*: i docenti insegnano insieme alternandosi nella gestione delle lezioni, osservandosi e sostenendosi a vicenda e organizzandosi flessibilmente a seconda dell'andamento delle lezioni.

Va rilevato quanto il *team teaching* possa rivestire un ruolo importante nell'ambito dell'eterogeneità e dell'integrazione. Infatti, nel caso della presenza di alunni con bisogni educativi particolari all'interno della classe, è particolarmente utile la collaborazione dell'insegnante ordinario con insegnanti specializzati (come il docente di

Uno degli apporti essenziali dell'Accordo intercantonale è dato dalla creazione da parte della CDPE di strumenti d'armonizzazione e di coordinazione sul piano nazionale, che sono stati integrati direttamente nel testo di legge sottoposto al Gran Consiglio. Si tratta dei seguenti aspetti:

- *La terminologia comune*: i termini utilizzati servono per una comprensione univoca in tutta la Svizzera a garanzia della coordinazione nazionale.
- *Gli standard di qualità per il riconoscimento dei prestatori nell'ambito della pedagogia speciale*: essi permettono al Cantone di assicurare il riconoscimento dei prestatori nella misura in cui le loro prestazioni siano finanziate o sovvenzionate dall'autorità politica.
- *La procedura di valutazione standardizzata*: essa permette di elaborare un'analisi approfondita con lo scopo di definire l'offerta più idonea ai bisogni educativi particolari del bambino o del giovane interessato. Si riafferma pure il principio che gli enti o le persone che si occuperanno della valutazione del diritto alle misure supplementari dovranno essere distinti da coloro che assumeranno l'incarico di fornire le prestazioni.

Infine il nuovo testo di legge precisa che i genitori o l'autorità parentale sono associati a tutto il processo decisiona-

le: in Ticino questo diritto è da sempre riconosciuto e applicato.

Attualmente per l'educazione speciale e per le misure destinate agli allievi che beneficiano di provvedimenti di pedagogia speciale la spesa complessiva – limitata alla parte scolastica – è di circa 33,2 milioni di franchi, importo quasi interamente a carico del Cantone.

Non vi dovrebbero essere oneri aggiuntivi se non nel caso di un aumento degli allievi iscritti nelle scuole speciali.

L'entrata in vigore della legge – alla cui elaborazione hanno contribuito numerose persone in rappresentanza degli operatori e degli enti interessati – è prevista con l'anno scolastico 2012/13. Fino a quel momento si applicheranno tutte le disposizioni attuali e le norme federali che hanno regolato il periodo transitorio del passaggio dalla Confederazione ai Cantoni.

sostegno) nell'ambito dello svolgimento della lezione.

Ostacoli e facilitatori della collaborazione

Affrontando il tema della collaborazione in ambito scolastico, a qualsiasi "persona di scuola" saranno ben chiari gli elementi che possono ostacolare la realizzazione di questa modalità pedagogica. Riassumiamone alcuni. Innanzitutto la "struttura cellulare della scuola, determina un ciclo di lavoro frammentato" (Maag Merki, 2009, p. 9), che da un lato favorisce l'isolamento e le azioni in solitaria e dall'altro ostacola pesantemente le esigenze del lavoro d'équipe (cfr. Haeberlin et al., 1992). Il che non è necessariamente vissuto in maniera negativa dai docenti. Anzi, è noto che le dimensioni dell'autonomia e dell'individualismo rappresentano un fattore di attrattività della professione. La collaborazione non viene vista in questi casi come un vantaggio, ma piuttosto come un carico supplementare ai numerosi compiti e problemi della quotidianità scolastica (Struck & Lage 2001, p. 219). Si preferisce così lavorare uno accanto all'altro piuttosto che insieme.

A ciò si aggiunge la pluralità del corpo insegnante: sebbene un collegio di docenti rappresenti un gruppo omogeneo per ciò che riguarda il livello di formazione, l'origine etnica e la situazione socio-economica, esistono grandi differenze in merito a competenze personali, aspettative e caratteri. La composizione di un *team* scolastico è arbitraria e incostante (congedo maternità e altri congedi, servizio militare).

Inoltre, generalmente i docenti di materia insegnano pochissime discipline, e non hanno quindi molte possibilità di cooperare (poche ore o singole lezioni in numerose classi). Il personale pedagogico e terapeutico (logopedia, pedagogia psicomotorica) lavora in situazioni terapeutiche individuali o di gruppo. L'insegnamento cooperativo non ha praticamente mai luogo.

Infine, la cultura d'istituto può essere un ostacolo abbastanza grande per la collaborazione, sia a livello istituzionale sia a livello d'insegnamento (Altrichter & Messner, 2004). Questo aspetto viene discusso nella seconda parte del rapporto, capitolo 2 "culture d'établissement, leadership et collaboration: un cas américain".

Partendo tuttavia dal presupposto che la collaborazione scolastica sia fruttuosa, e che vadano quindi trovate delle modalità per la sua attuazione, è utile chinarsi sui fattori che potrebbero favorirla.

Molti ricercatori hanno studiato le caratteristiche proprie di gruppi che nonostante le suddette avversità riescono a collaborare con successo. Tra queste citiamo:

- avere un atteggiamento positivo nei confronti della cooperazione e del coinsegnamento, nell'idea che non esista più una "sfera individuale protetta";
- avere fiducia nelle proprie convinzioni, ma essere aperti al compromesso e alla critica;
- decidere consapevolmente, eventualmente anche con un contratto, d'impegnarsi nella cooperazione e vedersi come pari partner nel processo di collaborazione;
- avere fiducia negli altri e trattarsi con rispetto, lavorando collettivamente alla relazione;
- sviluppare una cultura di feedback, che permetta la riflessione a livello emotivo e lasci spazio a paure e resistenze;
- esplicitare valori e norme dei singoli membri e concordare gli stili educativi;
- essere consapevoli delle proprie competenze specifiche e suddividere in comune accordi compiti e ruoli.

Caratteristiche del contesto scolastico (direzione, autorità):

- attenuare la regolamentazione amministrativa e garantire la libertà d'azione necessaria ad ogni istituto scolastico per sviluppare le proprie forme di cooperazione;
- definire le condizioni quadro per l'insegnamento cooperativo (ad es. fissando la cooperazione tra gli oneri di un insegnante, mettere a disposizione spazi adatti, ecc.);
- permettere la libera scelta dei partner per la collaborazione e offrire alternative quando ciò non può essere realizzato.

Si tratta quindi di condizioni certamente numerose e impegnative, ma allo stesso tempo molto concrete, e quindi realizzabili. E in effetti la collaborazione pedagogica non è un'utopia, ma una possibilità concreta, come mostrano i casi che andiamo a menzionare.

Casi di collaborazione

Il rapporto della Commissione si estende ampiamente nella descrizione di alcuni casi concreti di collaborazione. Questo per mettere fortemente l'accento sul fatto che le proposte contenute nel rapporto sono delle possibilità concrete, e non certo dei fatti episodici. Collaborare in ambito scolastico è quindi possibile. In questo articolo ci limitiamo a riprendere in maniera molto sintetica questi casi, che per essere pienamente apprezzati vanno certamente approfonditi nel testo originale.

La Commissione dei casi difficili nel Canton Ticino

Il primo esempio riportato è ticinese. Si tratta certamente di un caso felice e interessante di una pratica di collaborazione che è stata istituzionalizzata, finanziata, e che riscuote ampi consensi da parte di tutti gli attori coinvolti. Ci si riferisce alle procedure attuate nell'ambito dei "casi difficili". In tale contesto, attraverso delle regole da seguire per l'ottenimento di risorse destinate a sostenere degli allievi in difficoltà, viene sistematicamente stimolata la collaborazione tra i diversi attori. A livello pratico, il Cantone mette a disposizione degli istituti scolastici delle risorse finanziarie supplementari, da poter utilizzare quando si presentano delle situazioni particolarmente difficili, per le quali si giudica che non sia possibile agire utilizzando le risorse disponibili.

In tali casi il docente di classe, il consiglio di classe, la direzione e il docente di sostegno devono elaborare un progetto specifico, darsi degli obiettivi. Per farlo – e qui risiede la chiave della collaborazione – essi devono costituire un "gruppo operativo", composto dagli attori citati, oltre che dal capogruppo del sostegno pedagogico, dall'ispettore scolastico (scuole elementari), ma anche da figure esterne alla scuola, come l'assistente sociale, l'educatore di riferimento, il tutore o altre figure eventualmente legate all'allievo in questione.

L'interesse di questa procedura è evidente: di fronte a una situazione difficile, per la quale nessun attore ha delle soluzioni preconfezionate e per la quale non sembra possibile trovare risposte nelle strutture esistenti, tutti gli attori sono indotti a incontrarsi e a discutere per far maturare delle piste di solu-



Foto TiPress/F.A.

zione all'interno del gruppo. L'esperienza comune è che da tali interazioni nascono soluzioni nuove, scaturite dal gruppo, che non erano state immaginate a livello individuale.

Un caso americano

La collaborazione all'interno di un istituto è fortemente dipendente dalla "cultura" esistente all'interno dello stesso, ed essa è a sua volta influenzata in maniera determinante dalla *leadership*, cioè in *primis* dalla direttrice o dal direttore dell'istituto. Nel capitolo in questione viene riportata una ricerca svolta a Chicago in scuole particolarmente sfavorite, con popolazione in maggioranza afroamericana (Diamond, Randolph & Spillane, 2004; Spillane, Halverson & Diamond, 2001). Un risultato particolarmente significativo indica quanto gli insegnanti siano influenzati dalle attese del responsabile, che fornisce un quadro preciso della loro missione educativa, particolarmente nei momenti di scoraggiamento. In tali scuole vengono create delle strutture organizzative che facilitano la cooperazione: ad esempio i "Breakfast Club" o i "Teacher Talk", delle sessioni in cui è possibile condividere delle problematiche e dove sono discussi i legami tra i problemi riscontrati nel quotidiano e le ricerche nelle scienze dell'educazione.

Il ruolo di questo esempio è soprattutto quello di ricordare come la questione della collaborazione non sia solo un fatto didattico, o tecnico, ma come la cultura d'istituto e la *leadership* siano dei fattori determinanti, che possono consentire alla nozione di collaborazione di acquisire significato e di produrre risultati concreti.

Una scuola finlandese

Nel rapporto viene descritto il funzionamento di una scuola obbligatoria

finlandese, che sostanzialmente conferma e illustra l'approccio finlandese all'inclusione, già descritto in questa rivista (Berger, 2006). In tale istituto, vi sono circa otto allievi con ritardo mentale, i quali sono scolarizzati in classi speciali (analogamente al Ticino). Vengono però sempre attuate delle misure d'integrazione: ogni allievo è infatti integrato individualmente nelle classi ordinarie per alcune ore alla settimana. Inoltre – e qui entra in gioco la collaborazione tra insegnanti – l'intero gruppo di allievi con ritardo mentale viene integrato settimanalmente in una classe ordinaria, e in tal caso vengono attuate delle forme di coinsegnamento, tra insegnanti ordinari e insegnanti specializzati. Una collaborazione che ovviamente non si limita allo svolgimento delle lezioni, ma che si estende alla pianificazione di ogni unità didattica. Oltre a queste esperienze, va ricordato che in Finlandia il *team teaching* praticato tra insegnanti ordinari, assistenti e insegnanti specializzati (simili ai nostri docenti di sostegno) è una prassi diffusissima e regolare.

Le scuole con futuro di Lucerna

Nel 2005 nel Canton Lucerna è stata avviata la riforma "Schulen mit Zukunft" (scuole con futuro). Uno scopo era quello di promuovere la gestione dell'eterogeneità attraverso forme di insegnamento adeguate. Tra gli aspetti centrali vi era la prescrizione di collaudare nuove forme di cooperazione tra docenti (*team teaching*).

L'insegnamento cooperativo è quindi diventato molto importante, determinando una vasta diffusione del *team teaching*. A livello cantonale, è stato posto l'obiettivo – a favore dell'integrazione scolastica – di avere circa il 30% di tempo settimanale di sostegno pedagogico per classe.

Ecco alcune forme d'insegnamento collaborative proposte dal Cantone:

- il docente titolare insegna da solo nella classe, il DSP prepara con lui le lezioni, il materiale, eccetera. Il suo ruolo in questo modello è quello del "consulente";
- il DSP sta in un'aula separata (sono spesso delle aule piccole che si trovano tra due o tre aule di classe) con un gruppo di allievi di varie classi, tutti con bisogni pedagogici speciali, per una, due lezioni o solo per un momento;
- il DSP sta in un'aula con un gruppo misto di allievi di una classe;
- il DSP fa una lezione solo con un allievo nella sua aula, il ruolo diventa quello del "terapeuta";
- la forma di *team teaching* più importante è la seguente: i docenti insegnano insieme nella classe; entrambi assumono la responsabilità per il processo d'apprendimento, per l'accompagnamento di tutti gli allievi, per il clima nella classe, eccetera.

Nel rapporto vengono illustrati i casi di tre scuole che hanno trovato delle soluzioni originali per la messa in atto del *team teaching*.

Il coinsegnamento a Ginevra

Anche da Ginevra viene riportata un'esperienza interessante, condotta da due insegnanti "speciali"³, titolari di due classi nella scuola elementare ginevrina. L'esperienza consiste nel raggruppare due di queste classi in un solo gruppo gestito dalle due insegnanti.

Dal punto di vista pratico, le docenti dispongono di due aule: un'aula "centrale" (di riferimento, in cui si ritrovano tutti i bambini, in cui vengono annunciate le attività della giornata), e un'aula "annessa" (gruppi piccoli di allievi, o incontri individuali). Scorriamo ora alcune modalità pratiche di questa esperienza.

Viene stabilito tra le insegnanti e ogni allievo un contratto di lavoro individualizzato, che precisa obiettivi e compiti. Le docenti, poi, pianificano e preparano congiuntamente le attività didattiche.

I compiti di insegnamento quotidiani vengono poi assunti da una o l'altra insegnante, oppure congiuntamente. Nei casi di insegnamento da parte di una delle due, la collega può assumere dei ruoli complementari, come ad



Foto TiPress/G.P.

esempio quello di osservatrice. Oppure, mentre una delle due svolge una lezione collettiva, l'altra può intervenire in maniera più individualizzata presso alcuni alunni. Il coinsegnamento, inoltre, assume un ruolo determinante nel facilitare la differenziazione pedagogica. La presenza di due docenti, infatti, facilita la creazione di gruppi di livello in determinate materie, di gruppi di "bisogno", "d'interesse", o anche di sostegno all'integrazione nelle classi regolari. Accanto ad altre importanti funzioni per le quali rinviamo al rapporto, vi è infine quella della riflessione sulla propria pratica: al termine delle giornate o delle sequenze didattiche, le docenti riflettono insieme su quanto è stato svolto, sulle situazioni di insegnamento e di apprendimento, cercando di affrontare tutte le difficoltà che si sono presentate, utilizzando il doppio sguardo per prendere le distanze e meglio comprendere le situazioni quotidiane.

Un'esperienza di team teaching in Ticino
Sebbene non presente nel rapporto, la forte somiglianza con la testimonianza di Ginevra ci invita a menzionare un'esperienza di *team teaching* realizzata in una scuola media del Ticino dal 2007 al 2009: nell'ambito di una sperimentazione all'interno del monte-ore, due insegnanti di matematica hanno unito i due rispettivi gruppi di corso base e gestito l'intero biennio di orientamento in coinsegnamento. Spinte dalla motivazione principale di uscire da un isolamento che, dopo anni di insegnamento, cominciava a pesare, le due docenti non avevano però previsto che, oltre ad un'affidabile e preziosa compagna di viaggio, avrebbero scoperto anche un nuovo senso nel loro viaggiare. Infatti l'assunzione comune della responsabilità nella pianificazione, nella realizzazione e

nella valutazione di un'unità didattica, così come la condivisione degli aspetti più emotivi legati alla professione, hanno portato le due docenti ad abbandonare la rispettiva modalità di insegnamento per costruirne una nuova, frutto della loro sinergia e delle necessità dei loro allievi, ma sempre compatibile con la mappa formativa di matematica. Il reciproco arricchimento di questa collaborazione è stato di tale portata che a settembre 2009 le due docenti di matematica hanno dato avvio ad un nuovo progetto di *team teaching*, tuttora in corso, che si rivolge a un gruppo di corso attitudinale e a uno di corso base.

Conclusione

Le teorie e le esperienze illustrate nel rapporto numero 6 della Commissione consultiva dei servizi di sostegno pedagogico, sintetizzate in questo testo, hanno almeno due meriti.

Il primo è quello di fornire delle indicazioni teoriche chiare su alcune possibili modalità di *collaborare* all'interno dell'istituzione scolastica. Il secondo, attraverso la descrizione di numerose esperienze reali e concrete, è quello di mostrare in maniera inequivocabile come la collaborazione sia una possibilità concreta e attuabile, in contesti e a livelli diversi, ma sostanzialmente non lontani dalla situazione ticinese. Di conseguenza, tutti gli attori scolastici – a partire dai docenti fino all'autorità politica – possono assumere la responsabilità di mettere in atto dei progetti pedagogici o istituzionali concreti che consentano di diffondere la pratica della collaborazione in ambito scolastico.

* Responsabile del Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (DFA-SUPSI)

Bibliografia

- Achermann, E. (2005). *Unterricht gemeinsam machen* (Broschüren: *Modell Unterrichtsteam*). Bern: Schulverlag.
- Altrichter, H. & Messner, E. (2004). Gefahr: Entmischung und Polarisierung: Über den Umgang mit Heterogenität in der Lehrerschaft. In G. Becker, K.-D. Lengenzen, L. Stäudel, K.-J. Tillmann, R. Werning & F. Winter (Hg.), *Heterogenität: Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken* (s. 66-69), Friedrich Jahresheft.
- Bächtold, A., Coradi, U., Hildbrand, J. & Strasser, U. (1992). *Integration ist lernbar: Erfahrungen mit schulschwierigen Kindern im Kanton Zürich*. Luzern: Edition SZH/SPC.
- Berger, E. (2006). Finlandia: tutti insieme ma eccellenti. *Scuola Ticinese, Anno XXXIV – Serie III* (275).
- Berger, E. & Ostinelli, G. (2006). *Autovalutazione d'istituto. Istruzioni per l'uso*. Roma: Carocci Faber.
- Diamond, J.B., Randolph, A. & Spillane, J.P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35 (1), 75-98.
- Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed practice. *Educational Researcher*, 30 (3), 23-28.
- Struck, B. & Lage, G. (2001). Zur Kooperation der Lehrerinnen und Lehrer im Gemeinsamen Unterricht. In I. Demmer-Dieckmann & B. Struck (Hg.), *Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung* (S. 201-226). Weinheim: Juventa.

Note

- La Commissione è così composta:
 - Patrick Bonvin, Maître-assistant all'istituto di pedagogia curativa e specializzata dell'Università di Friburgo;
 - Annamarie Kummer Wyss, già collaboratrice scientifica presso il Segretariato svizzero di pedagogia curativa di Lucerna e ora ricercatrice e formatrice presso l'Alta Scuola Pedagogica di Lucerna;
 - Greta Pelgrims, chargée d'enseignement, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Section des sciences de l'éducation, Université de Genève;
 - Emanuele Berger, già direttore dell'Ufficio studi e ricerche, responsabile del Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi educativi della SUPSI.
- Il rapporto è disponibile sul sito www.ti.ch/scuoladecs
- A Ginevra le "classi speciali" sono classi ad effettivo ridotto, condotte da insegnanti speciali. Gli allievi vengono inseriti in tali contesti a causa di importanti ritardi scolastici nell'acquisizione del francese e della matematica. Presentano inoltre dei bisogni educativi particolari, legati alla perdita di fiducia nell'adulto, a dei sentimenti d'incompetenza e ad eventuali problemi di comportamento.