

Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

Didattica e inclusione scolastica Inklusion im Bildungsbereich Emergenze educative Neue Horizonte

Centro di Competenza per l'Inclusione Scolastica
Kompetenzzentrum Inklusion im Bildungsbereich
15./23./29.10.2021

**A cura di / Hrsg.
Heidrun Demo
Silver Cappello
Vanessa Macchia**

bu,press

bozen
bolzano
university
press



Freie Universität Bozen

Libera Università di Bolzano

Università Lìedia de Bulsan

Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

Didattica e inclusione scolastica Inklusion im Bildungsbereich Emergenze educative Neue Horizonte

Centro di Competenza per l'Inclusione Scolastica
Kompetenzzentrum Inklusion im Bildungsbereich
15./23./29.10.2021

**A cura di / Hrsg.
Heidrun Demo
Silver Cappello
Vanessa Macchia**

bu,press

bozen
bolzano
university
press



bu,press

Bozen-Bolzano University Press, 2022
Free University of Bozen-Bolzano
www.unibz.it/universitypress

Cover design/layout: DOC.bz/bu,press
Printed by Fotolito Varesco

ISBN 978-88-6046-189-6
DOI 10.13124/9788860461896



This work—excluding the cover and the quotations—is licensed under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Indice / Inhalt

Introduzione / Einführung <i>Heidrun Demo, Silver Cappello, Vanessa Macchia</i>	VII
Wie die Arbeit am Bildungsverständnis zum Motor von Kooperation in Ganztagsgrundschulen werden kann <i>Simone Seitz, Catalina Hamacher</i>	1
Sei gradi di libertà: il lavoro libero come pratica inclusiva nell'approccio Montessori <i>Barbara Caprara</i>	17
„Was uns wichtig ist.“ – Zu den Werten von Kindern im Grundschulalter in der Autonomen Provinz Bozen <i>Petra Auer</i>	33
Pedagogia del gioco: il gioco inclusivo. Riflessioni sulla scuola come spazio ludico <i>Francesca Berti</i>	53
Lo spazio che crea inclusione. Ricerca INDIRE e buone pratiche nelle scuole fra il primo e secondo ciclo <i>Stefania Chipa, Giuseppe Moscato</i>	73
LEA Learning Environment Application, sviluppo di un gioco per la progettazione e l'appropriazione degli spazi della scuola, finalizzato ad includere i bisogni di tutti <i>Beate Weyland, Alessandra Galletti</i>	95
Progettazione accessibile e Universal Design for Learning per la Didattica Digitale Integrata: sfide e opportunità <i>Andrea Mangiatordi</i>	117
„Die Zukunft ist schon da, sie ist nur ungleich verteilt.“ <i>Edvina Bešić, Silvia Kopp-Sixt</i>	133

Fremdsprachen sprechen lernen in einer jahrgangsgemischten und inklusiven Lernkultur <i>Aurora Floridia, Ira Lenke</i>	151
Provare l'inclusione <i>Cristiano Corsini</i>	171
Le sfide della progettazione individualizzata: da una prospettiva internazionale al contesto italiano <i>Petra Auer, Silver Cappello, Dario Ianes</i>	185
Progetto di vita e paradigma dei diritti <i>Cecilia M. Marchisio, Natascia Curto</i>	203
Autrici e autori / Autor:innen.....	217

Introduzione

Heidrun Demo, Silver Cappello, Vanessa Macchia

*One of the most vital ways we sustain ourselves is
by building communities of resistance,
places where we know we are not alone.*

bell hooks

Il 2021 è stato un anno faticoso per la scuola e per l'educazione più in generale. Lo stato di emergenza legato al Covid si è prolungato e con esso alunne ed alunni, insegnanti e famiglie hanno dovuto vivere limitazioni, restrizioni e chiusure come un'abitudine che perdura nel tempo. Tanta energia è stata assorbita ad inseguire regole che cambiavano continuamente, spesso con pochissimo preavviso. Nel dibattito pubblico la scuola ha trovato una presenza che non aveva da anni, ma i discorsi hanno spesso ridotto la riflessione sull'educazione alla questione della sicurezza, nella dicotomia fra presenza e distanza, mancando di cogliere quello che da questo tempo di profonda crisi può emergere e può indicare nuovi orizzonti.

La settima edizione del Convegno "Didattica ed Inclusione Scolastica – Inklusion im Bildungsbereich" ha voluto invitare a prendersi uno spazio per mettere a fuoco le priorità per un'educazione equa ed inclusiva in questo tempo. Come nella tradizione del convegno, al centro vi è la condivisione di buone pratiche ed esperienze di ricerca. Insegnanti, ricercatrici e ricercatori, educatrici ed educatori condividono saperi e conoscenze. Insieme discutiamo delle sfide educative e riconosciamo possibilità ed opportunità, provando a fare emergere nuovi orizzonti. Questo testo raccoglie alcuni dei contributi più significativi in questo senso.

Insieme – questa è probabilmente la parola centrale di questa edizione del convegno. È su una comunità che si fonda la didattica inclusiva, non è il progetto di singoli entusiasti solitari, ma di gruppi di persone che insieme ripensano e riorganizzano i propri luoghi di apprendimento ed insegnamento.

Questo è fondamentale nella collaborazione fra professionisti e professionisti dentro la scuola. La didattica inclusiva ha bisogno di consigli di classe che lavorano in modo coeso nel creare un gruppo classe con una coerente gestione di regole di convivenza democratica. La didattica inclusiva ha bisogno di colleghi docenti che sviluppino una visione condivisa di quali siano le priorità educative, di quali siano i valori che orientano le nostre pratiche.

L'inclusione richiede anche lo sviluppo di reti più ampie, che si aprano a famiglie, ad associazioni e ad altri enti del territorio. La centralità del dialogo scuola-famiglia, per esempio, è tornata alla ribalta nel periodo di lockdown. Il dibattito intorno al decreto 182/2020 che ha introdotto un nuovo modello di PEI ha restituito il senso dell'importanza di un gruppo di lavoro partecipato intorno alla progettazione con e per alunne ed alunni con disabilità, capace di attivare in modo coerente scuola, famiglia e territorio per un progetto di vita.

In più, se pensiamo all'inclusione come un incessante lavoro volto a favorire apprendimento e partecipazione di tutte e tutti con un'attenzione particolare ad ogni forma di marginalizzazione o ingiustizia, ciò richiede l'assunzione di una postura di ricerca, di sguardo informato e critico, attraverso cui guardare alla realtà, interrogarla, cambiarla. In questo, l'alleanza fra scuola ed università può e deve, a nostro avviso, giocare un ruolo centrale. Proprio per questa ragione, la settimana edizione del convegno è stata per la prima volta organizzata dal Centro di Competenza per l'Inclusione Scolastica della Libera Università di Bolzano, luogo che mette al centro delle proprie attività di ricerca lo sviluppo di pratiche e politiche inclusive rilevanti per le scuole del territorio, tenendo in considerazione le evidenze scientifiche della ricerca locale, nazionale e internazionale.

Il Centro di Competenza per l'Inclusione Scolastica, inoltre, con la propria vocazione a monitorare, comunicare e discutere il modello italiano e altoatesino di inclusione scolastica a livello internazionale, proietta il convegno in un contesto che supera i confini solo nazionali. Per questa ragione, valorizzando la posizione di confine della Libera Università di Bolzano, con questo volume si dà avvio ad un dialogo sulla didattica inclusiva che si fa plurilingue ed interculturale, creando un ponte fra le tradizioni di lingua tedesca e di lingua italiana.

Il libro propone dodici capitoli, in un'alternanza di lingua italiana e tedesca, che, da prospettive diverse, delineano riferimenti teorici, metodologie e

strumenti per lo sviluppo della scuola inclusiva, con un'attenzione particolare alla dimensione didattica.

I primi quattro capitoli presentano approcci e riflessioni per la scuola primaria. Simone Seitz e Catalina Hamacher sottolineano quanto sia fondamentale la cooperazione tra le diverse figure professionali affinché le scuole primarie siano luoghi di educazione e di vita per tutti i bambini e le bambine, la cui importanza viene rimarcata nel contributo di Barbara Caprara, che presenta una sintesi dell'approccio pedagogico montessoriano, mettendo al centro l'alunno/a e le sue scelte. Essi, sono il soggetto principale anche del contributo di Petra Auer, che approfondisce i loro valori, attraverso uno studio esplorativo condotto nel territorio multilingue alto-atesino. Francesca Berti sviluppa una riflessione sull'incontro tra la pedagogia del gioco e la didattica inclusiva, con la proposta di pensare la scuola primaria come spazio ludico. Il tema dello spazio è centrale anche nei successivi due capitoli, in cui Giuseppe Moscato e Stefania Chipa illustrano ambienti di apprendimento inclusivi sulla base di una ricerca INDIRE sulle architetture scolastiche, mentre Beate Weyland e Alessandra Galletti presentano un gioco per la progettazione e l'appropriazione degli spazi della scuola, con il fine di rispondere alle esigenze di chi vive questi contesti. I due successivi interventi trattano il tema del digitale attraverso approcci differenti. Da un lato, Andrea Mangiatordi propone alcuni esempi di introduzione della tecnologia nella didattica per un utilizzo quotidiano, attraverso le linee guida sulla Didattica Digitale Integrata e i principi fondanti dell'Universal Design for Learning; dall'altro, Edvina Bešić e Silvia Kopp-Sixt forniscono una panoramica sul tema della disuguaglianza digitale, attraverso esempi concreti sulla formazione a distanza di alunni/e con disabilità. Seguono due contributi più specifici che si concentrano rispettivamente su esperienze di acquisizione e insegnamento della lingua inglese in una cultura di apprendimento inclusiva (Aurora Floridia e Ira Lenke) e sulla valutazione educativa, intesa come processo che consente di formulare giudizi di valore sulla distanza tra realtà e obiettivi allo scopo di ridurla (Cristiano Corsini). Gli ultimi due capitoli del volume dedicano particolare attenzione ai temi della progettazione individualizzata e del progetto di vita. Nel primo caso, viene fornita una panoramica internazionale delle sfide che ancora oggi la progettazione individualizzata si trova ad affrontare (Petra Auer, Silver Cappello e Dario Ianes); nel secondo caso, vengono riportate metodologie e sperimentazioni

per dimostrare come, le persone con disabilità, possano essere messe nella condizione di costruire il proprio progetto di vita nel mondo di tutti (Cecilia Marchisio e Natascia Curto).

Insieme, dunque, dentro alle scuole, nelle nostre comunità di pratiche e di ricerca, superando i confini fra le istituzioni, i territori e gli stati, costruiamo una scuola con una didattica sempre più inclusiva!

Einführung

Heidrun Demo, Silver Cappello, Vanessa Macchia

*One of the most vital ways we sustain ourselves is
by building communities of resistance,
places where we know we are not alone.*

bell hooks

2021 war ein anstrengendes Jahr für die Schulen und das Bildungswesen im Allgemeinen. Der mit der Corona-Pandemie verbundene Ausnahmezustand dauerte an und Schüler*innen, Lehrer*innen und Familien mussten in ihrem Alltag massive Einschränkungen bewältigen. Ein hohes Maß an Energie wurde darauf verwandt, die sich ständig ändernden Regeln zu befolgen, die zudem häufig sehr kurzfristig angekündigt wurden. In der öffentlichen Debatte ist die Schule so präsent wie seit Jahren nicht mehr: In den Diskursen reduziert sich die Beschäftigung mit dem Thema Bildung jedoch häufig auf die Frage der Sicherheit und die Dichotomie Präsenz/Distanz. Es wird darauf vergessen, dass diese schwere Krise auch zu neuen Erkenntnissen führen und neue Horizonte aufzeigen kann.

Die siebte Ausgabe der Tagungsreihe „Didattica e Inclusione Scolastica – Inklusion im Bildungsbereich“ fordert uns zur Auseinandersetzung mit den Prioritäten einer gerechten und inklusiven Bildung in unserer Zeit auf. Wie bei dieser Tagungsreihe üblich, liegt der Schwerpunkt auf dem Austausch zu bewährten Verfahren und Forschungsergebnissen zwischen Lehrer*innen, Forscher*innen und Erzieher*innen. Gemeinsam werden didaktische Herausforderungen erörtert, Möglichkeiten und Chancen erkannt und es wird versucht, neue Horizonte zu erschließen. Der vorliegende Band umfasst eine Auswahl von Beiträgen zu dieser Tagung.

Gemeinsam – das ist wohl *das* Schlagwort dieser Konferenz. Die inklusive Didaktik basiert auf Gemeinschaft: Sie ist nicht ein Projekt einzelner Enthusiasten, sondern einer Gruppe von Menschen, die gemeinsam ihre Lern- und Lehrorte überdenken und neu gestalten.

Dies ist von grundlegender Bedeutung für die Zusammenarbeit zwischen den Fachleuten in den Schulen. Für einen inklusiven Unterricht sind Klassenräte erforderlich, die eng zusammenarbeiten, um Klassengemeinschaften mit kohärenten Regeln des demokratischen Zusammenlebens zu schaffen. Ein inklusiver Unterricht braucht Lehrerkollegien, die eine gemeinsame Vision entwickeln, erzieherische Prioritäten definieren und Werte, an denen sich ihre Praktiken orientieren.

Inklusion erfordert auch die Entwicklung umfassender Netzwerke, die sich gegenüber Familien, Verbänden, Vereinen und anderen lokalen Einrichtungen öffnen. Die zentrale Bedeutung des Dialogs zwischen Schule und Familie, zum Beispiel, ist während des Lockdowns wieder in den Vordergrund gerückt. Die Debatte um das Dekret 182/2020, mit dem ein neues IEP-Modell eingeführt wurde, hat erneut gezeigt, wie wichtig partizipative Arbeitsgruppen zur Planung mit und für Schüler*innen mit Behinderung sind, um konsequent Schule, Familie und das lokale Umfeld für Lebensprojekte zu mobilisieren.

Wenn wir Inklusion weiters als unermüdliche Arbeit zur Förderung des Lernens und der Beteiligung aller verstehen, mit besonderer Wachsamkeit hinsichtlich jeder Form von Ausgrenzung oder Ungerechtigkeit, dann erfordert dies eine forschende Haltung, einen informierten und kritischen Blick auf die Realität, um diese hinterfragen und verändern zu können. Dabei kann und muss die Allianz zwischen Schule und Universität eine zentrale Rolle spielen. Diese Konferenz wurde daher erstmals vom Kompetenzzentrum für Inklusion im Bildungsbereich der Freien Universität Bozen organisiert, dessen Forschungsaktivitäten die Entwicklung inklusiver Praktiken und Strategien für die Schulen im Land in den Mittelpunkt stellen und dabei lokale, nationale und internationale Forschungserkenntnisse mit einbeziehen.

Die Aufgaben des Kompetenzzentrums für Inklusion im Bildungsbereich liegen im Bereich Monitoring, Kommunikation und Diskussion des italienischen und des Südtiroler Modells der Inklusion im Bildungsbereich auf internationaler Ebene – somit steht auch die Konferenz in einem internationalen Kontext. Gemäß dem Anspruch der Freien Universität Bozen, über Grenzen hinweg verbindende Dialoge zu schaffen, eröffnet dieser Band einen Dialog

über inklusive Didaktik, der mehrsprachig und interkulturell ist und eine Brücke schlägt zwischen deutsch- und italienischsprachigen Traditionen.

Das Buch umfasst zwölf Kapitel von italienisch- und deutschsprachigen Autor*innen, die aus unterschiedlichen Blickwinkeln theoretische Bezüge, Methoden und Instrumente für die Entwicklung der inklusiven Schule, besonders im Hinblick auf die didaktische Dimension, erschließen.

In den ersten vier Kapiteln werden Ansätze und Überlegungen für Grundschulen vorgestellt. Simone Seitz und Catalina Hamacher betonen, wie grundlegend die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Berufsgruppen ist, damit die Grundschule ein Ort der Bildung und des Lebens für alle Jungen und Mädchen sein kann. Die Bedeutung dieser Zusammenarbeit wird im Beitrag von Barbara Caprara hervorgehoben, die eine Synthese des pädagogischen Ansatzes von Montessori vorstellt und den Schüler/die Schülerin und seine/ihre Entscheidungen in den Mittelpunkt stellt. Sie sind auch das Hauptthema des Beitrags von Petra Auer, die die Werte von Grundschüler*innen anhand einer explorativen Studie im mehrsprachigen Südtirol untersucht hat. Francesca Berti entwickelt eine Reflexion über das Zusammentreffen von Spielpädagogik und inklusiver Didaktik mit dem Vorschlag, die Grundschule als spielerischen Raum zu betrachten. Das Thema Raum steht auch in den nächsten beiden Kapiteln im Mittelpunkt. Giuseppe Moscato und Stefania Chipa veranschaulichen auf der Grundlage einer INDIRE-Forschung zur Schularchitektur inklusive Lernumgebungen, während Beate Weyland und Alessandra Galletti ein Spiel zur Gestaltung und Aneignung von Schulräumen vorstellen, mit dem Ziel, auf die Bedürfnisse derjenigen einzugehen, die in diesen Kontexten leben. Die nächsten zwei Beiträge befassen sich mit dem Thema digitale Didaktik aus unterschiedlichen Perspektiven. Einerseits schlägt Andrea Mangiatordi einige Beispiele für die Einführung von Technologie in die Alltagsdidaktik vor, anhand der Leitlinien für eine integrierte digitale Didaktik und der Grundprinzipien des Universal Design for Learning, andererseits geben Edvina Bešić und Silvia Kopp-Sixt einen Überblick über das Thema der digitalen Ungleichheit anhand konkreter Beispiele für den Fernunterricht für Schüler*innen mit Behinderungen. Es folgen zwei spezifischere Beiträge, die sich mit den Erfahrungen im Englischunterricht und -erwerb in einer inklusiven Lernkultur (Aurora Floridia und Ira Lenke) bzw. mit der Bildungsbewertung als einen Prozess befassen, mit

Hilfe dessen der Abstand zwischen Realität und Ziel beurteilt und schließlich verringert werden kann (Cristiano Corsini). Die letzten beiden Kapitel in diesem Band widmen sich insbesondere den Themen individuelle Planung und Lebensprojekt: Petra Auer, Silver Cappello und Dario Ianes geben einen internationalen Überblick über die Herausforderungen, mit denen die individualisierte Planung heute noch konfrontiert ist, während Cecilia Marchisio und Natascia Curto über Methoden und Versuche berichten, die zeigen, wie Menschen mit Behinderung dabei begleitet werden können, ihr eigenes Lebensprojekt in der Welt aller zu gestalten.

Lassen Sie uns daher gemeinsam, in den Schulen, in den Arbeits- und Forschungsgemeinschaften, die Grenzen zwischen Institutionen, Kulturen und Staaten überwinden und eine immer inklusivere Schule schaffen!

Wie die Arbeit am Bildungsverständnis zum Motor von Kooperation in Ganztagsgrundschulen werden kann

Simone Seitz – Freie Universität Bozen

Catalina Hamacher – Universität Duisburg-Essen

Abstract

Die Entwicklung von Ganztagsgrundschulen zu Bildungs- und Lebensorten für alle Kinder ist auf die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen angewiesen. Unsere Studie, in der wir fünf Ganztagsgrundschulen untersucht haben, bestätigt dies und zeigt auf, dass hierfür die Verständigung über Leitideen der gemeinsam verantworteten Erziehungs- und Bildungsarbeit notwendig ist. Aus den Ergebnissen heraus zeigen wir exemplarisch methodische Möglichkeiten dazu auf, wie die gemeinsame Arbeit am Bildungsverständnis zum Motor der Zusammenarbeit werden kann.

Schlagworte: Ganztagsschule, Kooperation, Inklusion, Reflexion, Schulkultur, non-formale Bildung

1. Grundschulen im Ganzttag – Ausgangslage

Die Entwicklung von Ganztagsschulen im Primarbereich ist international sehr unterschiedlich weit entwickelt. Sowohl in Italien als auch in Deutschland existieren dabei gebundene Ganztagsschulmodelle parallel zu offenen oder teilfakultativen (Allemann-Ghionda, 2009; Coelen, 2014).

In Italien wurden Formen der Vollzeitschule (tempo pieno) bereits im Zuge grundlegender Bildungsreformen der 1970er Jahre etabliert. Gemeinsam mit der Einführung eines einheitlichen, inklusiv strukturierten Pflichtschul-

systems, das seither eine von allen Kindern besuchte, fünfjährige Grundschule und eine dreijährige Mittelschule umfasst (Gesetz 820/1971), war dies von Beginn an verbunden mit dem Anliegen von mehr Bildungsbeteiligung und Bildungsgerechtigkeit (Allemann-Gionda, 2009, S. 197; Cerini, 2004). Auch wurde hiermit ein erweitertes Bildungsverständnis in der Ganztagschule als „Haus des Lernens“ verbunden, das interdisziplinär angelegt ist, die gesamte Persönlichkeitsentwicklung betrifft, Partizipation in das Zentrum stellt und demokratische Bildung umfasst (Baur, 2005, S. 74; Damiano, 2003, S. 244 f.). Es folgte eine Phase des Erprobens unterschiedlicher Formen, in der sich das Vollzeit-Modell etablierte. Zugleich kam es jedoch in der Praxis vielfach zu strukturellen Trennungen zwischen Morgen-Aktivitäten und (häufig fakultativen) Nachmittags-Aktivitäten, wie von verschiedenen Seiten kritisiert wurde (Cerini, 2004; Triani, 2018). In den 1990er Jahren wurde dann ein bedeutsamer Impuls in Richtung der Zusammenarbeit der Professionellen gesetzt, indem das Mehrklassenlehrerprinzip etabliert wurde (Baur, 2005). Auf diesem Weg wurde die pädagogisch-didaktische Verantwortlichkeit insgesamt in Teams organisiert und dabei zugleich der soziale und pädagogische Wert der Ganztagschule herausgestellt. Deren Realisierung konnte sich jedoch nicht durchgängig halten, obgleich hiermit eine hohe Nachfrage nach Ganztagschulplätzen von Familien für ihre Kinder im Interesse der Vereinbarkeit ging und bis heute geht. Die Ganztagschule stellt für Familien aktuell das populärste Modell dar (Triani, 2018, S. 226 f.).

Für die aktuelle Situation kann für Italien zusammenfassend festgehalten werden, dass die Ganztagschule vor allem im Norden des Landes die dominierende Form in der Primarstufe darstellt, die Debatte sich jedoch von dem pädagogisch-didaktischen Potenzial und der Qualität der Ganztagsgrundschule wegzubewegen scheint (Baur, 2005, S. 78 ff.). Die hierauf fokussierten Forschungsaktivitäten haben jedenfalls gegenüber den 1980er und 1990er Jahren deutlich abgenommen: „Ganztagschulen verlieren an ihren ursprünglichen Idealen und werden zu einem organisatorischen Betrieb, der einfach mehr Stunden an schulischer Betreuung garantiert.“ (Triani, 2018, S. 230)

In Deutschland, wo in der Grundschule bis in die Gegenwart das Halbtagschulmodell dominiert, wurde erst ab den 2010er Jahren intensiver zur Ganztagschule geforscht, wobei hier vor allem die StEG-Studien wegweisend waren und sind (Coelen, 2014). Für das Jahr 2026 wurde nun das

Recht von Kindern auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter festgelegt (BMFSJ, 2021). Damit steigt der Druck zum quantitativen Ausbau von Strukturen, in der Umsetzung ganztägiger Bildung finden sich jedoch auch in Deutschland mehrheitlich weiterhin additive Strukturen im Muster von „vormittags Schule“ und „nachmittags Betreuung“. Die mangelnde Qualität des Ganztags unter vielfach unzureichenden Rahmenbedingungen ist daher Thema verschiedener Debatten (Fischer & Kielblock, 2021).

Damit rückt die übergreifende Frage nach Inhalt und Qualität des Ganztagsangebots in Grundschulen in den Fokus. In den diesbezüglichen wissenschaftlichen Debatten fällt für Deutschland auf, dass diese bislang weitestgehend in unterschiedlichen Diskussionslinien verlaufen. So findet sich noch im Standardwerk der Grundschulpädagogik von 2014 kein Beitrag zu Bildung im Ganztag (Einsiedler et al., 2014). Auch in der grundschulbezogenen Unterrichtsforschung lassen sich weiterhin kaum erkennbare Bezüge zu veränderten Bildungskonzepten im Ganztag erkennen (Staudner, 2018, S. 98 f.), die Aspekte non-formaler Bildung aufgreifen würden. Unverbunden hiermit liegen jedoch verschiedene Studien und grundlegende Schriften zur Ganztagsschulentwicklung (Kielblock et al., 2021), zur Schnittstelle zwischen Jugendhilfe/Sozialarbeit und Schule (vgl. Olk et al., 2011) sowie zur (multi) professionellen Kooperation in inklusiven Schulen (Arndt, 2014) vor. Auch die Forschungs- und Diskursstränge zu inklusiver und zu ganztägiger Bildung stehen bislang noch häufig unverbunden nebeneinander (Hinz et al., 2013; Nordt, 2017).

Schließlich fällt auf, dass Kinder zwar zunehmend in Schulentwicklungsprozesse einbezogen werden, bislang jedoch ihre Perspektive im Kontext von Forschung zur Ganztagsschulentwicklung nur ansatzweise aufgegriffen wurde (Allemann-Ghionda, 2009, S. 203; Deinet et al., 2018).

Hinsichtlich hoher Qualität von Ganztagsgrundschulen besteht weitgehend Einigkeit über das oben bereits angesprochene Ziel der Überwindung einer Trennung von Bildungsauftrag am Vormittag und Erziehungsauftrag am Nachmittag (vgl. Nordt, 2017, S. 502 f.) zugunsten der Entwicklung eines Bildungs- und Lebensortes über den Tag. Dies wird verbunden mit einer inhaltlichen Öffnung des Bildungsangebotes in Richtung stärker kindorientierter Formen des Lernens insgesamt und der Auflösung tradierter zeitlicher Strukturen (Burow & Pauli, 2005; Cerini, 2004). Das Innovations-

potenzial einer Offenen Ganztagsgrundschule entfaltet sich somit vor allem über die Integration formaler und non-formaler Bildung zugunsten einer an der Persönlichkeitsentwicklung insgesamt ausgerichteten Bildungspraxis, was einen reflexiven und konstruktiven Umgang mit Ungleichheit und Diversität einschließt.

Gestaltungsspielräume für die qualitative Weiterentwicklung von Ganztagsgrundschulen scheinen somit insgesamt in Italien und Deutschland längst nicht ausreichend ausgeschöpft zu werden. Dabei gilt für beide Länder die Problematik, dass Personal- und Fachkräftemangel und ein hoher Anteil nicht voll ausgebildeter Lehrpersonen („Quereinsteiger“) vor allem unter den Grundschullehrpersonen die Entwicklungen erschweren. Für Italien wie für Deutschland sind prekäre Anstellungsverhältnisse für die in Ganztagsgrundschulen tätigen pädagogischen Fachkräfte kennzeichnend (Bertelsmann Stiftung et al., 2017, S. 32, Börner et al., 2014; Cerini, 2004).

Zusammenfassend kann somit gesagt werden, dass zwar bereits seit längerem einiges an Wissen über Qualitätsmerkmale von Ganztagsgrundschulen besteht – genannt werden vor allem Verzahnung, erweitertes Bildungsverständnis, Rhythmisierung, Kooperation und Fokus auf die Kinder (u.a. Dollinger, 2014; Fischer et al., 2016; Nordt, 2017; Radisch et al., 2019). Unklar ist jedoch, wie die (schul)kulturellen Prozesse hin zu diesen Qualitätsmerkmalen in der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteur*innen erfolgreich vollzogen werden können. Diese Frage steht daher hier im Fokus.

2. Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagsgrundschulen

Ein von uns wissenschaftlich begleitetes Projekt der Carl Richard Montag Stiftung knüpft an die aufgezeigten konkreten Praxis Herausforderungen der Qualitätsentwicklung an (Kricke et al., 2022). Wir greifen somit im Folgenden auf Befunde einer abgeschlossenen Studie zur Entwicklung qualitativvoller Offener Ganztagsgrundschulen (im Folgenden OGS) zurück, um die Relevanz multiprofessioneller Kooperation aufzuzeigen und um von hier aus Perspektiven und Empfehlungen für die kooperative Praxis im Ganztage herauszuarbeiten. Die Studie nahm die Entwicklungen im Rahmen eines Projekts

zur Qualitätsentwicklung in den Blick, weshalb dieses im Folgenden zum Verständnis kurz umrissen wird.

2.1 Qualitätsentwicklung an Ganztagsgrundschulen

Ziel des Projekts „Qualitätsoffensive Ganztag“ der Carl Richard Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft war es, im Zusammenspiel von OGS, kommunaler Steuerung und Verwaltung sowie abgestimmter Beratung und Fortbildung an fünf OGS im Schulamtsbezirk Köln eine am Wohl aller Kinder ausgerichtete, effektive und verbindliche Zusammenarbeit der verantwortlichen Akteur*innen Offener Ganztagsgrundschulen zu fördern (Kricke et al., 2021). Projektbausteine waren: standortspezifische Prozessbegleitung durch externe Prozessbegleitungs-Tandems, kommunale Steuerung durch fortlaufende Arbeitsgruppentreffen mit Vertreter*innen aus Schule und Jugendhilfe (Praxis und Verwaltung), Vernetzung und fachlicher Austausch über Lernreisen zu Good-Practice-Beispielen („OGS on Tour“) sowie übergreifende Fachtage („OGS-Akademie“).

In unserer begleitenden, qualitativ angelegten wissenschaftlichen Studie (2018–2021) wurde hiervon ausgehend unter anderem gefragt, wie hieran ausgerichtete multiprofessionelle Kooperationsformen zwischen den Akteur*innen unterstützt werden können. Ausgehend von den Erhebungen und Auswertungen auf unterschiedlichen Systemebenen, werden im Folgenden werden die konkreten Befunde zur multiprofessionellen Zusammenarbeit aus unserer Studie genauer beleuchtet.

2.2 Multiprofessionelle Kooperation im Fokus

In der qualitativ angelegten Untersuchung wurden zunächst die unterschiedlichen Einschätzungen von Schulleitungspersonen und Ganztagskoordinierenden der fünf OGS zu Beginn und zum Abschluss der Projektmaßnahmen (s.o.) in Form von leitfadengestützten Interviews erhoben (n = 10). In einem zweiten Strang wurden im Projektverlauf die Sichtweisen von Lehrpersonen und Pädagoginnen (n = 20) sowie von Kindern (n = 20) der am Projekt teilnehmenden OGS eingeholt und mit teilnehmenden Beobachtungen flankiert. Schließlich wurden in einem dritten Schritt, in der Abschlussphase des Pro-

jekts, die Einschätzungen der Prozessbegleiter*innen erhoben, die mit den OGS gearbeitet haben (genauer: Kricke et al., 2021).

Im Auswertungsprozess wurden die gesamten unterschiedlichen Daten zunächst über die qualitative Inhaltsanalyse strukturiert (Mayring, 2010). Diese Analysen wurden in Bezug auf die hier im Vordergrund stehenden Befragungen der erwachsenen Akteur*innen für eine vertiefende Interpretation um eine praxeologische Perspektive erweitert. Dichte Passagen von Interviews wurden folglich in Anlehnung an die dokumentarische Methode (Bohnsack, 2017) analysiert, um die Orientierungsgehalte der handelnden Akteur*innen zu rekonstruieren.

Bereits die ersten Erhebungen zu Projektbeginn zeigten deutlich, dass Qualitätsentwicklung im Offenen Ganztag von den unterschiedlichen Professionellen vor allem Verständigungsarbeit verlangt, bei der sie zwar auf vielseitige Qualifikationen und Erfahrungen zurückgreifen können, aber auch divergierende Anstellungsverhältnisse und organisationale Aufträge miteinander abstimmen müssen (Arnoldt, 2009; StEG-Konsortium, 2019). Es zeigte sich schnell, dass dies Innovationspotenzial birgt, zugleich jedoch hohe Anforderungen an die Kommunikations- und Vermittlungsprozesse mit sich bringt, denn es gilt, Ängste vor Kompetenzverlust zu bearbeiten und Vertrauen und Wertschätzung zwischen den Berufsgruppen aufzubauen.

Im Rahmen der insgesamt gestärkten Kommunikation im Rahmen der Projektmaßnahmen zeigte sich besonders die inhaltliche Verständigung zwischen den unterschiedlichen Professionen zum einen über die Partizipation von Kindern (Wagener, 2013) im Offenen Ganztag sowie zum anderen über das (uneinheitliche) Bildungsverständnis der unterschiedlich qualifizierten Pädagog*innen als zentral bedeutsam. Auch in anderen Studien hatten sich neben Statusunterschieden zwischen den Berufsgruppen, diffusen Vorstellungen über Funktionen und Aufgaben der Einzelnen und nicht immer kompatiblen Aufträgen disparate Vorstellungen von Bildung als häufigste Faktoren erwiesen, die zu Verständigungsproblemen führen (Olk et al., 2011).

Die multiprofessionelle, kooperative Arbeit am Bildungsverständnis wird daher im Folgenden genauer fokussiert. Dabei ist entscheidend, dass sich Ganztagserschulung im Systemzusammenhang und damit unter bestimmten Kontextbedingungen vollzieht. Qualitativ „gute“ Offene Ganztagschulen, wie politisch gefordert, lassen sich folglich nicht einfach re-

regulativ verordnen. Vielmehr übersetzt sich dabei ein Reformimpuls – vermittelt zwischen Regulativen, Verwaltung und Organisation – jeweils spezifisch (Brüsemeister & Langer, 2019) in die Strukturen, Kulturen und Praktiken von Offenen Ganztagsgrundschulen. Anders gesagt wird der Impuls zur Entwicklung eines qualitativvollen Ganztags von den Akteur*innen vor Ort in jeweils unterschiedlicher Weise verarbeitet und hier in die eigenen Bedeutungshorizonte gesetzt (Brüsemeister, 2007, S. 42). Damit ist die kulturelle Ebene der OGS besonders angesprochen. Hierunter werden prozesshafte Verständigungsprozesse verstanden (Helsper, 2008), die Beziehungen und tief verankerte Werte und Überzeugungen widerspiegeln (Booth & Ainscow, 2017, S. 23). Bedeutsam ist daher auch die Arbeit an den Rollen der einzelnen Akteur*innen, denn kooperative OGS-Entwicklung setzt Professionsicherheit voraus, um Widersprüche, Dilemmata und Unwägbarkeiten nicht als unerwünschte Störung, sondern als notwendige Prozesse bei der Lösung komplexer Herausforderungen betrachten und entsprechend konstruktiv angehen zu können (Ackermann & Rahm, 2004; Boller, 2012).

Zentral für die Justierung eines tragfähigen Bildungsverständnisses zur Realisierung qualitativvoller OGS-Praxis ist, wie oben dargelegt, vor allem das Verhältnis von formaler und non-formaler Bildung. Ausgehend davon, dass Kinder Räume der non-formalen sowie der formalen Bildung nicht als zwei voneinander getrennte Sphären wahrnehmen, sondern diese als miteinander vernetzte Lebensorte erleben (Deinet et al., 2018, S. 16), besteht dabei eine spezifische Chance der Integration formaler und non-formaler Bildung darin, Impulse in Richtung eines stärker an der Person ausgerichteten Bildungsverständnisses zu generieren, das Kinder als selbstbestimmte und aktiv handelnde Subjekte anerkennt und die vielfach tradierten, starren Unterscheidungen zwischen kognitiv ausgerichteter „Vormittagsbildung“ und spielerisch ausgerichteter „Nachmittagsbildung“ auflösen könnte (Cerini, 2004; Nordt, 2017). Mit einem solchen erweiterten Bildungsverständnis würde auch der originäre Auftrag inklusiver Grundschulen gestärkt, ein Ort für das gemeinsame und demokratische Leben und Lernen aller Kinder zu sein (Booth & Ainscow, 2017). Ein ganztägiger Bildungsort würde dem folgend non-formale Bildung im pädagogisch-didaktischen Alltag der OGS insgesamt verankern, was wiederum eine enge Vernetzung und Kooperation zwischen den unterschiedlichen Professionen erfordert.

3. Arbeit am Bildungsverständnis als Schlüsselstelle

Im Rahmen des Projektes „Qualitätsoffensive Ganztag“ zeigte sich insgesamt, dass an fast allen Standorten – auch Jahre nach der Einführung des Offenen Ganztags – zunächst grundlegende Klärungs- und Verständigungsprozesse zu leitenden Ideen des pädagogischen (und didaktischen) Handelns im multiprofessionellen Team erforderlich sind, bevor drängende konkrete Anforderungen wie eine kindgerechte Rhythmisierung des Ganztags zufriedenstellend umgesetzt werden können. Zum oben angesprochenen Bildungsverständnis führt eine Schulleitungsperson aus:

„[D]er Kernpunkt [...] ist eigentlich, dass es darum geht, ein gemeinsames Bildungsverständnis zu haben. Wir hatten vorher den Schwerpunkt, einfach überhaupt als Team zusammenzuwachsen. [...] Und dann haben wir gemerkt, wir nutzen die Ressourcen der einzelnen an der Schule Tätigen noch nicht wirklich gut, und dafür brauchen wir aber ein gemeinsames Bildungsverständnis [...], damit wir irgendwie eine gemeinsame Sprache finden und auch eine größere Wertschätzung dem nicht formalen Lernen gegenüber.“ (Interview W., Schulleitung, S. 79–90)

Die Befragte beschreibt hier, dass Teamentwicklungsprozesse die Arbeit an einem geteilten Verständnis grundlegender Begriffe und Ideen erfordern und benennt damit einen unstrittigen Ankerpunkt gelingender Ganztagschulentwicklung (Olk et al., 2011). In diesem Zusammenhang bringt sie zum Ausdruck, dass der „Kern“ dessen die Arbeit an einem gemeinsam getragenen Bildungsverständnis ist, denn so kann das Potenzial des Teams und der Teamarbeit entfaltet werden. Dies geschieht aus ihrer Perspektive konkret darüber, dass die Orientierungen der einzelnen Akteur*innen eingebracht und mit Wertschätzung versehen werden, um hieraus teamgetragene Ideen zu entwickeln. Besonders hervorgehoben wird dabei die Anerkennung non-formaler Bildung als relevant für Bildungsprozesse.

Dies erfordert der Beschreibung folgend auch eine „gemeinsame Sprache“ der Beteiligten. Denn die Erarbeitung und Definition eines solchen Bildungsverständnisses erfolgt sprachbasiert und muss kommunikativ, d.h. auch explizit, verhandelt werden. Dieser Prozess ist aus Sicht der Befragten entscheidend für die Stärkung der Wertschätzung der Professionellen unter-

einander. Über die teambasierte inhaltliche Arbeit findet somit ein Suchprozess der Teamfindung statt, der durch die gemeinsame Entwicklung eines übergreifenden Bildungsverständnisses auf der einen Seite seinen inhaltlichen Anlass und Motor sowie auf der anderen Seite sein Ziel findet.

Somit wird in diesem Interviewausschnitt dem gemeinsamen Bildungsverständnis eine Doppelfunktion zugeschrieben: Die Arbeit hieran ermöglicht das Zusammenwachsen des Teams im Sinne einer auf Vertrauen und Wertschätzung beruhenden Kooperation, die komplexe Formen professioneller Kollaboration absichern kann. Zugleich wird mittels reflektierender Selbstversicherung über die leitenden Begriffe der eigenen Arbeit die fachliche Weiterentwicklung der Beteiligten forciert. Auf diese Weise wird ein Impuls zur Professionalisierung der Einzelnen gegeben sowie die inhaltliche Fokussierung des Teams abgesichert.

In den Prozessbegleitungen an den Standorten (siehe auch Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2015) wurde dies ebenfalls aufgenommen und es stand hier die Arbeit sowohl auf der Ebene praktischen Handelns als auch auf der Kultur- und Strukturebene im Mittelpunkt: als Verständigung über die konkrete Ausgestaltung qualitativ hochwertiger Bildungsangebote im Kontext Ganztag (Ebene der Praxis) und als reflexive Arbeit an der Art und Weise, wie die multiprofessionellen Teams ihre jeweilige Zusammenarbeit gewinnbringend zum Wohl der Kinder und wertschätzend miteinander koordinieren und aufeinander beziehen können (Ausbau von Kulturen und Strukturen).

Der Interviewausschnitt zeigt damit insgesamt beispielhaft die zentrale Bedeutung eines gemeinsam getragenen, erweiterten Bildungsverständnisses für die Zusammenarbeit als OGS-Team (Nordt, 2017). Stehen alle für dieses Bildungsverständnis ein, kann an ihm im Team Gemeinschaft erlebbar und eine hohe Aufgabenorientierung gestärkt werden, bei der die unterschiedlichen Stärken der einzelnen Akteur*innen Wertschätzung erfahren und in das Team eingebracht werden können. Dabei können Aspekte der formalen sowie der non-formalen Bildung in das pädagogische Gesamtkonzept eingearbeitet werden und hierüber auch auf der inhaltlich-konkreten Ebene Impulse zur Qualitätsentwicklung als OGS gegeben werden.

Um Veränderungsprozesse in der Offenen Ganztagsgrundschule anzutreiben, ist es allerdings hochbedeutsam, dass hierbei nicht allein auf der

Ebene verbaler Beteuerungen gearbeitet wird. Um die Arbeit an den Orientierungen der Einzelnen innerhalb des Diskurses des Gesamtteams auszugestalten, wurde in der Prozessbegleitung daher unter anderem auf das Kulturebenenmodell bzw. Seerosenmodell zurückgegriffen, um von der expliziten zur impliziten Ebene zu gelangen (Schein, 1995; Gellert & Nowak, 2010; vgl. Abb. 1). Die implizite Ebene steht dabei für tief verborgene und zumeist unbewusst hinterlegte Orientierungen, die das Handeln der Akteur*innen in der Praxis aber wesentlich steuern, wohingegen die explizite Ebene leichter zugänglich ist und damit auch sprachlich ausgedrückt werden kann.

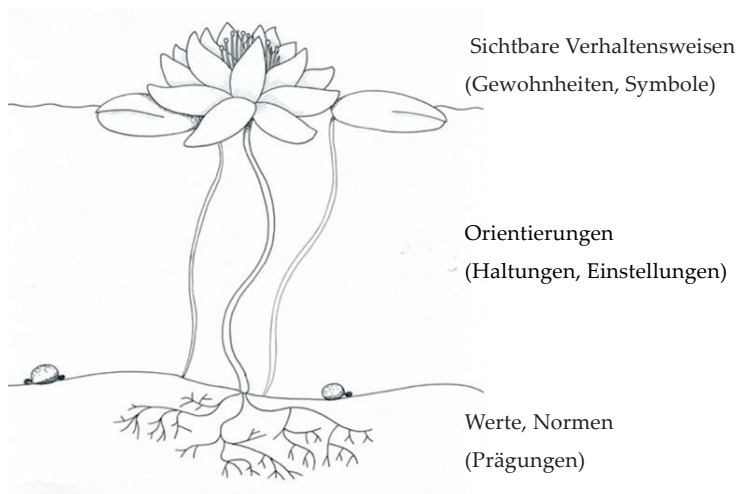


Abb. 1: Seerosenmodell (Zeichnung Petra Auer nach Gellert & Nowak, 2010, S. 187)

Dieses Modell wurde folglich im Projekt als Instrument der Beratung und Reflexion eingesetzt, um die Verbindung zwischen dem äußerlich Sichtbaren (explizite Erfahrungen) bzw. dem Handeln in der Organisation und den hintergründig wirksamen, zum Teil unbewussten (unsichtbaren) handlungsleitenden Überzeugungen und Werten (implizite Erfahrungen) aufzuklären und kommunizierbar zu machen:

Wir hatten einen pädagogischen Tag, wo wir uns [gemeinsam im OGS-Team] überlegt haben, was haben wir eigentlich und was sagt das über unser Bildungsverständnis aus? Wir haben uns da an [dem] Seerosenmodell [orientiert], was ist eigentlich bei uns an der Schule sichtbar. Was bei uns an der Schule sichtbar wird, das sind die Blüten und die Blätter von der Seerose. Was sind dann eigentlich unsere Stängel und unsere Wurzeln? Also was sagt das über unseren Geist an der Schule aus und über unsere Grundsätze? Und da haben wir [...] Bildungsgrundsätze formuliert. Und die sind jetzt quasi dann wieder Ausgangspunkt, um zu gucken, wenn das unsere Bildungsgrundsätze sind, also, wenn wir wieder aus der Tiefe hochgestiegen sind, was [...] möchten wir gerne ausbauen oder wo setzen wir uns da Schwerpunkte. (Interview W., Schulleitung, S. 92–103)

Wie in der reflektierenden Beschreibung deutlich wird, gelang es in der Prozessbegleitung unter Rückgriff auf das Instrument, weder allein Wissensvermittlung „über“ Bildung, Zusammenarbeit und handlungsleitende Werte zu praktizieren, noch lediglich Teamprozesse supervisorisch zu bearbeiten, sondern dies zu verknüpfen. Über einen methodisch aufbereiteten, moderierten Prozess und hieran geknüpfte inhaltliche Impulse konnten bei den Einzelnen in der Zusammenarbeit reflexive Prozesse angeregt und implizite Orientierungen explizit gemacht werden. Damit konnten diese auf die kommunikative Ebene gehoben werden, ohne dass die Verbindung zu inneren Überzeugungen hierfür aufgegeben werden musste, was die Möglichkeit eröffnet, sie für die Zusammenarbeit fruchtbar machen und darüber reflektieren zu können.

4. Perspektiven und Empfehlungen

Im Projektverlauf zeigte sich anhand des moderierten Austauschs über Leitideen, Überzeugungen und Bildungsverständnisse, dass ein Zugang zum impliziten Handlungswissen der Akteur*innen Motor für die Entwicklung eines gemeinsam getragenen Bildungsverständnisses sein kann, welches wiederum für die Kooperationspraxis an einer OGS eine wichtige Funktion innehat. Hiermit verbunden sind Veränderungen auf kultureller Ebene, die unmittelbar zusammenhängen mit dem Sichtbarmachen geteilter sowie

differentieller pädagogischer Werte und Leitideen des pädagogischen Handelns. Für die konkrete kommunikative Arbeit hieran ist jedoch auch ein reflexiver Umgang mit den verschiedenen Aufträgen, die sich aus den Funktionen der unterschiedlichen Professionellen ergeben können, relevant. Dies bedeutet vor allem Klärungsarbeit an Rollen. Erst auf dieser Basis kann die teambasierte Reflexion von Strukturen, Praktiken und Kulturen und die hier ansetzende Arbeit an einer kindorientierten Bildungspraxis im Ganzttag ertragreich ausgestaltet werden.

Im oben herangezogenen Beispiel aus einer OGS zeigte sich deutlich, dass sich im Rahmen der moderierten Prozessbegleitung eine Teamstruktur entwickeln ließ, in der Austauschprozesse unter den Akteur*innen wirkungsvoll im Sinne einer kritikfreundlichen Kultur der Anerkennung etabliert werden konnten. Über eine diskursive und offene Auseinandersetzung mit Bezug zu inhaltsbezogenen Aspekten wie dem Bildungsverständnis war es möglich, den aus den Aufträgen resultierenden differentiellen Verständnissen Raum zu geben und sich hierüber einer gemeinsamen Auseinandersetzung mit impliziten Handlungsstrukturen sowie mit den unterschiedlichen Aufträgen im Team anzunähern. Die Erfahrungsräume der verschiedenen Akteur*innen wurden somit auf doppelte Weise einbezogen, nämlich zum einen auf der Sachebene und zum anderen auf der Interaktionsebene.

Dabei wurde auch deutlich, dass klar strukturierte Zeiten notwendig sind, in denen die Teams (unterschiedliche) Überzeugungen formulieren und darüber kommunizieren können. Diese Teamzeiten erfordern eine methodische Aufbereitung, denn die angesprochenen Überzeugungen sind wie aufgezeigt oftmals auf der Ebene impliziten Wissens verankert und den Akteur*innen selbst zum Teil erst über das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Überzeugungen zugänglich. In dieser, auch als handlungsleitende Orientierung beschriebenen Form, sind sie daher nicht immer klar in Worte zu fassen. Daher braucht es sowohl einen strukturierten Rahmen als auch etablierte Strukturen sowie eine Kultur der Anerkennung und Wertschätzung von Unterschiedlichkeit, um den differentiellen Perspektiven auf der Basis von Vertrauen Raum zusprechen zu können. Diesbezüglich eignet sich das Seerosenmodell in besonderer Weise, um die nur schwer zu kommunizierenden Themen „hinter den Themen“ zu visualisieren und damit für alle Akteur*innen greifbar zu machen sowie den unterschiedlichen Perspek-

tiven, Gegenständen und Überzeugungen eine gleichwertige Bearbeitung zu ermöglichen.

Abschließend kann somit festgehalten werden, dass sich die reflexive Arbeit an einem Bildungsverständnis, das die gemeinsame Praxis in der OGS verbinden und stärken kann, lohnt und einen guten Ausgangspunkt darstellt, um Ganztagsgrundschulen zu kindorientierten Bildungs- und Lebensorten weiterzuentwickeln, jedoch nicht allein die pädagogische Praxis, sondern auch die strukturelle, vor allem aber die kulturelle Ebene von (Offenen) Ganztagsgrundschulen betrifft.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, H., & Rahm, S. (Hrsg.) (2004). *Kooperative Schulentwicklung*. VS -Verlag.
- Allemann-Ghionda, C. (2009). Ganztagsschule im europäischen Vergleich. Zeitpolitiken modernisieren – durch Vergleich Standards setzen? In L. Stecher, C. Allemann-Ghionda, W. Helsper, & E. Klieme (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung* (S. 190–208). Beltz. https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6965/pdf/Allemann_Ghionda_Ganztagsschule_im_europaeischen_Vergleich.pdf
- Arndt, A. (2014). Multiprofessionelle Teams bei der Umsetzung inklusiver Bildung. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 45(1), 72–79.
- Arnoldt, B. (2009). Der Beitrag von Kooperationspartnern zur individuellen Förderung an Ganztagsschulen. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 54, 63–80.
- Baur, S. (2005). Verlängerte Unterrichtszeit in Italien. In H.-U. Otto & T. Coelen (Hrsg.), *Ganztägige Bildungssysteme – Innovation durch Vergleich* (S. 73–80). Waxmann. Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator, & Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.). (2017). *Mehr Schule wagen. Empfehlungen für den guten Ganztag*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/mehr-schule-wagen-empfehlungen-fuer-guten-ganztag>

- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. UTB.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Beltz.
- Boller, S. (2012). Multiprofessionalität als Weg der Schulentwicklung? Möglichkeiten und Grenzen berufsfeldübergreifender Zusammenarbeit in der Schule. In S. Huber & F. Alhgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schule sowie anderen Partnern* (S. 203–222). Waxmann.
- Börner, N., Steinhauer, R., & Tabel, A. (2014). Zwischen Qualitätsanspruch und Fachkräftebedarf – der Spagat der Träger des offenen Ganztags in Nordrhein-Westfalen. In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagsschule 2015: Potenziale der Ganztagsschule nutzen. Veränderte Kindheit und Jugend – verändertes Lernen – veränderte Schule?* (S. 154–162). Debus Pädagogik.
- Brüsemeister, T. (2007). Disziplinäre Sichtweisen zur Governance. In J. Kusau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*. (S. 23–61). VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, T., & Langer, R. (2019). *Handbuch Educational Governance Theorien*. Springer VS.
- BMFSFJ (2021). *Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (GaFöG)*. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/gesetz-rechtsanspruch-ganztagsbetreuung-grundschulen-178966>
- Burow, O.-A., & Pauli, B. (2005). *Ganztagsschule entwickeln. Von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld*. Wochenschau Verlag.
- Cerini, G. (2004). Il tempo scuola come variabile pedagogica. In E. Catarsi (Hrsg.), *La scuola a tempo pieno in Italia: una grande utopia* (S. 58–83). Pisa.
- Coelen, T. (2014). Internationaler Vergleich ganztägiger Bildungssysteme. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagsschule* (S. 175–188). Beltz.
- Damiano, E. (2003). Idee di scuola a confronto. Un bilancio. In E. Damiano (Hrsg.), *Idee di scuola a confronto. Contributo alla storia del riformismo scolastico in Italia* (S. 239–288). Armando.
- Deinet, U., Gumz, H., Muscutt, C., & Thomas, S. (2018). *Offene Ganztagsschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer*. Budrich.

- Dollinger, S. (2014). *Ganztagsschule neu gestalten. Bausteine für die Schulpraxis*. Beltz Juventa.
- Einsiedler, W, Götz, M., Hartinger, A., Heinzel, F., Kahlert, J., & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2014). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Klinkhardt.
- Fischer, N., & Kielblock, S. (2021). Was leistet die Ganztagschule? Grundlagen, Designs und Ergebnisse der Ganztagschulforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. SpringerVS.
- Fischer, N., Kuhn, H. P., & Tillack, C. (2016). Warum können Ganztagschulen besonders gute Schulen sein? Spezifische Qualitätsmerkmale der Ganztagschule. In N. Fischer, H.P. Kuhn & C. Tillack (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 4. Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen* (S. 10–40). Prolog.
- Gellert, M., & Nowak, C. (2010). *Teamarbeit, Teamentwicklung, Teamberatung. Ein Praxisbuch für die Arbeit in und mit Teams*. Limmer.
- Helsper, W. (2008). Pädagogische Professionalität in Organisationen. In: W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R. T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*, (Vol. 23, S. 9–21). Springer Science & Business Media.
- Hinz, A., Boban, I., Gille, N., Kirzeder, A., Laufer, K., & Trescher, E. (2013). *Entwicklung der Ganztagschule auf der Basis des Index für Inklusion*. Klinkhardt.
- Kielblock, S., Arnoldt, B., Fischer, N., Gaiser, J.M., & Holtappels, H.G. (Hrsg.) (2021). *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Beltz Juventa.
- Kricke, M., Remy, M., Seitz, S., & Hamacher, C. (2022). „Qualitätsoffensive Ganztag“ – Inklusive ganztägige Bildung mit allen Akteuren und Akteurinnen im Dialog gestalten. In S. Tusche & T. Webs (Hrsg.), *Potenziale der Ganztagschule nutzen: Forschung – Praxis – Transfer*. Waxmann. In Druck.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Beltz Juventa.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2015). *Inklusion auf dem Weg. Das Trainingshandbuch zur Prozessbegleitung*. Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.

- Nordt, G. (2017). Die Ganztagsgrundschule auf dem Weg zum inklusiven Bildungsort. In D. Amirpur A. & Platte (Hrsg.), *Handbuch inklusive Kindheiten* (S. 502–517). Budrich.
- Olk, T., Speck, K., & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (15), 63–80.
- Radisch, F., Klemm, K., & Tillmann, K.-J. (2019). Auf dem Weg zu einer guten Ganztagschule. Eine qualitative Analyse gelungener Schulpraxis. *Gemeinsam lernen*, 1, 8–14.
- Schein, E. H. (1995). *Unternehmenskultur. Ein Handbuch für Führungskräfte*. Campus.
- Staudner, S. (2018). *Bildungsprozesse im Ganzttag*. Springer.
- StEG - Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (2019) (Hrsg.). *Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagschule*. PIDF Leibniz Institut. DOI: 10.25656/01:19109
- Triani, P. (2018). Die Ganztagschule in der italienischen Primarstufe. In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der Ganztagschule. Grundlagen – Ziele – Perspektiven* (S. 225–236). Debus Pädagogik.
- Wagener, A. (2013). *Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure*. Beltz.

Sei gradi di libertà: il lavoro libero come pratica inclusiva nell'approccio Montessori

Barbara Caprara – Libera Università di Bolzano

Abstract

Questo contributo presenta una sintesi dell'approccio pedagogico montessoriano, evidenziandone gli elementi relativi alla promozione della libera scelta del discente e delle opportunità offerte da un ambiente di apprendimento organizzato — con specifici materiali — per favorire processi di inclusione socio-educativa. La proposta di Montessori, avviata in Italia e diffusasi in tempi brevi su scala mondiale, ha dimostrato come sia possibile realizzare una didattica inclusiva, assumendo come centrale la fiducia nell'educabilità del fanciullo e orientandosi verso l'implementazione di un ambiente "maestro", in grado di favorire processi cognitivi individualizzati, mettendo al centro interessi, modalità e tempi di ciascun alunno. In quest'ottica, risulta fondamentale che il docente abbandoni progressivamente i suoi tratti direttivi, a favore di un atteggiamento di umiltà e di interesse sincero, avvalendosi regolarmente dell'osservazione del contesto e rendendo la preparazione dell'ambiente il fulcro della propria proposta operativa, promuovendo un lavoro individualizzato e modalità valutative centrate sulla riflessione.

Parole chiave: metodo Montessori, libera scelta, ambiente preparato, autonomia, autodeterminazione

1. La libertà in educazione: un'idea che viene da lontano

Questo contributo si propone di introdurre la proposta pedagogica montessoriana, promotrice di un atteggiamento inclusivo basato sulla manifestazione della libera scelta del bambino, inquadrandola alla luce di alcuni movimenti educativi precedenti (e sovente dimenticati), fondati sul rispetto della libertà del fanciullo e sulla valorizzazione dell'infanzia. Infatti, è proprio nella seconda metà dell'Ottocento, quando le caratteristiche autoritarie della scuola erano particolarmente esplicite, che qualcuno iniziò a dubitare delle regole e delle priorità del sistema educativo vigente. Fu allora che cominciarono a circolare le prime teorie sull'educazione democratica, dalla penna dello scrittore Lev Tolstoj e poi del pedagogista John Dewey, il cui pensiero contribuì a condurre Alexander Neill all'apertura della rivoluzionaria realtà scolastica di *Summerhill* (Codello & Stella, 2011). Comune a queste controtendenze, vi era il recupero del significato etimologico del termine educare (dal latino *educere*, ossia tirare fuori, elicere), evidenziandone gli aspetti dialogici e recuperando la metafora maieutica della levatrice, con l'intento di portare a compimento quello che è già insito potenzialmente nel fanciullo, garantendogli ogni possibilità per divenire ciò che è in potenza e ciò che aspira a diventare. Il processo educativo viene considerato un'azione spontanea, nata grazie ad una autentica relazione dialogica, attraverso un rapporto attivo con l'ambiente, in grado di promuovere i talenti di ciascuno, contrastando l'attitudine a plasmare o a riempire di nozioni la mente dell'educando (Codello, 2005).

Le realtà educative che hanno spianato la strada e favorito l'introduzione di un'idea di scuola democratica e antiautoritaria, incoraggiando atteggiamenti di scoperta e valorizzando il bagaglio esperienziale di ciascun alunno, proponevano una concezione di bambino competente, interessato, entusiasta e instancabile, in grado di imparare sulla base delle proprie predisposizioni e passioni, nel rispetto dei propri tempi di apprendimento, a fronte di un ambiente scolastico preparato a supportare le curiosità degli alunni e di un docente profondamente fiducioso nella loro educabilità. Tali sperimentazioni educative rifiutavano inoltre il concetto di premi e castighi come atto valutativo (Montessori, 1970, pp. 64-65), a favore dell'attivazione di processi di riflessione, metacognizione e autovalutazione, con l'obiettivo di legare saldamente

l'esperienza scolastica al benessere dei fanciulli e alla promozione della loro autostima.

Senza scomodare le sperimentazioni educative di natura libertaria che hanno tipicamente promosso una frattura con le istituzioni scolastiche dominanti, possiamo rilevare come sempre più frequentemente stiamo assistendo ad un rinnovato interesse per le modalità che delegano all'ambiente la centralità educativa e che perseguono un'idea di scuola fondata su percorsi di apprendimento finalizzati alla promozione di competenze. L'insegnante e la lezione frontale non sono più considerati gli attori principali e indiscussi della scuola: un ambiente preparato con sapienza e cura, una serie di materiali attraverso i quali i discenti possano approfondire i contenuti disciplinari nel rispetto della loro maturità, un contesto che favorisce l'assunzione di responsabilità e lo sviluppo di competenze relazionali sono alcuni degli ingredienti più interessanti delle moderne concezioni in seno alla didattica generale, che sempre più diffusamente si interroga sulle caratteristiche di un ambiente di apprendimento di natura costruttivista e socio-costruttivista (Nigris, Zuccoli & Teruggi, 2016). L'ambiente diventa un elemento centrale della mediazione didattica e non si riduce solo alle caratteristiche dello spazio interno, ossia al luogo destinato alla classe, ma dovrebbe estendersi anche alla dimensione naturale, allo spazio esterno in generale, a quello dei centri abitati (siano essi grandi città o piccoli comuni) in particolare, come ambiente educativo a tutti gli effetti. Termini ormai assodati come individualizzazione e personalizzazione, lavoro di gruppo, apprendimento cooperativo, autodeterminazione degli obiettivi, rispetto dei tempi di apprendimento di ciascuno, autovalutazione, inclusione scolastica trovano un loro corrispettivo nell'approccio educativo di matrice montessoriana, ma ancora troppo spesso vengono proposti come "innovazioni didattiche" facenti capo a specifiche scuole metodologiche e di pensiero. La sperimentazione educativa, avviata da Montessori in Italia e diffusasi in tempi brevi su scala mondiale, ha dimostrato già a partire dai primi anni del Novecento come sia possibile scardinare il binomio docente-che-insegna e discente-che-ascolta-immobile, favorendo una didattica inclusiva e rispettosa dell'individuo in situazione di apprendimento, perché orientata all'implementazione di un ambiente preparato, con stimoli sensoriali e polisemici, in grado di favorire un processo cognitivo individualizzato, mettendo al centro gli interessi, le modalità privilegiate e i tempi necessari

per apprendere di ciascun alunno. Un ambiente maestro è «idoneo e attrezzato con adeguati materiali di vita sociale e comune e scientifici» (Cives, 2008, p. 92) predisposti dall'insegnante perché il discente possa imparare in un processo di autoapprendimento, orientato alla promozione di competenze. Se è vero che la scuola sta manifestando un interesse particolare verso ambienti di apprendimento di natura socio-costruttivista, necessari per realizzare i presupposti delle Indicazioni Nazionali del 2012 orientati alla promozione di competenze nel discente e ideologicamente molto distanti da un docente erogatore di conoscenze, è altresì evidente come numerose proposte didattiche definite "innovative" traggano spunto da riflessioni che possiamo far risalire a più di un secolo fa e che erano già in nuce in numerosi pedagogisti del passato, tra cui sicuramente Maria Montessori.

Il sistema formativo che mette al centro delle proprie scelte i fanciulli rinuncia all'idea di definire a priori e in maniera rigida quali siano gli argomenti da trattare, come e quando farlo, lasciando più spazio alla relazione e alle risorse interne di bambini e bambine: il rispetto profondo, la tolleranza di sentimenti e punti di vista, la sensibilità nel comprendere i bisogni del gruppo e la sincera disponibilità ad imparare dai più piccoli implica, infatti, un atteggiamento umile, intellettualmente onesto e trasparente da parte di educatori e genitori. Alexander Neill, esplicitando i principi etici attorno ai quali ha costruito la realtà di *Summerhill*, ci ricorda quanto sia semplice imporre il nostro volere e le nostre certezze sull'infanzia:

Per condizionare i bambini basta semplicemente proiettare la vostra personalità sui vostri figli. Ma non è nell'interesse del bambino. È solo l'idea del genitore di quello che il bambino dovrebbe essere, così come gli educatori (inclusi i cosiddetti fautori del progetto) credono di sapere come debba essere un bambino. È il concetto di modellare una persona a nostra immagine e somiglianza, per intenderci. (Neill, 1992, p. 35)

A tale proposito, anche Montessori ricorda come sia stato il bambino ad indirizzare il suo percorso, come sia diventato il maestro che le ha permesso di comprendere lo sviluppo dell'uomo e le ha indicato le risorse necessarie per facilitarlo. Riflettendo sulle sue prime esperienze educative, diversi anni dopo averle compiute, racconta di una scoperta che ha il sapore di una rivelazione magica:

Io cominciai la mia opera come un contadino che avesse messa da parte una buona semenza di grano, e al quale fosse stato offerto un campo di terra feconda, per seminarvi liberamente. Ma non fu così. Appena mossi le zolle di quella terra io vidi oro invece di grano, le zolle nascondevano un prezioso tesoro. Io non ero il contadino che avevo creduto di essere: io ero piuttosto come lo sciocco Aladino che aveva tra le mani senza saperlo una chiave capace di aprire i tesori nascosti. (Montessori, cit. in Pignatari, 1967, p. 167)

Montessori chiarisce quanto non si sia mai sentita formatrice del bambino bensì come colei che ha avuto l'opportunità di scoprire l'infanzia e che ha dedicato la propria vita ad interpretarla, a liberarla e a metterla in comunicazione con il mondo, auspicando in questo modo un complessivo rinnovamento della società intera. Afferma infatti a questo proposito:

Io stessa del resto non voglio essere salutata come la grande educatrice di questo secolo: io non ho fatto altro che studiare il bambino e ricevere ed esprimere ciò che egli mi ha dato, e che viene chiamato il Metodo Montessori. Tutt'al più io sono l'interprete del bambino. (Montessori, 2000, p. 17)

2. L'approccio Montessori: la libera scelta come pratica inclusiva

2.1 L'educazione come processo naturale

Montessori (1870-1952) ha delineato un sistema educativo rivolto alla lunga infanzia umana, in cui ai diversi piani di sviluppo dell'individuo, dalla nascita all'età adulta, corrispondono differenti piani dell'educazione. Si tratta di un'offerta formativa che consta di un insieme organico di proposte, ideate sulla base di una precisa teoria psicologica e di una filosofia dei rapporti fra l'uomo e il mondo. Tale sistema è stato definito ed è universalmente noto come "metodo Montessori", ma resta inteso che non solo di un metodo si tratta, dal momento che esso non può essere ridotto ad una semplice collezione di tec-

nicismi operativi o di obiettivi formativi o di materiali didattici (Cossentino, 2005, p. 212), proprio alla luce delle profonde riflessioni di natura filosofica e psicologica che lo hanno caratterizzato dai suoi esordi. La pedagogista non intendeva, infatti, indicare un modello educativo prescrittivo, ma desiderava elaborare, sulla base delle esperienze vissute e delle osservazioni effettuate, un orientamento finalizzato allo sviluppo della personalità umana (Montessori, 1992). Conseguentemente, il metodo non può che essere visto come una proposta aperta e permeabile, una forma di “aiuto alla vita” (Balsamo, 2010), applicabile anche in campi diversi da quello educativo, come dimostrano i progetti di *social innovation*.

Dopo l'apertura della prima istituzione educativa avviata da Montessori a Roma nel 1907, si è assistito a una crescita esponenziale del numero di scuole che aderiscono a principi educativi da lei sostenuti, fino a poterne stimare ad oggi oltre ventimila diffuse in almeno 110 Paesi (Tornar, 2007). Esse sono distribuite in tutti i continenti e accolgono centinaia di migliaia di alunni all'interno di realtà profondamente diverse tra loro (pubbliche, private, laiche, religiose) e in contesti culturali ed economici estremamente variegati, con un'utenza che spazia dal nido alla scuola superiore, nonostante le scuole dell'infanzia rappresentino le realtà numericamente più diffuse. Nonostante siano rilevabili profonde differenze nell'applicazione del metodo da Paese a Paese, possiamo affermare che ad accomunarle troviamo innanzitutto una nuova visione dell'infanzia, nella quale il bambino è fautore del suo sviluppo e in grado di realizzare il proprio potenziale umano, in un'opera di delicata costruzione della personalità attraverso l'autoeducazione. Ciò determina una proposta che si caratterizza per un approccio olistico e ha fra i suoi principi il rispetto per l'individuo e la libertà. In un contesto educativo, questo si traduce nel fatto che bambini e bambine vengono accolti in un ambiente preparato, dove sono invitati a lavorare secondo il proprio ritmo, motivati a imparare attraverso i materiali scelti liberamente sulla base dell'interesse personale, in un processo di apprendimento individualizzato (Malm, 2008). Queste caratteristiche sono particolarmente favorevoli in un'ottica di inclusione educativa poiché favoriscono una didattica centrata sulle potenzialità di ciascuno e, grazie all'impiego di materiali specifici, in grado di promuovere competenze anche in discenti con disabilità conclamate.

L'idea di educazione è per Montessori direttamente connessa alla fiducia che l'adulto ripone nell'educabilità del bambino e nella sua capacità di costruire conoscenza, garantendogli un ambiente organizzato con cura e sapienza, all'interno del quale possa muoversi e scegliere le attività di cui occuparsi, seguendo la natura dei suoi interessi e nel rispetto del suo specifico stadio evolutivo. In questo contesto la libertà viene proposta come vero e proprio mezzo educativo, attraverso il quale l'adulto — grazie ad un'attenta osservazione — può avvicinarsi alla comprensione della reale natura del bambino che, muovendosi liberamente, ci rivela ciò che nell'ambiente colpisce maggiormente il suo interesse e la sua attenzione (Caprara, 2020, p. 42). La convinzione dell'educabilità del bambino, quando inserito in un contesto scientificamente organizzato attraverso la presenza di stimoli adeguati e in linea con il suo processo di sviluppo, porta Montessori a confrontarsi con un nuovo concetto di educazione, sicuramente condiviso anche da quell'attivismo che, nei medesimi anni, influenzava numerose scuole — in particolare negli Stati Uniti, ad opera di Dewey, ma anche in Europa con le esperienze di Freinet — e puntava a favorire un ruolo attivo del bambino ed una prassi antiautoritaria. Il processo educativo dovrebbe produrre le condizioni favorevoli a predisporre cibo per la mente, organizzando una serie di stimoli adatti a “parlare” al bambino, incoraggiandone la curiosità e promuovendone competenze utili in quel preciso momento del suo sviluppo. A questo proposito, Montessori mise in luce che:

L'osservazione scientifica ha inoltre stabilito che la vera educazione non è quella impartita dal maestro: l'educazione è un processo naturale che si svolge spontaneamente nell'individuo, e si acquisisce non ascoltando le parole degli altri, ma mediante l'esperienza diretta del mondo circostante. Il compito del maestro sarà dunque di preparare una serie di spunti e incentivi all'attività culturale, distribuiti in un ambiente espressamente preparato, per poi astenersi da ogni intervento troppo diretto e invadente. (Montessori, 1935)

Le scuole Montessori, infatti, mettono a disposizione degli alunni una serie di materiali sensoriali che stimolano specifici apprendimenti e che, attraverso un loro uso ripetuto, promuovono nel bambino conoscenze e competenze. L'educazione è concepita dunque come un processo in cui il bambino esercita un ruolo attivo: *in primis*, scegliendo il materiale con cui lavorare, successiva-

mente ripetendo le attività numerose volte fino all'esaurimento dell'interesse. Se per i primi sei anni di età i materiali sono prevalentemente sensoriali, permettono cioè ai bambini di appropriarsi delle conoscenze facendo esperienza attiva dei fenomeni (toccando, spostando, incastrando, classificando, ecc.), per i sei successivi si cerca di offrire un ambiente scolastico in grado di rispondere alle sconfinite curiosità di ragazzi e ragazze, alla loro sete di comprensione del mondo, favorendo la partecipazione sociale e l'assunzione di impegni individuali e collettivi volti alla responsabilizzazione (Caprara, 2020, p. 44).

2.2 Il lavoro libero

Per comprendere le scelte operative proposte da Montessori, è necessario assumere quale istanza fondamentale la diversità del bambino rispetto all'adulto, nei tempi, nei ritmi e nelle modalità d'apprendimento: il soggetto che impara deve essere messo nella condizione di poter costruire conoscenze e competenze, avvalendosi di un ambiente preparato e di materiali scientifici seguendo i propri bisogni interiori. La scuola dovrebbe quindi riuscire a corrispondere effettivamente alle esigenze psicologiche dei fanciulli, privilegiando materiali che consentano esperienze attive di manipolazione, avvicinando il bambino al processo dell'astrazione attraverso esperienze sensoriali e motivandolo ad assumersi esplicite responsabilità all'interno del gruppo. È necessario quindi ricorrere ad un insegnamento indiretto, in cui l'ambiente scientificamente organizzato, con specifici materiali, possa facilitare la mediazione didattica, attraverso il movimento, l'esperienza diretta e l'espressione della libertà di scelta, considerando le preferenze individuali rispetto a cosa, dove e come imparare.

Le ragioni alla base dell'importanza attribuita da Montessori all'ambiente educativo sono direttamente connesse ai principi della Pedagogia Scientifica e al ruolo attribuito all'osservazione; leggiamo infatti ne *La scoperta* (testo che si sofferma particolarmente su questi argomenti) che:

Il metodo dell'osservazione è stabilito su una sola base: cioè che i bambini possano liberamente esprimersi e così rivelarci bisogni e attitudini che rimangono nascosti o repressi quando non esista un ambiente adatto a permettere la loro attività spontanea. (Montessori, 1970, p. 50)

L'ambiente educativo invita dunque a scegliere il compito sul quale concentrarsi, il lavoro al quale applicarsi, in autonomia o collaborando con piccoli gruppi di compagni e compagne, in modo tale da rendere esplicito all'osservatore la propria natura: come ci si muove nello spazio, come si interagisce con gli altri, quali attività vengono predilette e quali tempi sono necessari per portarle a termine. L'ambiente di matrice montessoriana permette all'adulto di dedicarsi all'osservazione del gruppo classe, offrendo un contesto educativo caratterizzato da movimento, libertà di scelta, lavoro collaborativo e auto-determinazione dei propri obiettivi di apprendimento. Ad un'aula scolastica pensata come una vera e propria casa per i bambini, la proposta della studiosa affianca un ambiente che possa essere in stretto collegamento con la realtà esterna e, in particolare, con la natura. Il discente è chiamato a conoscere il mondo che lo circonda partendo dall'osservazione dei fenomeni naturali e dall'autonoma formulazione di ipotesi, sperimentando una relazione attiva con il territorio e coltivando forme di partecipazione sociale, arrivando a riflettere sul proprio ruolo nella comunità e mettendole a disposizione i propri punti di forza. Viene favorita una relazione attiva sia con l'ambiente classe, in cui affinare i movimenti e fare esperienza di vita in un contesto protetto (annaffiare una pianta, versarsi una tazza di tisana, pulire un pavimento sul quale è stata rovesciata terra, sabbia o colore, ecc.), sia con l'ambiente esterno (dove fare esperienza di forme di educazione in natura e di relazioni sociali). Un ambiente preparato è innegabilmente promotore di scelte autonome, ma rischia di espletare la sola funzione del "contenitore" se non è strettamente connesso ad un processo trasformativo dell'adulto, che è invitato ad una profonda riflessione sul proprio ruolo e sulla necessità di intraprendere un vero e proprio percorso rinnovatore, mettendo in discussione le proprie posture didattiche alla luce del significato profondo del termine *educare*, a fronte di una ridefinizione dei propri compiti e dell'accettazione dei limiti del proprio intervento (Turco, 2016).

2.3 Disciplina e libertà

Montessori affronta il tema della disciplina in relazione ai concetti di libertà, movimento e autonomia, che sono alla base della relazione attiva del discente con l'ambiente di apprendimento, definendola "una disciplina interiore,

conseguenza e obiettivo finale dell'insegnamento" (Montessori, cit. in Tornar, 2007, p. 149). Infatti, l'ambiente educativo montessoriano è pensato per favorire l'espressione e la manifestazione degli alunni, attraverso la possibilità di scegliere contenuti e metodi di lavoro; in questo senso il movimento non è solo accettato o tollerato ma promosso con intenzionalità. A questo proposito leggiamo ne *La scoperta*:

I primi albori della disciplina sono dati dal «lavoro»: in un dato momento accade che un fanciullo si interessa vivamente a un lavoro; lo dimostrano l'espressione del suo viso, l'intensissima attenzione, la costanza nell'esercizio. Quel bambino è sulla via della disciplina. (Montessori, 1970, p. 330)

La libertà e la possibilità di movimento finalizzato permettono al bambino di imparare a disporre di sé e delle proprie forze, prestando attenzione e avendo come limite l'interesse collettivo. Il pensiero educativo montessoriano persegue un

concetto diverso della disciplina; la disciplina, anch'essa, deve essere attiva. Non è detto che sia disciplinato un individuo allorché si è reso artificialmente silenzioso come un muto e immobile come un paralitico. Quello è un individuo annientato, non disciplinato. Noi chiamiamo disciplinato un individuo che è padrone di se stesso e quindi può disporre di sé ove occorra seguire una regola di vita. (Montessori, 1970, p. 54)

Il processo che porta l'alunno a saper disporre adeguatamente di sé viene definito *normalizzazione* e riguarda il superamento di quei disturbi di comportamento che hanno luogo grazie al "gioioso operare [in] un ambiente di libertà adatto alla propria piena estrinsecazione, con gli appropriati materiali di sviluppo" (Cives, 2008, p. 61). Montessori sostiene che la normalizzazione sia strettamente dipendente dalla possibilità di operare nell'ambiente e di svolgere un lavoro stimolante e adatto a catturare l'interesse spontaneo del fanciullo, perché "la normalizzazione viene dalla concentrazione in un lavoro" (Montessori, 1952, p. 204); l'attenzione è posta dunque sull'ambiente, perché in esso devono esservi i motivi adatti a provocare questa attenzione, a patto che gli oggetti vengano usati secondo lo scopo per cui sono stati costruiti e secondo

le modalità d'uso suggerite, con l'intento di favorire un ordine mentale e la coordinazione dei movimenti. Naturalmente, una disciplina attiva non può essere raggiunta tramite "la coercizione e l'immobilità" (Tornar, 2007, p. 150); inoltre "una tale disciplina non si potrebbe ottenere mai con dei comandi, con delle predicazioni, infine coi mezzi disciplinari universalmente riconosciuti" (Montessori, 1970, p. 329), come rimproveri e persuasioni. Essa va ripensata sulla base del lavoro proposto e alla luce del fenomeno della concentrazione. Scrive a questo proposito Montessori che "la disciplina si raggiunge dunque per una via indiretta, sviluppando l'attività nel lavoro spontaneo" (Montessori, 1970, p. 330). Il delicato compito dell'educatore consiste nell'impedire che

il fanciullo confonda il bene con l'immobilità e il male con l'attività, come avveniva con le forme dell'antica disciplina. Poiché nostro scopo è di disciplinare all'attività, al lavoro, al bene; non all'immobilità, alla passività. (Montessori, 1970, p. 58)

Il binomio libertà-disciplina è un aspetto caratterizzante l'ambiente di apprendimento, che diviene uno spazio ideale in cui fare esperienza del loro manifestarsi. Nell'ambiente infatti "la disciplina corrisponde ad un particolare processo di interiorizzazione di norme che vede, ancora una volta, il bambino in una posizione attiva" (Tornar, 2007, p. 150): egli agisce nello spazio e interagisce con persone e materiali. In questo contesto d'apprendimento, "la libertà del bambino deve avere come limite l'interesse collettivo: come forma ciò che noi chiamiamo educazione nelle maniere e degli atti" (Montessori, 1970, p. 54).

3. Preparare l'ambiente: la libera scelta per l'inclusione educativa

Recentemente, l'ambito d'indagine relativo alla didattica generale sembra guardare con rinnovato interesse alla proposta educativa montessoriana, in particolare, assumendo il ruolo dell'ambiente come centrale al fine dell'attuazione di una serie di metodologie innovative. Lo spazio dedicato ai processi di apprendimento viene indagato secondo una triplice prospettiva: da un lato come ambiente organizzato, promotore di autoeducazione e di momenti individualizzati; dall'altro lato come ambiente naturale per apprendimenti im-

mersivi in natura e più in generale in un sistema formativo integrato; infine, come organizzazione sociale dove fare esperienze di democrazia e responsabilità etica (Caprara, 2020, p. 91).

Nel primo caso, assistiamo ad una progressiva affermazione, nel panorama delle metodologie più diffuse tra docenti della scuola di base, delle modalità sperimentali che delegano all'ambiente classe la centralità educativa: l'insegnante e la lezione frontale non sono più considerati gli attori principali e indiscussi della scuola. Un ambiente preparato con sapienza e cura, una serie di materiali attraverso i quali i discenti possano approfondire i contenuti disciplinari nel rispetto dei loro tempi di apprendimento ed interessi, un contesto che favorisce l'assunzione di responsabilità e la promozione di competenze relazionali sono alcuni degli ingredienti più interessanti delle moderne concezioni in seno alla didattica generale. L'ambiente diventa finalmente un elemento da valorizzare, un alleato della mediazione didattica, un elemento manipolabile perché si faccia — anch'esso — maestro, come a confermare le intuizioni di Montessori. Queste modalità di lavoro vedono nell'ambiente organizzato una soluzione adeguata a contrastare gli stili di insegnamento autoritari e centrati sul ruolo trasmissivo del docente. Un ambiente maestro è "idoneo e attrezzato con adeguati materiali di vita sociale e comune e scientifici" (Cives, 2008, p. 92) predisposti dall'insegnante perché il discente possa imparare in un processo di autoapprendimento e orientato alla promozione di conoscenze e competenze.

Si pensi, ad esempio, alle sperimentazioni didattiche di matrice costruttivista e socio-costruttivista, come quelle che prevedono un ambiente preparato che facilita il rovesciamento dei tempi tra studio e compiti a casa nel caso della *flipped classroom*, la promozione di momenti di didattica aperta in cui sono i discenti a scegliere contenuti, tempi e spazi per l'apprendimento, l'organizzazione di percorsi a progetto in cui vengono elaborati approfondimenti da esporre ai compagni e la costruzione di stazioni dove il materiale preparato dal docente viene consultato dagli alunni in autonomia. Dalla sintesi di alcune moderne metodologie didattiche definite innovative emerge chiaramente come siano accordati al discente gradi di libertà nella scelta così come nella realizzazione delle attività scolastiche, e quanto sia percepibile l'influenza esplicita delle intuizioni sperimentate da Montessori. Tali approcci didattici contemporanei le sono debitori per aver dimostrato le potenzialità

di un ambiente complesso e variamente organizzato, per aver sperimentato con successo un regime didattico fondato sulla libera scelta e sulla valorizzazione della libertà individuale. La tendenza a propendere per modalità didattiche maggiormente centrate su percorsi individualizzati, organizzate attorno al rispetto dei tempi e delle modalità di apprendimento di ciascuno e orientate ad un processo valutativo basato su riflessione e autovalutazione, è ora più che mai imprescindibile alla luce dell'eterogeneità che caratterizza sempre più frequentemente le scuole del nostro Paese (Demo, 2015).

Le metodologie didattiche, basate sulla promozione di “un certo grado di libertà di scelta” accordato ad alunni e alunne, che come abbiamo visto sono direttamente riconducibile alle esperienze avviate da Montessori per le vie di San Lorenzo, si prestano ad essere sperimentate in contesti scolastici che hanno a cuore uno spirito inclusivo e trovano, nella predisposizione di un ambiente in cui materiali e esperienze diventano strumenti auto educativi, un alleato per l'implementazione di percorsi d'apprendimento individualizzati e personalizzati. In questo senso, il lavoro libero riduce le distanze all'interno della classe: ognuno impara in percorsi diversificati, impiegando un tempo diverso e congruo alle proprie necessità cognitive e utilizzando supporti significativi per il proprio processo di apprendimento. Parallelamente, la letteratura evidenzia come le forme di educazione democratica, basate cioè sulla libertà di espressione degli alunni, siano tra le più adatte a sostenere la formazione, complessa e problematizzante, di una coscienza collettiva e unitaria, dove trovano spazio il pensiero interculturale e le forme di educazione alla democrazia (Colaci, 2017; De Simone, 2020).

Questo clima positivo che caratterizza le istituzioni scolastiche intente ad incoraggiare esperienze di libera scelta e di autoriflessione, come quelle ad approccio Montessori ma non solo, è reso possibile soprattutto grazie alla presenza di un insegnante antiautoritario, rispettoso dell'infanzia e sinceramente interessato al confronto e allo scambio con gli alunni. L'insegnante montessoriano, così come il docente che sperimenta altre metodologie centrate sulla libera scelta degli alunni e sul lavoro libero, decide di abbandonare i suoi tratti direttivi a favore di un atteggiamento di umiltà e di interesse che trova nell'osservazione del fanciullo un alleato fondamentale e nella preparazione dell'ambiente una metodologia didattica flessibile e promotrice dei principi di inclusione educativa e sociale. Sul percorso trasformativo dell'a-

dulto che si avvicina a uno stile educativo antiautoritario, attento alla promozione di scelte libere e autonome, Turco (2016) ci invita a considerare che

Il maestro dovrà allora adottare la strategia di un direttore d'orchestra, che lavora sul singolo per poter poi lavorare sul gruppo [...]. Il maestro avrà la responsabilità di presentare il materiale secondo una tassonomia, proponendolo, tuttavia, sempre sulla base dell'osservazione dello sviluppo e dell'interesse del singolo alunno. L'insegnante è chiamato quindi ad un intervento razionale, che tiene conto dell'età del bambino, del suo grado di sviluppo, del suo percorso, della propedeuticità insita nel materiale, conscio del fatto che questo sarà appena il punto di partenza: solo la concentrazione e la ripetizione dell'esercizio permetteranno alla personalità del bambino di dispiegarsi e genereranno apprendimento. (Turco, 2016, pp. 42-43)

La sintesi presentata non risulta certamente sufficiente per comprendere appieno in che cosa consiste l'approccio montessoriano all'educazione, ma ci auguriamo che abbia contribuito ad accendere nel lettore interesse, curiosità e desiderio di approfondimento. In modo particolare, auspichiamo che i concetti di libertà di scelta, autodeterminazione del proprio percorso di apprendimento, riflessione, autovalutazione e metacognizione possano abitare sempre più spesso le aule delle nostre scuole, favorendo un clima scolastico inclusivo, perché centrato sulle abilità piuttosto che sulle disabilità e dove la mediazione didattica possa avvalersi regolarmente di materiali sensoriali e di contesti flessibili, orientati alla promozione di competenze significative.

Bibliografia

- Balsamo, E. (2010). *Libertà e amore*. Il Leone Verde.
- Caprara, B. (2020). *Innovare la didattica con i principi montessoriani*. Armando.
- Cives, G. (2008). *L'«educazione dilatatrice» di Maria Montessori*. Anicia.
- Codello, F., & Stella, I. (2011). *Liberi di imparare*. Terra Nuova.
- Codello, F. (2005). *Vaso, creta o fiore?* La Baronata.

- Colaci, A. M. (2017). Educazione alla libertà, educazione per la libertà, educazione all'agentività. Freire e il Capability Approach. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 49-64.
- Cossentino, J. (2005). Ritualizing expertise: A non-Montessorian view of the Montessori method. *American Journal of Education*, 111(2), 211-244. <https://doi.org/10.1086/426838>
- Demo, H. (a cura di) (2015). *Didattica delle differenze*. Erickson.
- De Simone, M. (2020). *Libertà in educazione. Percorsi teorici*. Franco Angeli.
- Malm, I. (2008). *Being a Montessori teacher. Reflections on life and work*. VDM.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Montessori method. *American Journal of Education*, 111(2), 211-244. <https://doi.org/10.1086/426838>
- Demo, H. (a cura di) (2015). *Didattica delle differenze*. Erickson.
- De Simone, M. (2020). *Libertà in educazione. Percorsi teorici*. Franco Angeli.
- Malm, I. (2008). *Being a Montessori teacher. Reflections on life and work*. VDM.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- Montessori, M. (1935). *Manuale di pedagogia scientifica*. Alberto Morano Editore (ediz. orig. in ingl. 1914).
- Montessori, M. (1952). *La mente del bambino, Mente Assorbente*. Garzanti (ediz. orig. in ingl. 1949).
- Montessori, M. (1970). *La scoperta del bambino*. Garzanti (ediz. orig. in ingl. 1948).
- Montessori, M. (1992). *Il segreto dell'infanzia*. Garzanti (ediz. orig. in franc. 1936).
- Montessori, M. (2000). *Educazione per un mondo nuovo*. Garzanti (ediz. orig. in ingl. 1946).
- Neill, A.S. (1992). *Il fanciullo difficile*. La Nuova Italia.
- Nigris, E., Zuccoli, F., & Teruggi, A. (2016). *Didattica generale*. Pearson.
- Pignatari, M. (1967). *Maria Montessori, cittadina del mondo*. Comitato italiano dell'Omepe.
- Tornar, C. (2007). *La pedagogia di Maria Montessori fra teoria e azione*. Franco Angeli.
- Turco, R. (2016). *Alla ricerca dell'amoroso lavoro. Il docente montessoriano tra teoria e pratica educativa*. Armando.

„Was uns wichtig ist.“ – Zu den Werten von Kindern im Grundschulalter in der Autonomen Provinz Bozen

Petra Auer – Freie Universität Bozen

Abstract

Dieser Beitrag gibt einen kleinen Einblick in eine explorative Studie zu den Werten von Grundschulkindern in der mehrsprachigen Autonomen Provinz Bozen. Basierend auf der Wertetheorie von S. H. Schwartz wurde die Struktur der Werte von den Schüler*innen sowie deren Werteprioritäten untersucht. Die Stichprobe umfasste insgesamt 450 Kinder der vierten und fünften Klassen aus Schulen aller drei offiziell anerkannten Sprachen, die anhand des PBVS-C zu ihren Werten befragt wurden. Eine Multidimensionale Skalierung bestätigte die von Schwartz postulierte Kreisstruktur der Werte bei den Kindern und steht somit im Einklang mit vorangegangenen Studien. Zudem zeigte sich, dass den Schüler*innen Selbst-Transzendenz am wichtigsten und Selbst-Stärkung am wenigsten wichtig ist, was ebenfalls mit den Ergebnissen bisheriger Untersuchungen übereinstimmt und auf ein pankulturelles Muster in den Werteprioritäten von Kindern hinweist. Abschließend wird versucht mögliche Implikationen für die alltägliche Praxis abzuleiten.

Schlagwörter: Werte, Wertestruktur, Werteprioritäten, Grundschulalter

1. Einführung

“Ora so che per me è molto importante fare amicizia e prendermi cura della natura. Avere amici è ciò che conta nella vita. Ma per me non è per niente importante essere ricco e potente o essere come gli altri. Se siamo [sic] tutti uguali, che vita sarebbe?”¹

Mit diesen Worten beschreibt ein neunjähriger Viertklässler, was ihm im Leben denn so wichtig ist; und wenn wir darüber sprechen, was uns wichtig ist, dann sprechen wir über Werte (Döring & Cieciuch, 2018a; Schwartz, 2012). Letztere sind das zentrale Thema dieses Beitrages, der einen kleinen Einblick in ein umfassenderes Dissertationsprojekt gibt (Auer, 2021). Ganz konkret widmet sich der folgende Aufsatz der Struktur der Werte und deren relativer Wichtigkeit bei Kindern im Grundschulalter. Doch was genau sind Werte? Was ist darunter zu verstehen? Wie kann das Konzept definiert werden?

In der Vergangenheit haben sich zahlreiche Wissenschaftler*innen aus den unterschiedlichsten Fachbereichen – von der Philosophie über die Soziologie bis hin zur Psychologie – mit dem Thema auseinandergesetzt. Unter ihnen etwa Emile Durkheim und Max Weber, als die Ersten, die über Werte schrieben, Clyde Kluckhohn, der eine erste und zum Teil bis heute anerkannte Definition formuliert hat, sowie Milton Rokeach als der Begründer einer der ersten umfassenden Theorien und empirischen Arbeiten zum Konzept der Werte (vgl. Auer, 2020). Heute kann hingegen, neben den Arbeiten von Ronald Inglehart zum Wertewandel, insbesondere die Wertetheorie von Shalom H. Schwartz als die in Wissenschaftskreisen etablierteste und auch meist zitierte Konzeption des Konstrukts angesehen werden (Döring & Cieciuch, 2018b). Nachfolgend soll seine Theorie näher erläutert werden, da diese die Grundlage der vorliegenden Untersuchung bildet.

1 „Nun weiß ich, dass es für mich sehr wichtig ist, Freundschaften zu knüpfen und mich um die Natur zu kümmern. Freunde zu haben, ist was im Leben zählt. Aber für mich ist es überhaupt nicht wichtig, reich und mächtig zu sein oder so zu sein wie die anderen. Wenn wir alle gleich sind [sic], was wäre das für ein Leben?“ (Schüler einer vierten Klasse, eigene Übersetzung)

1.1 Die Theorie menschlicher Werte nach S. H. Schwartz

Shalom H. Schwartz ist ein israelischer Sozialpsychologe, der sich Zeit seines Lebens der Erforschung von Werten widmete. Er definiert Werte als wünschenswerte Ziele, die situationsübergreifend wirksam sind, sich in ihrer relativen Wichtigkeit unterscheiden und als solche als leitende Prinzipien im Leben einer Person oder einer anderen sozialen Einheit fungieren (Schwartz, 1994, S. 21). Als solche sind Werte Teil des Selbst eines Individuums (Hitlin, 2003).

Ein bedeutender Teil seiner Arbeit bestand darin, weltweit und somit kulturübergreifend Werte zu sammeln, mit denen Menschen über Werte sprechen. Diese Einzelwerte hat er dann aufgrund der ihnen zugrundeliegenden motivationalen Ziele zu Kategorien zusammengefasst (Döring & Cieciuch, 2018b; Schwartz, 2006, 2012). Ergebnis dieser Arbeit sind die zehn menschlichen Grundwerte oder auch Wertetypen: *Universalismus* (UN), *Benevolenz* (BE, auch *Humanismus*), *Tradition* (TR), *Konformität* (CO), *Sicherheit* (SE), *Macht* (PO), *Leistung* (AC), *Hedonismus* (HE), *Stimulation* (ST) und *Selbstbestimmung* (SD; Schwartz, 1992, 1994). Schwartz geht weiter davon aus, dass diese Wertetypen untereinander in einer dynamischen Beziehung stehen. So gibt es Werte, die miteinander vereinbar oder kompatibel sind, während andere miteinander unvereinbar oder inkompatibel sind bzw. manche Werte sind miteinander in Harmonie, wohingegen andere miteinander in Konflikt stehen (Schwartz, 2006). Benevolenz-Werte sind beispielweise Werte, bei denen es darum geht, das Wohlergehen der Menschen, denen man nahesteht, zu bewahren. Sie sind leicht mit Werten des Universalismus zu vereinen, deren motivationale Ziele u. a. die Wertschätzung und der Schutz des Wohlergehens aller Menschen sind. Im Gegensatz dazu steht Benevolenz in Konflikt mit Werten des Typs Macht, bei denen es ein motivationales Ziel ist, Menschen zu kontrollieren und zu dominieren. Diese dynamischen Beziehungen zwischen den einzelnen Wertetypen zeigt sich auch in der kreisförmigen Struktur des Schwartz'schen Wertemodells (Schmidt et al., 2007; siehe Abbildung 1). Konfliktäre Wertetypen liegen im Kreis gegenüber, während Werte, die miteinander in Harmonie sind, im Kreis nebeneinander liegen (Schwartz, 2012).

Wie in Abbildung 1 darüber hinaus ersichtlich wird, können die zehn Grundwerte zu vier Werten höherer Ordnung zusammengefasst werden, welche sich in je zwei Dimensionen von gegensätzlichen Werten aufspannen: *Selbst-Transzendenz* (Fokus auf das Wohlergehen anderer) versus *Selbst-Stärkung* (Fokus auf das Selbstinteresse) und *Offenheit für Wandel* (Unabhängigkeit im Denken und im Handeln sowie Bereitschaft für Neues) versus *Bewahrung des Bestehenden* (Selbstbeschränkung und Widerstand gegen Veränderung) (Makarova et al., 2018; Schmidt et al., 2007). Eine Zwischenstellung nimmt hier der Wertetyp Hedonismus ein, da dieser sowohl Elemente der Offenheit als auch der Selbst-Stärkung enthält (Schwartz, 2012), was im Modell durch die gestrichelten Linien dargestellt wird.

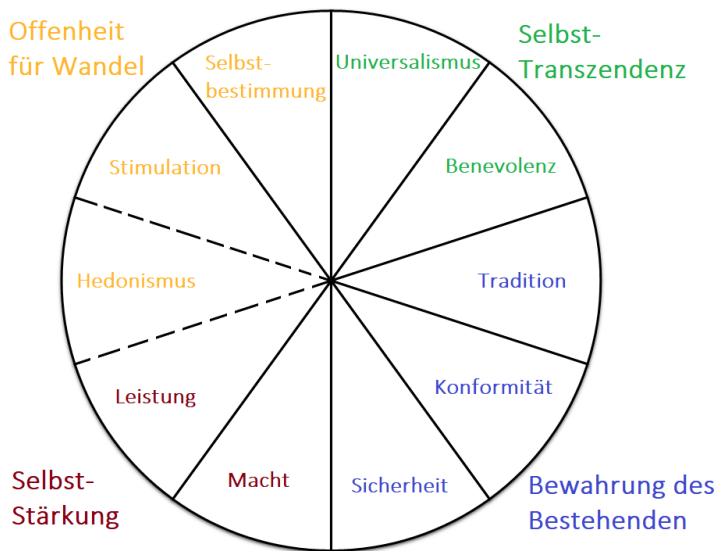


Abb. 1 – Kreisförmige Struktur des Wertemodells nach Schwartz (1992, 1994; eigene Abbildung).

Die theoretisch postulierte Kreisstruktur sowie damit einhergehend die Existenz der zehn Wertetypen konnte mittlerweile in hunderten von Studien weltweit – in mehr als 70 Ländern – auch empirisch belegt werden (Roccas & Sagiv, 2010), und zwar strukturanalytisch mittels Smallest Space Analysis (SSA) oder Multidimensionaler Skalierung (MDS) (Schmidt et al., 2007). Demnach kann davon ausgegangen werden, dass dieses Set der zehn menschen-

lichen Grundwerte universell ist, d. h. jede und jeder von uns verfügt darüber, allerdings können wir uns in der relativen Wichtigkeit, die wir den einzelnen Werten im Wertesystem zuordnen, unterscheiden (Schwartz, 2012). In anderen Worten, Personen oder andere soziale Einheiten können sich in ihren *Werteprioritäten* unterscheiden oder ähnlich sein.

Die hier in recht synthetischer Form dargestellte Theorie der menschlichen Werte nach Schwartz (1992, 1994) und deren empirische Evidenz lässt bereits vermuten, dass die Werteforschung derzeit recht weit fortgeschritten ist. In der Tat gibt es zahlreiche Studien, die Werte im Erwachsenenalter erforscht haben, sei es hinsichtlich deren Existenz, deren Struktur, in Bezug auf Werteprioritäten oder auch auf deren Zusammenhang mit anderen Konstrukten wie soziodemographischen Merkmalen, Einstellungen oder Verhalten. Ein deutlich anderes Bild zeichnet sich demgegenüber in Bezug auf die Werteforschung im Kindesalter, auf die im nachfolgenden Absatz nun eingegangen wird.

1.2 Stand der Forschung zu den Werten von Kindern im Grundschulalter

Im Vergleich zum Forschungsstand im Erwachsenenbereich steckt die Forschung zu Werten im Grundschulalter noch in ihren Kinderschuhen. Obwohl in den letzten Jahren ein sehr dynamischer Zuwachs beobachtet werden kann, steht dem breiten öffentlichen Interesse am Thema der Werte von Kindern ein kontrastierend kleiner Anteil an wissenschaftlichen Untersuchungen gegenüber (Döring et al., 2015). Allerdings konnten bereits mehrere Studien (z. B. Bilsky et al., 2013; Döring et al., 2010) die Existenz und Struktur der Werte nach Schwartz (1992, 1994) bei Kindern nachweisen, zum Teil sogar bereits ab einem Alter von fünf Jahren (z. B. Abramson et al., 2018; Collins et al., 2017). Daneben gibt es einige empirische Arbeiten, die darauf hindeuten, dass sich das kulturelle Muster der Werteprioritäten, wie es bei Erwachsenen gefunden wurde, auch bei Kindern in einem so frühen Alter zu zeigen scheint (z. B. Döring et al., 2017; Makarova et al., 2012; Schwartz, 2006, 2012). Konkret bedeutet dies, dass weltweit beobachtet werden kann, dass Werte der Selbst-Transzendenz meist als am wichtigsten bewertet werden und jene der Selbst-Stärkung als am unwichtigsten. Nach Schwartz (2012) rüh-

re die Wichtigkeit von Werten wie Benevolenz oder Universalismus daher, dass sie essenziell für positive Beziehungen sind und vor allem im Kontext der Familie bereits sehr früh und kontinuierlich gestärkt werden. Werte wie Macht und Leistung hingegen können andere verletzen und ziehen häufiger negative Auswirkungen auf soziale Beziehungen nach sich. Demnach wird die Wichtigkeit von bestimmten Werten oftmals auch durch deren soziale Erwünschtheit beeinflusst (Abramson et al., 2018; Bardi & Schwartz, 2003). Schwartz (2012) betont allerdings, dass alle Werte in einer Gesellschaft ihre ganz eigene Relevanz haben und so auch zu deren Funktionsfähigkeit beitragen.

Eine Handvoll Studien widmete sich weiter dem Thema der intergenerationalen Wertetransmission, d. h. der Weitergabe von Werten von einer Generation auf die nächste. Hierzu wurden größtenteils Eltern und ihre jugendlichen oder erwachsenen Kinder hinsichtlich einer möglichen Ähnlichkeit in den Werteprioritäten untersucht, wobei eine große Ähnlichkeit im Sinne einer gelungenen Wertetransmission gedeutet wird (Barni et al., 2013, 2014). Dabei ist man sich in der Werteforschung allerdings einig, dass es sich bei der Vermittlung von Werten nicht um eine Einbahnstraße, sondern vielmehr um einen bidirektionalen Weg handelt. Nicht nur die Eltern beeinflussen die Werte ihrer Kinder, sondern auch die Kinder nehmen Einfluss auf die Werte ihrer Eltern (Knafo & Galansky, 2008). Was demgegenüber noch so gut wie vollkommen unerforscht ist, ist der Einfluss der Schule auf die Werte von Kindern (Döring & Cieciuch, 2018c; Makarova et al., 2012). Bedenkt man, dass die Schule als sekundäre Sozialisationsinstitution angesehen werden kann und der Einfluss des schulischen Kontextes demnach auch in der Literatur (z. B. Albano & D'Agati, 2009) als sehr bedeutsam diskutiert wird, mag diese Forschungslücke verwundern. Eine der wenigen existierenden Studien ist jene Berson und Oreg (2016), die nachweisen konnten, dass die Werte der Schulführungskräfte Einfluss auf die Werte der Schüler*innen nehmen. In Anbetracht des Fehlens von empirischen Studien zu den Werten von Grundschulkindern im Kontext von Schule, war es das übergeordnete Ziel des Dissertationsprojektes den Schritt in dieses derzeit noch weitgehend unerforschte Feld zu wagen. Im Folgenden sollen hier nun einige erste und für die Studie grundlegende Ergebnisse illustriert werden, nämlich die Existenz der Wertestruktur nach Schwartz (1992, 1994) bei Kindern im Grundschul-

alter in der Autonomen Provinz Bozen sowie deren Werteprioritäten. Demnach wird im Rahmen dieses Beitrages den folgenden beiden Forschungsfragen nachgegangen:

1. Kann die von Schwartz (1992, 1994) postulierte Wertestruktur bei Kindern im Grundschulalter in der Provinz Bozen nachgewiesen werden?
2. Was ist Kindern im Grundschulalter in der Provinz Bozen wichtig?

2. Methodisches Vorgehen

Ausgehend von den Schüler*innenzahlen der vierten und fünften Klassen des Schuljahres 2018/19 wurde eine für die Schulen der drei Sprachgruppen repräsentative Stichprobe berechnet. Daneben erfolgte eine Stratifizierung nach der territorialen Verteilung der Schulen der jeweiligen Sprachgruppe. Schlussendlich beteiligten sich insgesamt 32 Klassen ladinischer, italienischer und deutscher Schulen und es bestand die Möglichkeit mit 450 Viert- und Fünftklässlern (217 Mädchen und 233 Jungen; $M_{\text{Alter}} = 9.81$, $SD = 0.73$) zu arbeiten. Dabei wurden die Kinder mittels *Picture Based Value Survey for Children* (PBVS-C; Döring et al., 2010) zu ihren Werten befragt. Dieses bildbasierte Verfahren ist auf die Entwicklungsstufe von Kindern im Grundschulalter und deren Erfahrungswelt abgestimmt. Anstelle einer Likert-Skala wird das sogenannte Q-Sort-Ranking angewandt, ein fünfstufiges Raster, auf dem die Kinder die Bild-Items der Wichtigkeit nach anordnen (Döring et al., 2010). Dieses standardisierte und bereits mehrfach auf seine Gütekriterien hin getestete Instrument beruht auf der Wertetheorie von Schwartz (1992, 1994) bzw. wurde zur Prüfung der Übertragbarkeit derselben auf das Kindesalter entwickelt. Die Kinder wurden Schritt für Schritt beim Ausfüllen des Bogens begleitet und sowohl zu Beginn als auch beim Einsammeln nach deren Einwilligung gefragt (vgl. Mertens, 2015). Daneben wurden die Ethik-Richtlinien für die Forschung mit Kindern der UNICEF berücksichtigt (Graham et al., 2013).

Für die Datenanalyse wurden, im Sinne einer Vergleichbarkeit der Ergebnisse, die in der derzeitigen Werteforschung gängigen statistischen Verfahren verwendet. Demnach wurde die Struktur der Werte mittels Multidimensionaler Skalierung (MDS; Borg et al., 2013) analysiert. Dabei han-

delt es sich um ein statistisches Verfahren bei dem die Ähnlichkeiten oder Unähnlichkeiten zwischen zwei Variablen – in diesem Fall zwischen zwei Items – im mehrdimensionalen Raum – in der vorliegenden Untersuchung im zweidimensionalen Raum – dargestellt werden. Je näher zwei Punkte beieinanderliegen, desto ähnlicher sind sich die beiden Items, je weiter entfernt voneinander, desto unähnlicher sind sie sich (Döring et al., 2010). Die Werteprioritäten der Kinder wurden hingegen anhand der Berechnung von Prioritätswerten, d. h. den Mittelwerten aller Items des jeweiligen Wertes höherer Ordnung, ermittelt (Döring et al., 2010; Schwartz, 2003).

3. Ergebnisse

Wie aus Abbildung 2 deutlich hervorgeht, zeigt das Resultat der MDS deutlich die von Schwartz (1992, 1994) postulierte kreisförmige Struktur der Werte. Der MDS-Raum konnte in die vier Werte höherer Ordnung unterteilt werden und zum Teil war auch eine detailliertere Unterscheidung in die zehn Wertetypen möglich. Dieses Prozedere ist auch als *Configurational Verification* bekannt (Davison, 1983). Das daraus resultierende Ergebnis kann als eine Bestätigung der Übereinstimmung von empirischen Beobachtungen und dem theoretisch postulierten Modell interpretiert werden (Ciecuch & Schwartz, 2012). Der Stress-1-Wert² von 0.202 ist deutlich kleiner als der für Zufallsdaten für 20 Items in einem 2-dimensionalen Raum zu erwartende Wert von 0.300 (Spence & Ogilvie, 1973). Daraus lässt sich schließen, dass die MDS-Lösung als eine gute Darstellung der empirischen Daten gedeutet werden kann.

² Bei dem Stress-1-Wert handelt es sich um ein Maß, das die Güte einer MDS-Lösung angibt. Der Wert liegt zwischen 0 und 1, wobei ein Stress-1-Wert von 0 für eine perfekte Darstellung der Daten steht (Borg et al., 2013).

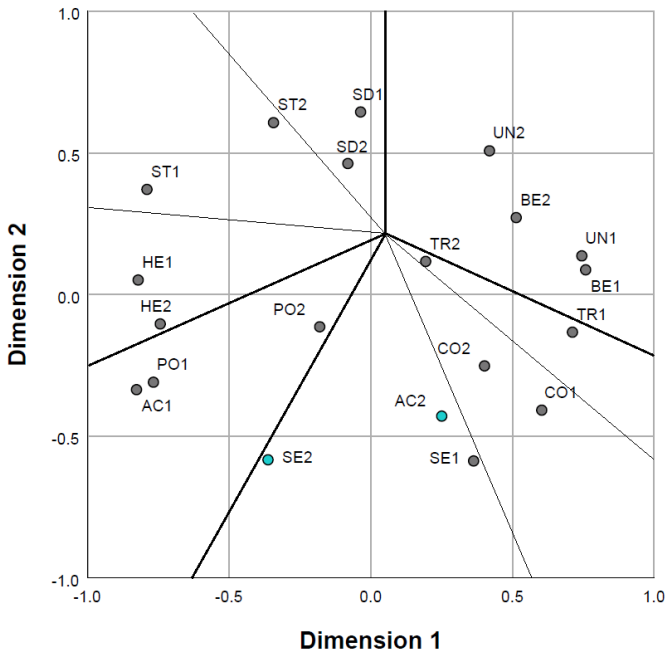


Abb. 2 – Zweidimensionale MDS (PROXSCAL) der 20 Items des PBVS-C ($N = 450$, Stress 1 = 0.202). Anmerkung: Zur Bedeutung der Abkürzungen siehe Einführung. Eingekreiste Items sind nach der Theorie von Schwartz (1992, 1994) leicht fehlplatziert.

Allerdings zeigt sich auch, dass die beiden Items Sicherheit 2 (SE2) und Leistung 2 (AC2) laut der Theorie nach Schwartz leicht fehlplatziert³ sind, da sie sich in der Region eines angrenzenden Wertes höherer Ordnung befinden. Im Einklang mit einem gängigen Vorgehen in der aktuellen Werteforschungen wurden diese fehlplatzierten Items manuell verschoben, und zwar an die Stelle ihres Gegenstücks (z. B. SE2 nach SE1; Bilsky & Janik, 2010; Döring et al., 2010;). Der geringere Anstieg des Stress-1-Wertes von 0.202 auf 0.245 sprach für die Verschiebung von SE2 anstelle von AC2 (Stress 1 = 0.276), da sie sich weniger auf die Passung der ursprünglichen Lösung auswirkte und somit als eine genauere Darstellung der Daten interpretiert werden kann. Die finale MDS-Lösung nach der Verschiebung des Items ist in Abbildung 3

³ Schwartz (1992, 1994) unterscheidet zwischen leicht und stark deplatzierten Items, wobei ersteres meint, dass ein Item in der Region eines benachbarten Wertetyps oder Wertes höherer Ordnung platziert ist und letzteres hingegen, dass ein Item sich in der Region eines gegenüberliegenden Wertetyps oder Wertes höherer Ordnung befindet.

wiedergegeben. Der Stress-1-Wert von 0.245 ist immer noch deutlich kleiner als der für Zufallsdaten erwartbare Wert von 0.300 (Spence & Ogilvie, 1973). Demnach bestätigt die vorliegende Untersuchung die Ergebnisse vorangegangener Untersuchungen, die ebenfalls die von Schwartz (1992, 1994) postulierte Wertestruktur bei Kindern in einem so frühen Alter finden konnten (z. B. Bilsky et al., 2013; Döring et al., 2010). Somit kann die erste der beiden Forschungsfragen deutlich mit einem Ja beantwortet werden. Kinder im Grundschulalter in der Provinz Bozen zeigen die kreisförmige Anordnung der Werte und die damit verbundenen dynamischen Beziehungen zwischen den vier Werten höherer Ordnung bzw. größtenteils auch zwischen den zehn Wertetypen.

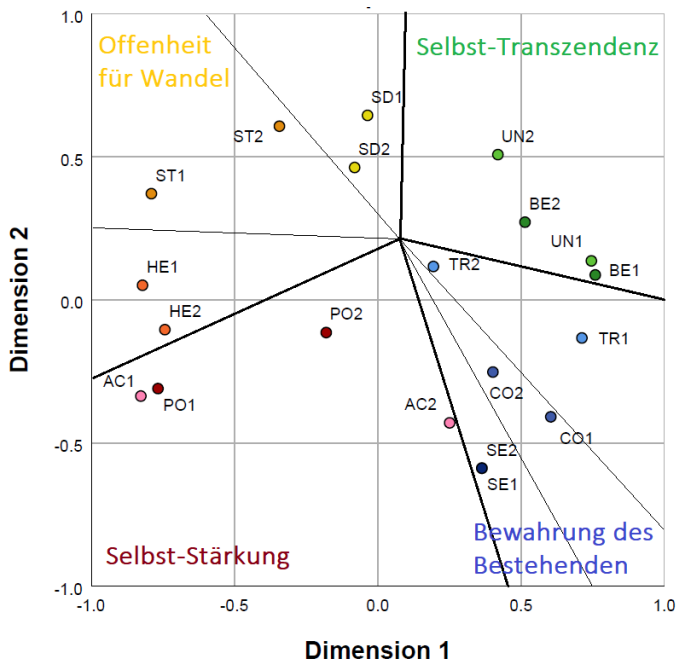


Abb. 3 – Zweidimensionale MDS (PROXSCAL) der 20 Items des PBVS-C nach der Verschiebung von SE2 ($N = 450$, Stress 1 = 0.2459).

Fehlplatzierungen einzelner Items, wie jene in der ursprünglichen MDS-Lösung aus Abbildung 2, scheinen ein häufiges Phänomen in der Werteforschung zu sein und werden dabei keinesfalls als Widerlegung des theore-

tischen Modells gedeutet (Döring et al., 2015). In diesen Fällen, wie auch in der vorliegenden Studie, kann die manuelle Verschiebung solcher leicht deplatzierten Items die Übereinstimmung zwischen empirischen Beobachtungen und der theoretisch postulierten Position der PBVS-C-Items zusätzlich bestätigen (Ciecuch & Schwartz, 2012). Mögliche Gründe für die fälschliche Platzierung einzelner Items könnten in unterschiedlichen Konnotationen der einzelnen Items liegen.

Der soeben beschriebene Nachweis der Existenz der Wertestruktur nach Schwartz (1992, 1994) bildete den Ausgangspunkt aller nachfolgenden Analysen. Demnach konnten in einem zweiten Schritt darauf aufbauend die Werteprioritäten der Schüler*innen berechnet werden. Wie aus Tabelle 1 ablesbar, ist den Kindern Selbst-Transzendenz am wichtigsten, d. h. sich um das Wohlergehen anderer zu kümmern, Freundschaften zu schließen oder die Natur zu schützen. Es folgen Offenheit für Wandel – darunter konkrete Werte wie das Leben zu genießen, aufregende Dinge zu erleben oder kreativ und frei zu sein – auf Rang zwei und Werte der Bewahrung des Bestehenden wie Traditionen zu achten, Regeln zu befolgen oder sicher zu sein auf dem dritten Rang. Dem Wert der höheren Ordnung der Selbst-Stärkung messen die Grundschüler*innen hingegen die geringste Wichtigkeit bei, d. h. reich zu sein, Macht zu besitzen oder erfolgreich zu sein, ist für die Kinder am wenigsten wichtig (vgl. Auer, 2020).

Wert höherer Ordnung	N	M	SD	Rang
Selbst-Transzendenz (UN, BE)	450	3.62	0.48	1
Offenheit für Wandel (ST, SD, HE)	450	3.16	0.39	2
Bewahrung des Bestehenden (TR, CO, SE)	450	3.04	0.35	3
Selbst-Stärkung (PO, AC)	450	2.07	0.49	4

Tabelle 1 – Prioritätswerte der Schüler*innen und Rangposition des jeweiligen Wertes höherer Ordnung.

Demnach deutet auch das Ergebnis der vorliegenden Studie auf ein bereits im Kindesalter beobachtbares pankulturelles Muster der Wertprioritäten hin (Döring et al., 2015). Während die Besetzung des ersten und letzten Ranges kulturübergreifend überwiegend gleich zu sein scheint, zeigt sich für die

Ränge zwei und drei eine deutlich größere Variation zwischen unterschiedlichen Kulturen (z. B. Abramson et al., 2018; Benish-Weisman et al., 2019; Bilsky et al., 2013): Bewahrung des Bestehenden sowie Offenheit für Wandel stehen in den bisherigen Studien zu Werteprioritäten von Kindern im Grundschulalter jeweils mit ähnlicher Häufigkeit an zweiter bzw. dritter Stelle. Vergleichbares zeigte sich auch in der vorliegenden Untersuchung. Betrachtet man die Rangordnung der Werte höherer Ordnung getrennt nach der Sprache der Schulen der teilnehmenden Kinder (siehe Tabelle 2), so zeigt sich zum einen, dass die Rangordnungen von Selbst-Transzendenz und Selbst-Stärkung an Schulen aller drei Sprachen dem pankulturellen Muster folgen, zum anderen zeigt sich aber auch, dass Offenheit für Wandel und Bewahrung des Bestehenden unterschiedlich gereiht werden.

Wert höherer Ordnung	Sprache der Schule		
	Ladinisch n = 112	Italienisch n = 130	Deutsch n = 208
Selbst-Transzendenz (UN, BE)	1	1	1
Offenheit für Wandel (ST, SD, HE)	3	2	2
Bewahrung des Bestehenden (TR, CO, SE)	2	3	3
Selbst-Stärkung (PO, AC)	4	4	4

Tabelle 2 – Rangpositionen der Werte höherer Ordnung nach der Sprache der Schulen.

4. Schlussfolgerungen

Aus den soeben illustrierten und diskutierten Ergebnissen lassen sich einige mögliche praktische Implikationen für die alltägliche Praxis ableiten. Wie vorangegangenen Studien (z. B. Bilsky et al., 2013; Döring et al., 2010) bereits belegt hatten, zeigte sich, dass auch Kinder im Grundschulalter in der Provinz Bozen ein Wertesystem aufweisen, das bereits ähnlich weit entwickelt und strukturiert ist wie jenes von Erwachsenen. Daher scheint es möglich und wichtig, das Konzept der Werte mit Kindern zu besprechen. Möglich, weil Kinder im mittleren Kindesalter sehr wohl in der Lage sind, über sich

selbst zu berichten (Harter, 1999) und wichtig, weil Werte Teil des kindlichen Selbstkonzepts sind (Hitlin, 2003), welches nachweislich ihr Wohlbefinden und ihre Kompetenzen zu beeinflussen scheint (Siegler et al., 2016). Die Kinder zeigten beim Ausfüllen des Fragebogens allgemein ein großes Interesse am Thema sowie Freude sich darüber auszutauschen. So überlegte eine Schülerin aus einer vierten Klasse: „Non ho mai riflettuto su cosa per me è importante nella vita anche se mi sembra importante. Era interessante farlo oggi.“⁴ Folglich erscheint es sinnvoll, dass Werte Teil des Lehrplans in der Grundschule sind, jedoch nicht im Sinne von „Wertvermittlung als Normkonformität“, in der es primär darum geht, dass Kinder die richtigen oder gewünschten Werte übernehmen, sondern vielmehr in Form eines offenen Raums für eine gemeinsame Diskussion, wie es beispielsweise im Rahmen der „progressiven Moralerziehung“ der Fall wäre, die davon ausgeht, dass eine aktive Auseinandersetzung mit dilemmatischen Wertesituationen dazu führt, dass Kinder die Fähigkeit erlangen, Werte zu erklären sowie sie auch kritisch zu hinterfragen (Standop, 2016, S. 89 ff.). In einem von der Forschungsgruppe um Jan Cieciuch realisierten Projekt nähern sich Grundschulkinder dem Konzept beispielsweise mittels der Erzählung von Märchen. Auf diesem Weg wurden sie auf das Thema der Werte aufmerksam gemacht, deren Zusammenhang mit Verhalten wurde gemeinsam herausgearbeitet und sie wurden dafür sensibilisiert, dass jede Person verschiedenen Werten unterschiedliche Wichtigkeit beimessen kann (für eine detaillierte Beschreibung des Projektes siehe Najderska, 2018). Solche Ansätze würden indirekt zur Vermittlung zentraler gesellschaftlicher Werte wie Verständnis, Toleranz, Gleichberechtigung und sozialer Gerechtigkeit führen; denn, wenn wir wollen, dass Kinder diese Werte als wichtig erachten, sollten wir Schule als einen Ort gestalten, an dem Kinder diese Werte tagtäglich erleben, indem sie in ihren individuellen Identitäten gefördert werden (Banks, 2009).

Neben der Wertestruktur konnte die hier vorgestellte Studie auch einen Beitrag dazu leisten, das kulturelle Muster der Wertehierarchien in einer weiteren Stichprobe von Kindern und in der mehrsprachigen Provinz Bozen nachzuweisen. Den Grundschulkindern sind Werte der Selbst-Transzendenz

4 „Ich habe noch nie darüber nachgedacht, was mir im Leben wichtig ist, obwohl mir scheint, dass es wichtig ist. Es war interessant, das heute zu tun.“ (Schülerin einer vierten Klasse, eigene Übersetzung)

wie Hilfsbereitschaft, Ehrlichkeit oder soziale Gerechtigkeit am wichtigsten, was in der Literatur (z. B. Döring et al., 2015; Schwartz, 2012; Schwartz & Bardi, 2001) für das Erwachsenenalter durchgängig dadurch erklärt wird, dass es das Ziel aller Gesellschaften sei, Gemeinschaft und Zusammenhalt zu fördern. Am unwichtigsten sind hingegen Werte der Selbst-Stärkung wie Autorität, Macht und Erfolg, da sie das Erreichen dieses Ziels eher behindern. Wie die Ergebnisse der hier vorgestellten Untersuchung deutlich machen, zeigte dieses Muster über die Schulen der unterschiedlichen Sprachen hinweg Konsistenz, was vor dem Hintergrund der Verbundenheit von Sprache und Kultur (Kramsch, 2000), als weitere Untermauerung der kulturübergreifenden Gültigkeit interpretiert werden kann. Auch Döring und Kolleg*innen (2015) fanden in ihrer Studie mit Stichproben von Kindern aus sechs Nationen das besagte Muster und schlussfolgern, dass dessen Existenz im mittleren Kindesalter u. a. darauf schließen lässt, dass Prozesse der Wertetransmission⁵ bereits in einem so frühen Alter in Gang gesetzt werden: Erwachsene vermitteln in ihrer Rolle als Sozialisationsagenten – bewusst wie auch unbewusst – solche Werte wie sie für die Beständigkeit und den Wohlstand einer sozialen Gruppe zentral sind (vgl. auch Schwartz & Bardi, 2001). Zweifelsohne wären hierzu aber weitere Studien notwendig, wobei sich ein Kontext wie jener der Provinz Bozen oder anderer „multinationaler Staaten“ (Kymlicka, 2011) hierfür besonders interessant sein könnten.

Der Nachweis des pankulturellen Musters bedeutet allerdings nicht, dass sich Kulturen, soziale Gruppen oder einzelne Individuen in der relativen Wichtigkeit, die sie bestimmten Werten zuordnen, nicht unterscheiden. Dies ist sehr wohl der Fall und bereits in mehreren Studien bei Erwachsenen wie auch bei Kindern nachgewiesen worden (Döring et al., 2015; Fischer & Schwartz, 2010). Diese empirische Evidenz wie auch jene der Existenz der Wertestruktur nach Schwartz (1992, 1994) führt zu einer letzten möglichen Schlussfolgerung für die Praxis. Da die Struktur durch die dynamischen Beziehungen zwischen den verschiedenen Wertetypen gekennzeichnet ist (Schwartz, 2006), ist davon auszugehen, dass Kinder wie auch Erwachsene zwangsläufig Wertekonflikte erleben. Das heißt, sie werden sich in Situa-

5 Es wird daran erinnert, dass Wertetransmission als ein bidirektionaler Prozess zu verstehen ist und die hier erläuterte Richtung Erwachsene:Kind nur eine der beiden Möglichkeiten gegenseitiger Beeinflussung darstellt (siehe Abschnitt 1.2).

tionen wiederfinden, in denen sie sich zwischen zwei Werten entscheiden müssen, die ihnen beide wichtig wären, aber nun mal inkompatibel bzw. konfliktär sind. Dies sind – nebenbei erwähnt – jene seltenen Momente, in denen uns der Einfluss von Werten auf die Entscheidungsfindung auch tatsächlich bewusst wird (Schwartz, 2012). Das Klassenzimmer kann als ein Ort betrachtet werden, an dem Individuen mit unterschiedlichen Werteprioritäten aufeinandertreffen (Fürstenau & Gomolla, 2011), an dem bestimmte institutionelle Normen und Werte gelten (Hurrelmann, 2006), an dem sich die Werte einer Gesellschaft manifestieren (Hummrich & Kramer, 2017). Daher kann ein Klassenraum auch ein Ort sein, an dem Situationen von Wertekonflikten mitunter recht häufig auftreten. Beispielsweise könnten die von einem Kind persönlich als wichtig erachteten Werte nicht mit den Werten übereinstimmen, denen in der Schule die größte Wichtigkeit zugeschrieben wird, sei es von den Lehrpersonen, von den Mitschüler*innen oder vom schulischen Kontext an sich. Da davon ausgegangen wird, dass die Kongruenz zwischen den Werten eines Individuums und seiner Umgebung mit seinem Wohlbefinden zusammenhängt (Sagiv et al., 2015), scheint die Berücksichtigung möglicher Unterschiede in den Wertprioritäten der Schüler*innen sowie das Schaffen einer entspannten Atmosphäre, in der den Kindern vermittelt wird, dass alle Werte willkommen und *wertvoll* sind, wichtig zu sein: Denn, wie eingangs dargelegt, selbst wenn bestimmte Werte mit anderen in Konflikt stehen oder kulturübergreifend als am unwichtigsten eingestuft werden, haben sie dennoch alle ihre gesellschaftliche Relevanz und Bedeutung (Schwartz, 2012).

Literaturverzeichnis

- Abramson, L., Daniel, E., & Knafo-Noam A. (2018). The role of personal values in children's costly sharing and non-costly sharing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 165, 117–134.
- Albano, R., & D'Agati, M. (2009). Da una generazione all'altra: L'erosione dell'autorità nella scuola. In F. Garelli, A. Palmonari & L. Sciolla, *La Socializzazione Flessibile: Identità e trasmissione dei valori tra i giovani* (S. 65–92). Bologna: Il mulino. doi: 10.978.8815/141514
- Auer, P. (2020). "Cos'è importante per te?" Uno studio preliminare sulle priorità dei valori nei bambini di scuola primaria. *Formazione & Insegnamento* 18(1), 562–569. doi:10.7346/-fei-XVIII-01-20_48
- Auer, P. (2021). *Values in the classroom. A study on value differences and similarities in primary school children, their parents, and their teachers in a multilingual European border region* [Unveröffentlichte Dissertation]. Freie Universität Bozen.
- Banks, J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22(4), 243–251.
- Bardi, A., & Schwartz, S. H. (2003). Values and Behavior: Strength and Structure of Relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1207–1220.
- Barni, D., Alfieri, S., Marta, E., & Rosnati, R. (2013). Overall and unique similarities between parents' values and adolescent or emerging adult children's values. *Journal of Adolescence*, 36, 1135–1141.
- Barni, D., Knafo, A., Ben-Arieh, A., & Haj-Yahia, M. M. (2014). Parent-Child Value Similarity Across and Within Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(6), 853–867.
- Benish-Weisman, M., Daniel, E., Sneddon, J., & Leec, J. (2019). The relations between values and prosocial behavior among children: The moderating role of age. *Personality and Individual Differences*, 141, 241–247.
- Berry, J. W. (2015). Acculturation. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and Reserach* (2nd ed., pp. 520–538). New York: Guilford.
- Berson, Y., & Oreg, S. (2016). The Role of School Principals in Shaping Children's Values. *Psychological Science*, 27, 1539–1549. doi:10.1177/0956797616670147
- Bilsky, W., Döring, A., van Beeck, F., Rose, I., Schmitz, J., Aryus, K., Drögekamp, L., & Sindermann, J. (2013). Assessment of Children's Value Structures

- and Value Preferences: Testing and Expanding the Limits. *Swiss Journal of Psychology*, 72(3), 123–136.
- Bilsky, W. & Janik, M. (2010) Investigating value structure: Using theory-based starting configurations in Multidimensional Scaling (Research Note). *Revista de Psicología Social*, 25(3), 341–349.
- Borg, I., Groenen, J. F., & Mair, P. (2013). *Applied Multidimensional Scaling*. Heidelberg: Springer.
- Cieciuch, J., & Schwartz, S. H. (2012). The Number of Distinct Basic Values and Their Structure Assessed by PVQ-40. *Journal of Personality Assessment*, 94(3), 321–328.
- Collins, P. R., Lee, J. A., Sneddon, J. N., Döring, A. K. (2017). Examining the consistency of values in young children using a new Animated Values Instrument. *Personality and Individual Differences*, 104, 279–285.
- Davison, M. L. (1983). *Multidimensional scaling*. New York: Wiley.
- Döring, A.K., Blauensteiner, A., Aryus, K., Drögekamp, L. & Bilsky, W. (2010). Assessing values at an early age: the picture-based value survey for children. *Journal of Personality Assessment*, 92, 439–448.
- Döring, A. K., & Cieciuch, J. (2018a). Einleitung und Erläuterung des Begriffs 'Werte'. In A. K. Döring & Cieciuch (Hrsg.), *Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter* (S. 17–20). Warschau: Liberi.
- Döring, A. K., & Cieciuch, J. (2018b). Die Theorie menschlicher Werte nach Shalom H. Schwartz und ihre Relevanz für die Erforschung der Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter. In A. K. Döring & Cieciuch (Hrsg.), *Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter* (S. 21–27). Warschau: Liberi Libri.
- Döring, A. K., & Cieciuch, J. (2018c). Wie kann man Werte im Kindesalter erforschen? Eine Frage der Diagnostik. In A. K. Döring & Cieciuch (Hrsg.), *Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter* (S. 37–42). Warschau: Liberi Libri.
- Döring, A. K., Makarova, E., Herzog, W., & Bardi, A. (2017). Parent-child value similarity in families with young children: The predictive power of prosocial educational goals. *British Journal of Psychology*, 108, 737–756.
- Döring, A. K., Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Groenen, P. J. F., Glatzel, V., Harasimczuk, J., Janowicz, Nyagolova, M., Scheefer, E. R., Allritz, M., Milfont, T. L., & Bilsky, W. (2015). Cross-cultural evidence of value

- structures and priorities in childhood. *British Journal of Psychology*, 106(4), 675–699.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.). (2011). Vorwort. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Eds.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 7–11). Wiesbaden: Springer.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical Research Involving Children*. Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti.
- Gross, B. (2019). *Further Language Learning in Linguistic and Cultural Diverse Contexts. A Mixed Methods Research in a European Border Region*. London: Routledge.
- Harter, S. (1999). *The construction of the Self*. New York: Guilford.
- Hitlin, S. (2003). Values as the core of personal identity: drawing links between two theories of self. *Social Psychology Quarterly*, 66(2), 118–137.
- Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (2017). *Schulische Sozialisation*. Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-531-19057-0
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim: Beltz.
- Knafo, A., & Galansky, N. (2008). The Influence of Children on Their Parents' Values. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(3), 1143–1161.
- Kramsch, C. (2000). *Language and culture* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (2011). Multicultural citizenship within multination states. *Ethnicities*, 11(3), 281–302. <https://doi.org/10.1177/1468796811407813>
- Makarova, E., Herzog, W., Trummer, K., & Frommelt, M. (2018). Werte in der Familie – Wertevermittlung durch Erziehungsziele und Werthaltungen der Eltern. In A. K. Döring & Cieciuch (Hrsg.), *Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter* (S. 55–76). Warschau: Liberi Libri.
- Makarova, E., Herzog, W., Weber, K., & Frommelt, M. (2012). *Werte und Wertetransmission. Wertevermittlung durch Erziehungsziele und Werthaltungen der Eltern*. Bern: Uni Bern. <https://www.elenamakarova.ch/projects/value-transmission/>
- Mertens, D. M. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (4th ed.). Los Angeles: SAGE.

- Najderska, M. (2018). Märchenerzählen – Ziele und Inhalt eines Projekts zur Wertebildung in der Schule. In A. K. Döring & Ciecuch (Hrsg.), *Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter* (S. 99–108). Warschau: Liberi Libri.
- Roccas, S., & Sagiv, L. (2010). Personal Values and Behavior: Taking the Cultural Context into Account. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(1), 30–41. doi:10.1111/j.1751-9004.2009.00234.x
- Sagiv, L., Roccas, S., & Oppenheim-Weller, S. (2015). Values and Well-Being. In St. Joseph (Hrsg.), *Positive Psychology in Practice: Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education, and Everyday Life* (S. 103–120). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Schmidt, P., Bamberg, S., Davidov, E., Hermann, J., & Schwartz, Sh. H. (2007). Die Messung von Werten mit dem „Portraits Value Questionnaire“. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 38(4), 261–275.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (S. 1–65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19–45.
- Schwartz, S. H. (2003). *Computing Scores for the 10 Human values*. https://www.europeansocialsurvey.org/docs/methodology/ESS_computing_human_values_scale.pdf
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications. *Revue Française De Sociologie*, 47(4), 929–968.
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Schwartz, S. H., & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 268–290.
- Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J., & Saffran, J., (2016). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (4th ed.). Berlin: Springer.
- Spence, I., & Ogilvie, J. C. (1973). A table of expected stress values for random rankings in nonmetric multidimensional scaling. *Multivariate Behavioral Research*, 8, 511–517.
- Standop, J. (2016). *Werte in der Schule*. Beltz.

Pedagogia del gioco: il gioco inclusivo. Riflessioni sulla scuola come spazio ludico

Francesca Berti – Libera Università di Bolzano

Abstract

Una riflessione sull'incontro tra la pedagogia del gioco e la didattica inclusiva richiede di far luce su un tema controverso come quello dello spazio del gioco nella scuola primaria. Partendo da una prospettiva ampia, sia rispetto agli studi sul gioco che alla didattica inclusiva, il presente contributo propone di superare eventuali perplessità pensando la scuola come uno *spazio ludico*, ovvero un luogo che contempli non solo la ricchezza di momenti dedicati al gioco, a giochi didattici o ad attività ludico-motorie, ma anche l'attenzione ad un atteggiamento ludico (*playfulness*), quella dimensione del piacere propria dell'immergersi in un'attività con interesse e quella leggerezza necessaria per stare bene nella relazione tra pari e tra insegnanti e alunni/e.

Parole chiave: didattica inclusiva, play studies, play-based learning, gamification, spazio ludico.

Premessa¹

Lungo le scale della Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano, vi sono dei grandi pannelli che riproducono alcuni scritti di bambini e bambine nell'ambito di un progetto dedicato agli ambienti di apprendimento². Questa collezione di pensieri spontanei fa, al tempo stesso, sorridere e riflettere. Alla domanda "Com'è la scuola dei tuoi sogni?", le rispo-

1 Un particolare ringraziamento va al Prof. Gianfranco Staccioli, Università di Firenze, per il fervido confronto che ha accompagnato la stesura del presente contributo.

2 Progetto *Lernumgebungen*, coordinato dalla Prof.ssa A. Augschöll Blasbichler, 2014-2015.

ste si soffermano su desideri che rimandano ad una condizione di benessere che ogni adulto condividerebbe: avere pause più lunghe, stare a contatto/imparare nella natura, dedicarsi agli sports, fare amicizia con i/le compagni/e e star bene con gli/le insegnanti. Il ritratto che ne emerge è quello di una scuola in cui si impara facendo, si sta all'aria aperta, e molteplici dimensioni – cognitiva, motoria, relazionale, affettiva – risultano al pari importanti. La parola *gioco* ritorna più volte, sia nell'accezione di *giocare* che di *imparare giocando*. Mi piace pensare ai colori di questa scuola ideale e mi pare che, oltre al rimando esplicito alla “casa” – una scuola in cui si stia bene “come a casa” – l'immagine che ne esce possa essere quella di uno spazio ludico. Il presente contributo fa di proposito riferimento ad uno *spazio ludico*, non tanto e non solo al gioco ed al giocare a scuola, sulla base di tre considerazioni:

1. la necessità di andare oltre il termine gioco, in quanto l'associazione gioco-scuola richiama sovente un rapporto dicotomico, in cui il gioco rappresenta il termine oppositivo ora al lavoro, ora al dovere, ora allo studio;
2. il desiderio di sottolineare uno spazio che contenga non solo i *games*, i giochi propriamente detti ed il *play*, il giocare inteso, convenzionalmente, come giocare i giochi o il gioco libero, ma anche l'uso della *gamification*, ovvero di elementi del gioco che aiutino a migliorare sia la relazione di classe che i processi di apprendimento;
3. l'idea di esplorare e stimolare azioni creative fatte con piacere (*playfully*) ed un clima di cura e attenzione per i racconti e gli stimoli che vengono dai/dalle bambini/e, in cui stare al gioco con leggerezza (*playing along*).

Per comprendere questa idea di *spazio ludico*, è utile immaginare il gioco come una cornice all'interno della quale hanno luogo una ricca varietà di azioni e relazioni. Come suggerito dall'antropologo e linguista Gregory Bateson, infatti, la parola *gioco* non dà semplicemente nome “ad un'azione”, ma è piuttosto “una cornice per molteplici azioni” (Bateson, 1979, p. 152). In altre parole, lo spazio all'interno di questa cornice non si limita al perimetro intorno al gioco stesso, ma comprende l'intero contesto: ambiente, oggetti, individui – sia giocatori/trici che osservatori/trici – le loro emozioni e le interazioni.

Oltre a Bateson (1979, 1996), la presente riflessione attinge ai contributi sugli studi sul gioco del teorico del gioco Brian Sutton-Smith (1997) e dei sociologi Roger Caillois (1967), Thomas Henricks (2006, 2008, 2015) e Pierre Parle-

bas (2016). Nello specifico del gioco nella didattica, si fa riferimento al filosofo e pedagogo John Dewey, allo psicologo Jean Piaget (1969) e ai pedagogisti Gianfranco Staccioli (2008, 2010) e Hans Petillon (2015), nonché alla letteratura sull'esperienza della *Spielpädagogik* nei paesi di lingua tedesca (Baer, 1995; Baer, Schorn & Waschk, 2017).

Il mio approccio alla didattica inclusiva trova il suo fondamento teorico nella pedagogia della diversità (*Pädagogik der Vielfalt*) della pedagoga Annedore Prengel, secondo cui il principio di inclusione va ricondotto all'uguaglianza e diversità di ogni individuo (Prengel, 2018). Con un profondo riferimento al riconoscimento dei diritti umani, Prengel sostiene l'idea di una "differenza egualitaria" come caratteristica di unicità (Prengel 1993 in Seitz 2020). Nella pratica in classe, descritta qui di seguito, i principi della pedagogia della diversità incontrano l'attuale dibattito italiano sulla didattica inclusiva (Demo, 2016, Ianes & Canevaro, 2016).

Sullo sfondo rimane *Homo Ludens. A Study of the Play-Element in Culture* (1949), l'opera dallo storico Johan Huizinga, il quale all'inizio degli anni '30, per primo intraprese uno studio sistematico dedicato al tema del gioco. La tesi di Huizinga è affascinante e tuttavia disorienta lettori e lettrici, nell'affermare già nella prefazione che "la cultura nasce nella forma gioco" e che essa è "giocata fin dall'inizio" (Huizinga, 1949). Sebbene questa tesi continui ad essere largamente discussa, come sottolineato dal pedagogo Roberto Farnè, *Homo Ludens* rappresenta e rimane "l'emblema di una ridefinizione del gioco come categoria su cui l'uomo ha costruito la sua civiltà" e non solo "un'esperienza irrilevante relegata alla provvisorietà dell'infanzia" (Farnè, 2016, p. 35).

1. Giocare, questo affascinante universale

L'ampiezza del fenomeno gioco affascina poiché racchiude l'umanità: uomini e donne, bambini e bambine di tutte le epoche e in tutti i continenti. L'origine dei giochi è spesso antica, a volte addirittura radicata nella preistoria (Schädler, 2007). I cosiddetti giochi e giocattoli tradizionali sono stati per secoli espressione al tempo stesso dell'universalità dell'uomo e della varietà delle culture (Parlebas, 2016). A partire dalla fine del '700, numerosi fattori - quali la

diffusione dei giochi di società, la produzione in serie, la comparsa di brevetti e patenti, nonché l'invenzione delle materie plastiche a inizio '900 - hanno alimentato l'industria del gioco e del giocattolo (Schädler, 2007). Negli ultimi decenni, l'avvento del gioco digitale ha aperto nuovi panorami immaginativi, su una varietà di dispositivi. Eppure, come le fiabe, il gioco è sempre lo stesso e sempre cambia: anche quando il gioco che amiamo è sempre lo stesso, ad esempio la dama, non si ripete mai la stessa partita. Ci si immerge in un'attività creativa che mette in moto l'immaginazione, o mette alla prova ora la destrezza, ora l'abilità, ora l'ingegno. Si fa e si rifà. Si prova e si riprova. Per puro piacere.

L'esperienza del gioco è stata descritta in varie discipline ed epoche e tuttavia ogni studio riflette, inevitabilmente, la prospettiva della disciplina all'interno della quale viene condotto, nonché l'epoca ed il contesto culturale in cui è inserito (Staccioli, 2008; Sutton-Smith, 1977; Spariosu, 1989). In campo pedagogico, un esempio illustre è dato da Maria Montessori e dal suo giudizio alquanto critico nei confronti del gioco che, lasciando emergere la prospettiva di medico dei primi del secolo, viene inteso come valore, nel caso del "gioco sportivo" o come attività improduttiva, nel caso del "gioco insensato", ovvero il gioco libero dei/delle bambini/e, che viene così contrapposto al *lavoro* che essi/e invece intraprendono quando lo spazio della scuola è ben preparato dall'adulto (Montessori, 2013, pp. 105-106).

Inoltre, come ha osservato Henricks, nonostante i tentativi di trovare "il posto del gioco all'interno dello schema delle relazioni umane" (Henricks, 2006, p. 9) siano cresciuti esponenzialmente negli ultimi 50 anni, i cosiddetti *play studies* continuano a rimanere un campo interdisciplinare composito, e non una disciplina a sé, dal momento che ogni disciplina tende a riportare l'indagine all'interno della propria tradizione retorica e di ricerca, rivendicandone la proprietà.

1.1 Una definizione che sfugge

Ogni adulto sa che cosa è il gioco poiché ne ha fatto esperienza e tuttavia la risposta alla domanda "spiegami cosa vuol dire giocare" è spesso tanto piena di esempi quanto priva di sintesi. È come se avessimo un'idea chiara e, al tempo stesso, difficile da esporre: sappiamo descrivere un gioco o una certa

tipologia di giochi, ma il fenomeno complessivo del giocare rimane difficile da concettualizzare (Spariosu, 1989). La proliferazione di innumerevoli studi dedicati agli spazi, agli oggetti ed ai/alle giocatori/trici - si pensi anche solo agli studi recenti dedicati al *game design*, l'invenzione di nuovi giochi - non riesce a rispondere affatto alla domanda su cosa sia il giocare, poiché, come ricordato da Sutton-Smith:

Qualsiasi definizione, non è altro che un tentativo di trovare qualcosa in comune alle forme di gioco dei bambini e degli adulti, alle forme animali e umane, ai sogni, ai sogni ad occhi aperti, al giocare ed ai giochi, agli sport ed alle feste (Sutton-Smith, 1997, p. 221).

Alla fine degli anni '50, per ovviare alla difficoltà di definire il gioco (*play*), Roger Caillois in *Les jeux und les hommes* (1967) ha proposto di spostare l'attenzione dal gioco ai giochi (*games*). In questa scelta, Caillois sembra quasi volerci dire: "io non so spiegarvi di preciso che cosa sia il gioco (*play*) però so che la gente gioca i giochi (*games*). Ho provato ad organizzarli, li ho suddivisi in categorie e poi ho osservato la classificazione che ne è risultata e ho tratto delle osservazioni". Sebbene lo schema di Caillois sia dichiaratamente solo una proposta di classificazione, e come tale mai esaustiva - non vengono, ad esempio, presi in considerazione per nulla i giochi cooperativi (Staccioli in intervista, ottobre 2021) - tuttavia, rimane uno dei pochi strumenti³ che permettano di comprendere le varietà del gioco e così orientarsi nella scelta e nella proposta di un gioco a scuola.

Lo schema si basa su 4 categorie (*agon*, *alea*, *mimicry*, *illinx*) e 2 poli opposti (*paidia* e *ludus*). Le 4 categorie indicano, rispettivamente, quando il ruolo della competizione, del caso, della simulazione o della vertigine è dominante nel gioco. I poli opposti invece indicano la prevalenza del gioco di libera immaginazione, il cosiddetto gioco libero (*paidia*), o del gioco strutturato, guidato dalle regole (*ludus*). Il sociologo, sottolinea che mentre la presenza delle regole va via via diminuendo dal *ludus* verso la *paidia*, quest'ultima, intesa come lo spirito proprio del gioco, rimane sempre presente in tutte le sue forme:

3 Un altro strumento che merita particolare attenzione è lo studio sulla prasseologia motoria di Parlebas (Parlebas, 1998).

Resta comunque il fatto che all'origine del gioco c'è una libertà primaria, originaria, che è esigenza di distensione e insieme distrazione e fantasia. Questa libertà è il motore indispensabile del gioco e rimane all'origine delle sue forme più complesse e più rigorosamente organizzate. Una simile potenza primaria d'improvvisazione e spensieratezza, che chiamo *paidia*, si incontra con il gusto della difficoltà gratuita, che propongo di chiamare *ludus*, per dare origine ai vari giochi. (Caillois, 1967, p.46)

Pensando alla scuola come *spazio ludico*, questo passaggio è fondamentale per comprendere il valore, da un lato, del gioco auto-organizzato dei/delle bambini/e e, dall'altro, la difficoltà che può derivare dal proporre un gioco ad un/a bambino/a che in quel momento non ha il desiderio di giocare. Dal momento che, come ricordava Bateson, non si può mai dire a nessuno "gioca!" (Bateson, 1996), l'insegnante può in questo caso solo diversificare la proposta o contemplare la possibilità che questo/a bambino/a si limiti ad osservare gli/le altri/e durante il gioco, avendo fiducia, come osservò Piaget, che anche questa esperienza sia significativa nel processo di apprendimento (Piaget, 1969).

1.2 L'essenza del gioco

Dallo schema dei giochi Caillois deduce, dunque, che giocare è un'attività essenzialmente libera, separata, incerta, improduttiva, governata da regole o finzione. Ogni giocatore si dedica al gioco di sua volontà e per il proprio piacere scegliendo "il silenzio, la meditazione, la solitudine oziosa o l'attività creativa" (Caillois, 1967, p.22). Il piacere, dunque, sottende ogni gioco: mettersi alla prova in un'impresa intellettuale o motoria per vincere (*agon*), pretendere di essere qualcun altro o qualcos'altro (*mimicry*), sfidare la fortuna (*alea*) o godere di una temporanea perdita di equilibrio (*ilinx*).

Nelle lingue indoeuropee non vi è una radice comune per il gioco ed il giocare e tuttavia sovente si osserva una doppia accezione di gioco-piacere. Nel greco antico αἶζω (*paízō*, da non confondere con ἄγων *agon*, il gioco competitivo proprio delle Olimpiadi) indica sia l'atto del giocare come un bambino sia scherzare e divertirsi. In latino, *jocus* rimanda al gioco, allo scherzo e alla battuta, mentre *ludus* indica il gioco, il divertimento, ed in alcuni casi, la scuola, il luogo di apprendimento (Casevitz, 2018).

Similmente, si osservano i binomi gioco/piacere, gioco/prestazione, gioco/passatempo, anche nelle etimologie dei verbi *giocare* (italiano), *spielen* (tedesco) e *play* (inglese):

1. Giocare, dal tardo latino *iocor*, giocare, divertirsi.
2. Spielen, dall'alto-tedesco antico *spil*, giocare, eseguire, passatempo (*Zeitvertrieb*).
3. Play, dall'inglese medio *plegian*: giocare, fare esercizio, piacere (*pleasure, amusement*).

Il piacere, potremmo dedurre, appare l'atteggiamento del gioco stesso: immergersi in un'azione, per il puro piacere di farlo. È questo un universale che il filosofo, drammaturgo e poeta Friedrich Schiller descrive come impulso al gioco (*Spieltrieb*), una vera e propria pulsione vitale, dove *trieb* rimanda sia al *germoglio* in botanica, sia alla *pulsione* in psicologia (Schiller, 1967). Benché fosse lontano dall'essere un teorico del gioco, Schiller sembra anticipare il tema di *Homo Ludens* di Huizinga e *Les jeux und les hommes* di Caillois nell'affermare che: "L'uomo gioca solo quando è un uomo nel pieno senso della parola, ed è completamente uomo solo quando gioca"⁴ (p. 106).

Inoltre, l'uso della metafora del gioco, come passaggio chiave della riflessione di Schiller sull'educazione estetica, contribuisce ad evidenziare la relazione tra gioco e arte, e dell'impulso che in entrambe sta all'origine all'esperienza creativa. L'associazione tra il bambino che gioca e l'artista che crea è sottolineata anche da Dewey in *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process* (1933), in cui il filosofo afferma che un compito primario dell'insegnante consiste proprio nello stimolare nei/nelle bambini/e l'attitudine dell'artista, al fine di permettere l'incontro tra giocosità mentale e serietà (*mental playfulness e seriousness*) (Dewey, 1933, p. 220). Tornerò nei prossimi paragrafi su questo testo di Dewey, a mio parere, fondamentale nell'aiutarci a pensare la scuola primaria come *spazio ludico*.

4 Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.

1.3 Le forme del gioco

Le forme del gioco sono espressione di infinita creatività e ingegno: vi sono spazi di giochi individuali e collettivi, privati e sociali (la strada, il parco giochi, l'osteria, i centri sportivi e ricreazionali), ambienti interni ed esterni, contesti urbani, rurali, montani, di spiaggia. Ci si diverte con i giochi digitali e quelli analogici, con i giocattoli comprati nei negozi e con altri fatti a mano con materiali naturali o di riciclo. Vi sono giochi che richiedono una costosa attrezzatura ed altri che si possono fare senza bisogno di nulla. Si gioca da soli, in due, in squadra, contro un avversario o cooperando per raggiungere un obiettivo comune.

Quanti giochi conosciamo? Quali sono i nostri preferiti? Quali sono quelli che abbiamo giocato nella nostra infanzia e potremmo riproporre a scuola? Quali quelli giocati dai nostri genitori e dagli/dalle anziani/e nel quartiere/paese dove sorge la scuola, quando ancora la strada era il luogo del gioco dei/delle bambini/e?

Questi ultimi, giochi di strada, cosiddetti *tradizionali*, sono un patrimonio che, quando ripreso e riproposto a scuola permette di compensare e arginare il fenomeno della diminuzione di giochi praticati in spazi aperti il cui principale effetto è che, negli ultimi 40 anni, i/le bambini/e conoscono sempre meno giochi (Parlebas, 2016). I giochi tradizionali sono, infatti, caratterizzati dalla *ludodiversità*, ovvero una sorprendente ricchezza di materiali, regole, contesti, giocatori/trici. Il termine “tradizionali” indica convenzionalmente giochi e giocattoli inventati prima della produzione industriale del gioco (circa metà del XVIII secolo), la loro varietà è accompagnata da un altrettanto sorprendente somiglianza tra giochi, presenti anche in regioni molto distanti tra di loro, appartenenti ad una stessa tipologia/famiglia: trottolo, biglie, bocce, birilli, bilboquet e vari tipi di giochi di lancio, giochi di squadra, giochi da tavolo, etc. Tra i giochi tradizionali, l'85% circa sono giochi motori, il restante 15% sono giochi cognitivi, i cosiddetti giochi di società (Lavega Burgués, 2004). Ci sono giochi tradizionali propri dei bambini e altri degli adulti, e circa il 45% di essi sono giocati da entrambi. In particolare, nel gioco tradizionale spesso troviamo, o ritroviamo, l'adulto che gioca. L'UNESCO riconosce le pratiche ludiche tradizionali proprie di una comunità e del suo territorio come parte del Patrimonio Immateriale dell'Umanità. Nel contesto di una classe multi-

culturale, possiamo intraprendere progetti sul gioco di strada nel quartiere e, al tempo stesso, raccogliere i racconti del gioco delle famiglie che provengono da altre regioni ed altri paesi, mostrando così il filo che lega l'esperienza del gioco nel mondo (Berti & Lapicciarella Zingari, 2019).

2. Giocare a scuola: resistenze e buone pratiche

La scelta di *giochi didattici* all'interno di una determinata materia, spesso sottende la domanda "cosa possono imparare gli/le alunni/e giocando questo gioco?". La presenza del gioco nella didattica, tuttavia, negli ultimi anni travalica l'uso di meri giochi didattici per comprendere non solo l'attenzione a conoscenze, ma anche a competenze e dinamiche relazionali specifiche grazie:

1. allo sviluppo di una serie di strumenti - *serious game*, *game based learning*, *digital game based learning* - che fanno uso di giochi pensati per favorire l'apprendimento e che vanno ad affiancarsi all'uso di giochi didattici (Nesti, 2017);
2. allo sviluppo del *game design*, ovvero la creazione del gioco stesso, un processo che può coinvolgere gli/le alunni/e, in un vero e proprio progetto di ricerca da fare in classe (Salem, 2008);
3. al successo della *gamification*, ovvero l'idea che l'introduzione di elementi di gioco in ambienti non di gioco - quali la classe o il museo - sia uno strumento efficace per migliorare la motivazione e l'apprendimento. I sostenitori di questo tipo di operazioni sostengono che le attività *gamificate* siano in grado di coinvolgere i/le partecipanti e motivarli/e a fare compiti che altrimenti non sarebbero così desiderosi/e di intraprendere. In termini semiotici, le attività *gamificate* vengono così usate "per rendere le attività più seducenti" (Thibault, 2018, p 204).

Tutte queste strategie contribuiscono a trasformare sempre più la scuola in uno *spazio ludico*, e, tuttavia, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, le proposte legate al recupero dei giochi tradizionali sono, a mio parere, quelle che maggiormente stimolano la riflessione sull'importanza di uscire dalla classe per giocare all'aperto e così interrogarsi, ad esempio, sulle dinamiche corporee, affettive, emotive, sociali che si mettono in moto in un'attività ludi-

co-motoria proposta dall'adulto o in un'attività di gioco libero, magari, altrettanto valorizzata in pause più distese (Farnè, Bortolotto & Terrusi, 2017).

Ogni insegnante, poi, attinge alla propria biografia per pensare lo spazio ludico. Memoria ed esperienza ci portano dentro una fantasticazione, ed iniziamo anche noi ad immaginare la *nostra* scuola dei sogni: angoli della classe dedicati alla raccolta di scarti, bambini/e seduti/e sul pavimento che giocano con una dama auto-costruita, un laboratorio di mimo sulle emozioni, la raccolta di storie e luoghi di gioco propri del quartiere/paese, un progetto multidisciplinare, tra arte, storia e fisica, sui giochi di equilibrio: dalle trottole nei quadri di Bruegel il Vecchio, ai *mobiles* di Calder, alla *land art* di Goldsworthy. Percorsi dedicati all'outdoor education ed una ricreazione senza fretta di rientrare in classe... tutto molto bello, ma, ecco che ritornano moniti lontani: "prima il dovere poi il piacere", "non si gioca in classe", "se non fai i compiti, non esci a giocare".

2.1 Il gioco come antinomia

Nonostante il tema del gioco sia di grande attualità, infatti, la presenza di una serie di dicotomie - quali quelle che in molte definizioni separano la dimensione del gioco dalla vita reale o che contrappongono il gioco al lavoro - persistono nel linguaggio quotidiano, contribuendo a riprodurre attriti e resistenze soprattutto rispetto alla presenza del gioco nella scuola, fatta eccezione per la scuola dell'infanzia (Wild, 2000). Come sottolineato dal semiotico Mattia Thibault, la cui ricerca è dedicata alla semiotica del gioco, è come se il gioco continuasse ad essere definito "in opposizione a qualcosa", specialmente nella dicotomia gioco-lavoro, la quale richiama altre contrapposizioni, quali dovere-piacere e lezione-ricreazione. In questo tipo di associazioni: "Il termine opposto è generalmente identificato in qualche attività sostanziale che si distingue dalla leggerezza e dall'elusività del gioco" (Thibault, 2018, p. 35).

In particolare, l'opposizione gioco-lavoro è emersa nel corso dell'Ottocento con la diffusione di giochi da tavolo pensati apposta con un fine didattico: nuovi giochi cosiddetti *istruitivi*, prodotti con l'intento di impartire una morale o insegnare concetti e materie, quali la matematica, la storia, la geografia. Questi giochi, prodotti inizialmente nei paesi del Nord Europa - l'industria

del gioco e del giocattolo ha origine in Germania - e più tardi negli Stati Uniti, rispecchiavano l'etica protestante capitalista, l'etica del lavoro secondo cui prevaleva l'idea che giocare non fosse solo un passatempo (*Zeitvertreib*), ma una perdita di tempo (*Zeitverschwendung*) (Schädler, 2007). In questa prospettiva, i giochi istruttivi rappresentarono un modo per rivalutare e dare un senso e una funzione ai giochi stessi. Lo slogan "istruttivo e divertente", apparso sulle confezioni di quel periodo, è tuttora il marchio di garanzia del marketing dei giochi da tavolo e serve a darne loro valore.

2.2 L'esperienza delle scuole attive e della *Spielpädagogik*

Nei primi del Novecento, Dewey esplorò profondamente la dicotomia gioco-lavoro, e nel contesto della scuola criticò questa opposizione, riferendosi alla discrepanza tra scuola dell'infanzia, pensata come il tempo e il luogo in cui i/le bambini/e giocano, e scuola primaria, il tempo e il luogo in cui i/le bambini/e invece dovrebbero solo imparare. In questa fallace distinzione, afferma il filosofo: "Sotto il titolo di gioco, il primo è reso indebitamente simbolico, fantasioso, sentimentale e arbitrario; mentre sotto il titolo antitetico di lavoro il secondo contiene molti *compiti assegnati esternamente*"⁵ (Dewey, 1933, p. 218, traduzione F. Berti, corsivo dell'autore).

Dewey sottolineò come il processo di apprendimento sia, invece, veicolato proprio dall'attitudine al gioco (*play attitude*): quel profondo assorbimento che hanno i bambini quando giocano, e l'errore, dunque, starebbe nel separare il processo dal prodotto credendo che nell'attività ludica l'interesse risieda nell'attività per se stessa (*mental playfulness*), mentre nel lavoro essa risieda nel prodotto o risultato con cui termina l'attività (*mental seriousness*) (Dewey, 1933, p. 218). L'incontro tra *mental playfulness* e *seriousness*, secondo Dewey, starebbe invece nell'interesse in un'attività che scorre da un momento all'altro e in un'altra che ugualmente scorre e tende ad un culmine, ad un risultato. Vi sarebbe quindi un filo di continuità che lega, in entrambi i casi, tutte le fasi. L'elemento del gioco nella scuola primaria contribuirebbe, dunque, a stimolare l'attitudine al gioco e dovrebbe fluire senza interruzioni dalla scuola

5 Under the title of play, the former is rendered unduly symbolic, fanciful, sentimental, and arbitrary; while under the antithetical caption of work the latter contains many *tasks externally assigned*.

dell'infanzia. Eppure, questo principio continua a subire forti resistenze, eccezion fatta per l'esperienza delle *scuole attive*.

In *Experience and Education*, pubblicato nel 1938, quando aveva già 79 anni, Dewey ribadì la necessità di una filosofia dell'educazione basata su una filosofia dell'esperienza in cui "i tipi di materiale, di metodi e di relazioni sociali" fossero completamente ridefiniti (Dewey, 1938, pp. 15-18). Esperienza e libertà di apprendimento rappresentavano per Dewey i paradigmi di un'educazione progressiva, per una scuola che mettesse al centro il/la bambino/a, ne stimolasse il pensiero critico e la partecipazione attiva. Una scuola posta al centro della comunità e impegnata nello sviluppo di una società democratica. La riflessione del filosofo americano si intrecciò, tra le due guerre, con il variegato movimento europeo delle scuole attive, unite da un comune desiderio di rinnovamento, per una *scuola nuova*, che portò a sperimentazioni spesso in dialogo tra loro, attraverso riviste nazionali ed internazionali, a cui contribuirono nomi illustri quali Ferriere, Montessori e Freinet (Cambi, 2003). Da quest'ultimo prende origine, negli anni '50, il Movimento di Cooperazione Educativa che ancor oggi sostiene gli scambi e le sperimentazioni didattiche tra gli/le insegnanti nella pratica quotidiana della scuola ed ha trovato in Italia numerosi sostenitori, tra cui Mario Lodi e, più di recente, Franco Lorenzoni. Un'altra esperienza internazionale per la diffusione dell'educazione attiva e largamente diffusa anche in Italia è quella dei CEMEA, Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva. Nello specifico del gioco, la sezione Ludo-Cemea, costituitasi nel 2001, raccoglie un gruppo di ricerca, punto di riferimento nel panorama ludico italiano (Nesti, 2017).

Il gioco, dunque, occupa un posto privilegiato nell'esperienza delle scuole attive come di altre scuole espressamente *democratiche* ispirate a principi più o meno marcatamente antiautoritarii, tra le altre, quelle ispirate a *Summerhill* in Inghilterra, fondata da Alexander Neill, e le *Freie Aktive Schule* nei paesi di lingua tedesca, ispirate all'esperienza della scuola *Pesta* in Ecuador, fondata da Rebecca e Mauricio Wild (Wild, 2009).

Infine, un'altra fonte di ispirazione per la scuola come *spazio ludico* viene, a mio parere, dalla *Spielpädagogik*, un'esperienza che, partendo dalle metodologie del lavoro di gruppo sviluppate negli Stati Uniti negli anni '70, fonda la ricerca sul gioco come metodo educativo. Gli ambiti della *Spielpädagogik*, diffusa principalmente in Germania ed in Austria, sono prevalentemente l'a-

nimazione giovanile, la conduzione di gruppi, il gioco cooperativo, l'attività delle ludoteche e dei ludobus (Baer, 1995; Baer, Schorn & Waschk, 2017). In Italia, a partire dagli anni '80, esperienze simili riguardano l'animazione e i servizi socio-educativi (Staccioli, 2008, p. 222).

3. Lo spazio ludico come strumento prezioso della didattica inclusiva

Una prospettiva ampia di didattica inclusiva, che ponga al centro il riconoscimento di ogni alunno/a come persona, unico/a nella sua singolarità, ed il rafforzamento del gruppo classe come comunità attiva, al fine di realizzare un contesto accogliente e di cura per tutti/e, trova particolari affinità e suggestioni nell'esperienza delle scuole attive. Le strategie per mettere in pratica una visione di scuola inclusiva comprendono una particolare attenzione alla relazione tra pari e tra insegnanti e alunni/e, alla dimensione narrativa ed autobiografica, ai momenti di apprendimento cooperativo ed alla differenziazione delle attività in una progettualità comune ed alla partecipazione attiva di tutti gli/le alunni/e (Demo, 2016; Ianes & Canevaro, 2016; Seitz, 2020).

Nella letteratura sulla pedagogia del gioco, l'attenzione all'aspetto inclusivo fa prevalentemente riferimento all'inclusione degli/delle alunni/e con disabilità ed alla relazione con l'ambiente di gioco (Heimlich, 2015), fornendo suggerimenti pratici di giochi da fare in classe (Beudels et al., 2019; Clausen, 2014; Miola et. al., 2021) oppure è solo accennata. O meglio, va cercata e raccolta nei numerosi passaggi in cui si sottolineano le caratteristiche inclusive intrinseche del giocare (De Rossi, 2006; Flitner, 2002; Manuzzi, 2002; Petillon, 2015). Gli/le insegnanti, infatti, hanno la possibilità di scegliere tra infinite possibilità ludiche, dal gioco strutturato al gioco creativo e libero e possono:

- "giocare" sull'adattabilità delle regole e dei materiali nei giochi strutturati e semi-strutturati;
- rafforzare il gruppo classe attraverso giochi cooperativi;
- stimolare la partecipazione di bambini/e nell'inventare giochi e attività che coinvolgano e divertano tutti i/le compagni/e;
- integrare nella lezione un gioco narrativo, creativo o teatrale che stimoli l'immaginazione, il riconoscimento e l'espressione delle emozioni, etc.

Come sottolineato da Manuzzi, perché gli/le insegnanti siano in grado di cogliere tutte queste possibilità, è necessario che in ambito educativo si diffonda una “cultura del gioco” anzitutto attraverso una formazione a livello universitario che includa non tanto e non solo il gioco, ma il proprio piacere di giocare, di muoversi e toccare le proprie emozioni (Manuzzi, 2002, p. 149).

Inoltre, nel pensare pienamente la scuola come *spazio ludico*, come suggerito nel presente contributo, il giocare (*play*) è inteso come strumento inclusivo privilegiato. Questa prospettiva non cerca di definire “il gioco inclusivo”, quanto di riconoscere che di per sé il giocare (*play*) e i giochi (*games*) sono sempre inclusivi. Per comprendere questo passaggio è utile distinguere tra:

- un gioco (*game*), che può essere più o meno inclusivo o esclusivo, in quanto composto di regole, materiali, spazi, etc. non sempre adattabili rispetto, ad esempio, alla manipolazione o a gradi di difficoltà appropriati alle abilità e conoscenze dei/delle giocatori/trici;
- i giochi (*games*), che per via della loro varietà forniscono, invece, insieme al gioco libero, infinite possibilità di scelta.

Il titolo *1000 giochi per la scuola primaria (1000 Spiele für die Grundschule, 2015)* scelto da Petillon, riprende la versatilità della didattica ludica e, al tempo stesso, l'autore ricorda, richiamando la distinzione *game* e *play*, che il gioco è sempre *qualcosa di più* dei giochi stessi, dove:

- *Game*: indica i giochi propriamente detti, i giochi prestrutturati in termini di regole e materiali;
- *Play*: riguarda la gestione giocosa delle situazioni quotidiane (*spielerischer Umgang mit Alltagssituationen*)

Quest'ultimo riguarda, ad esempio, i momenti in classe in cui certe situazioni vengono riprese e sviluppate dai bambini in modo giocoso, ma anche le conversazioni nel cerchio del mattino, o lo sviluppo in modo sperimentale e fantasioso di attività di apprendimento, presentate come attività di gioco (Petillon, 2015).

In modo simile, il presente contributo suggerisce di allargare la prospettiva sul gioco per considerarlo come un “sistema ludico” (Staccioli in intervista, ottobre 2021) che comprenda sia la scelta del gioco come strumento sia un atteggiamento ludico, sia una *disposizione consapevole* allo stare al gioco e che per-

metta, a noi adulti in primis, di entrare nello spirito del gioco, cogliendo racconti, stimoli, interessi e imprevisti inattesi che arrivano dai/dalle bambini/e.

4. Osservazioni

Il presente contributo è stato elaborato nel contesto di una ricerca che mira ad approfondire la riflessione sullo *spazio ludico* come motore di inclusione. La presente ricerca si trova al suo stato iniziale. Come nella contemplazione di un quadro, in cui si cerca la distanza giusta per guardarne l'insieme, prima di avvicinarsi e lasciarsi stupire dai particolari, così l'osservazione è partita dalla definizione di gioco, per poi mettere a fuoco resistenze e buone pratiche nella relazione gioco-scuola. L'accenno alla complessità del fenomeno gioco ha permesso di ricordarne non solo la varietà delle forme, ma anche l'essenza, la quale comprende tutte quelle attività creative in cui ci si immerge condotti dal piacere. Tre osservazioni, infine, vogliono aprire future riflessioni e confronti attorno allo *spazio ludico*:

1. Il valore del *circle time* (Gordon, 1974) che di per sé richiama l'immagine del *cerchio magico*, una metafora felice spesso usata per indicare lo spazio del gioco, una cornice in cui si entra e che, come accennato nell'introduzione, comprende non solo il mero perimetro di gioco, ma anche tutta una molteplicità di azioni e relazioni messe in moto dal gioco stesso (Bateson, 1996). Il cerchio è lo spazio proprio dell'incontro nel gioco, nella narrazione e in entrambi, nella forma della *ludobiografia* in cui la narrazione stessa è al centro del gioco, per raccontare storie e raccontarsi (Staccioli, 2010).
2. Il gioco di *costruire mondi* così da stimolare manualità e immaginazione. Progetto un tavoliere, un giocattolo, un percorso di biglie. Disegno nella mia mente un tracciato per giocare a biglie sulla sabbia, provo delle soluzioni per una curva parabolica. Riprovo. Devo immaginare un campo da calcio là dove non c'è per realizzarlo e giocare. Devo immaginare una macchinina per ricavarla da una scatola di fiammiferi, devo immaginarne le ruote, i fanali. Attivo l'immaginazione.
3. La scoperta e riscoperta di *giochi tradizionali*. Come ricorda Petillon, il significato di giocare una varietà di giochi con i/le bambini/e non riguarda tanto insegnare dei giochi, quanto mettere i/le bambini/e in condizione di

poter giocare e di sperimentare una molteplicità di situazioni e relazioni (Petillon, 2015). Poiché appartengono a uno schema antico, questi giochi non scompaiono mai del tutto: un gioco può apparire nel cortile di una scuola solo per il tempo di una stagione, e poi svanire. Vi sono fasi di abbandono e ritorno. Richiamarli contribuisce ad arricchire l'esperienza ludica dei bambini e delle bambine (Parlebas, 2016).

Il potenziale di una pratica inclusiva orientata al gioco merita dunque di essere esplorato, in particolare nell'accezione di uno spazio ludico che, mettendo al centro i bambini e le bambine, ne stimoli la partecipazione attraverso una varietà di giochi, gioco libero, attività ludico-narrative e creative.

Bibliografia

- Baer, U. (1995). *Spielpraxis: eine Einführung in die Spielpädagogik*. Kallmeyer.
- Baer, U., Schorn, B. & Waschke, M. (2017). *Spiele und Aktionen im Ganzttag*. Kallmeyer.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature. A necessary unity*. E.P. Dutton.
- Bateson, G. (1996). *Questo è un gioco. Perché non si può mai dire a qualcuno "gioca!"*. Raffaele Cortina Editore.
- Berti, F. (2021). The Articulation of "Traditional" in Play Studies. In V. Dasen e M. Vespa (a cura di). *Play and Games in Classical Antiquity: Definition, Transmission, Reception*. Presses Universitaires de Liège.
- Berti, F. & Lapicciarella Zingari, V. (2019). Between similarities and cultural diversities: intercultural education meets intangible cultural heritage. The example of Traditional Sports and Games. In *Conference Proceedings: International Conference of the Journal Scuola Democratica*. Education and post democracy, Vol. III., pp. 65-70.
- Beudels, W., Diehl, U. & Böcker-Giannini, N. (2019). *Bewegungsförderung in der inklusiven Kita*. Reinhardt Verlag.
- Caillois, R. (1967). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Bompiani.

- Cambi, F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Editori Laterza.
- Caprara, B. (2020). *Innovare la didattica con i principi montessoriani*. Armando Editore.
- Casevitz, M. (2018). Le noms du jeu et du jouet en grec. In V. Dasen e T. Haziza (a cura di), *Dossier thématique Jeux et jouets*. Kentron, 34, pp. 51-60.
- Clauser M. (2014). *Inklusion spielerisch umsetzen*. Beltz.
- Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Erickson.
- De Rossi, M. (2006). *Mettersi in gioco e giocare a scuola*. La Biblioteca Pensa MultiMedia
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D.C. Heath & Co Publishers.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Farnè, R. (2016). Per una fenomenologia del gioco. *Encyclopaedia*, XX (45), pp. 30-52.
- Farnè, R., Bortolotto, A. & Terrusi, M. (2017). *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Carocci Editore.
- Flitner, A. (2002). *Spielen-Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels*. Beltz.
- Gordon, T. (1974). *Teacher Effectiveness Training*. David McKay.
- Heimlich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik*. Utb.
- Henricks, T. S. (2006). *Play Reconsidered. Sociological Perspectives on Human Expression*. University of Illinois Press.
- Henricks, T.S. (2008). The nature of play. An overview. *American Journal of Play*, 157-180(2), pp. 133-167.
- Henricks, T. S. (2015). *Play and the Human Condition*. University of Illinois Press.
- Huizinga, J. (1949) [1938]. *Homo Ludens. A study of the play-element of culture*. Routledge & Kegan Paul.
- Ianes, D. & Canevaro A. (2016). *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*. Erikson.
- Kaiser, A. & Seitz, S. (2017). *Inklusiver Sachunterricht*. Schneider Verlag.
- Lavega Burgués, P (2004). Traditional Games and Education. To learn to create Bonds. To create Bonds to learn. *Studies in Physical Culture & Tourism*,

- XI(1), pp. 9-32. Manuzzi, P. (2002). *Pedagogia del gioco e dell'animazione. Riflessioni teoriche e tracce operative*. Guerini Studio.
- Miola, S., Meggiolaro L., Rodighiero, M. P., Lago, C. D. & Bordignon D. (2021). *Gioco anch'io. Percorsi e strategie didattiche per l'educazione fisica inclusiva*. Erikson.
- Montessori, M. (2013). *La scoperta del bambino*. Garzanti Editore.
- Nesti, R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*. Edizioni ETS.
- Parlebas, P. (1998). *Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie mortice*. INSEP.
- Parlebas, P. (a cura di) (2016). *Jeux traditionnelles, sports et patrimoine culturel. Cultures et education*. L'Harmattan.
- Petillon, H. (2015). *1000 Spiele für die Grundschule: Von Adlauge bis Zauberbaum*. Beltz.
- Piaget, J. (1969). *Il giudizio morale del fanciullo*. Giunti.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (2018). *Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung* - In: Müller, Frank J. (Ed.), *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion*. Psychosozial-Verlag. Pp. 33-56.
- Salen, K. (a cura di) (2008). *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. MIT Press.
- Schädler, U. (a cura di) (2007). *Spiele der Menschheit – 5000 Jahre Kulturgeschichte der Gesellschaftsspiele*. WBG.
- Schiller, F. (1967) [1793]. *On the aesthetic education of man: In a series of letters*. Clarendon Press and Oxford University Press.
- Seitz, S. (2020). Dimensionen inklusiver Didaktik - Personalität, Sozialität und Komplexität. *Zeitschrift für Inklusion*. 15(2).
- Spariosu, M. (1989). *Dionysus Reborn: Play and the Aesthetic Dimension in Modern Philosophical and Scientific Discourse*. Cornell University Press.
- Staccioli, G. (2008). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*. Carocci Editore.
- Staccioli, G. (2010). *Ludobiografia: raccontare e raccontarsi con il gioco*. Carocci Faber.

- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Sutton-Smith, B. (2008). Play Theory - A personal journey and new thoughts. *American Journal of Play*, 1(1), pp. 82-125.
- Thibault, M. (2020). *Ludosemiotica. Il gioco tra segni, testi, pratiche e discorsi*. Aracne.
- Wild, R. (2000). *Educare per essere. Una scuola dalla parte dei bambini*. Armando Editore.

Lo spazio che crea inclusione. Ricerca INDIRE e buone pratiche nelle scuole fra il primo e secondo ciclo

Stefania Chipa – Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)

Giuseppe Moscato – Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)¹

Abstract

Lo spazio scolastico si configura come 'agente attivo' dell'azione didattica. Ampia ricerca internazionale ha messo in relazione lo spazio con i processi di apprendimento collaborativi, motivanti e centrati sugli studenti. Un ambiente di apprendimento è innovativo se è inclusivo perché pensato per favorire la partecipazione alle attività di tutte le studentesse e gli studenti. La ricerca INDIRE sulle architetture scolastiche si è ispirata alla necessità di portare la riflessione sugli spazi su un terreno prestazionale e non prescrittivo: quali sono le principali funzioni educative che un ambiente di apprendimento dovrebbe assolvere per garantire un'educazione universale ed equa? Come è possibile strutturare ambienti e setting che promuovano un apprendimento significativo e profondo per tutti? A partire da una riflessione sulla relazione fra spazio e inclusione sulla base dei principi della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e Salute (ICF), per ognuno degli spazi proposti dal Manifesto 1 + 4 Spazi Educativi per la scuola del Terzo Millennio di INDIRE è stato descritto il valore inclusivo in termini di setting, elementi di contesto, mezzi di rappresentazione e di coinvolgimento. Le esperienze della scuola di primo grado Turmatt di Stans (Svizzera) e della secondaria di secondo grado Artigianelli di Trento sono illustrate nelle principali soluzioni didattiche e di configurazione degli spazi a sostegno di una visione inclusiva dell'apprendimento.

Parole chiave: spazio e inclusione, Universal Design for All, ICF, personalizzazione

¹ I due autori hanno condiviso per intero la struttura e i contenuti di questo capitolo. In particolare a Stefania Chipa sono da attribuire i paragrafi 1, 2, 4.2, 4.2.1, 4.2.2, 4.2.3, 4.2.4; a Giuseppe Moscato sono da attribuire i paragrafi 3, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 4, 4.1, 4.1.1, 4.1.2, 4.1.3, 4.1.4, 5.

1. Introduzione

Gli spazi delle scuole costituiscono uno dei fattori chiave dell'azione didattica. In campo internazionale, negli ultimi anni l'attenzione si è portata verso un design di spazi educativi capaci di sostenere un apprendimento pienamente centrato su alunne e alunni (OECD, 2013). Lo spazio, in quanto elemento fondante della dimensione organizzativa alla base del quadrilatero didattico (Castoldi, 2020) proposto dalla letteratura nell'ultimo secolo, costituisce un elemento determinante per la progettazione dei docenti. Il modo in cui esso è strutturato attraverso arredi, materiali, tecnologie è considerato una delle "condizioni favorevoli" (Laneve, 2005) per l'apprendimento di competenze e saperi.

Ampia ricerca internazionale ha messo in relazione lo spazio con i processi di apprendimento collaborativi, motivanti e centrati sullo studente (OECD, 2015), con metodologie e situazioni didattiche in grado di sostenere attività differenziate (Fisher, 2005), con il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento previsti dalle competenze di base (Atkin, 2011).

Un ambiente di apprendimento è innovativo se è inclusivo (Barrett et al., 2015): capace cioè di accogliere le necessità e i bisogni di ciascuno perché pensato per favorire la partecipazione alle attività di tutte le studentesse e gli studenti (Savia, 2016).

Negli ultimi anni, le evoluzioni normative e culturali hanno modificato l'approccio della scuola e del mondo della formazione nei confronti delle disabilità. L'approccio bio-psico-sociale elaborato dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e Salute (ICF) (OMS, 2001) ha proposto un concetto di disabilità non collegato alle caratteristiche dell'individuo ma risultato dell'interazione tra la condizione di salute (anche momentanea) e un ambiente sfavorevole a una piena partecipazione alle attività. Per ICF, i fattori ambientali, al pari di quelli personali, sono elementi che influenzano in modo importante la partecipazione.

In questa prospettiva, lo spazio scolastico si configura come "agente attivo" (Oblinger, 2006) dell'azione didattica: il modo in cui è pensato e strutturato può favorire o meno la partecipazione di tutti. Una ricerca del Ministero dell'Istruzione della Nuova Zelanda (2006) ha individuato due tipologie di fattori ambientali che incidono sulle performance di studentesse e studenti.

L'andamento dei risultati scolastici a propria volta è correlato con il livello di efficacia dell'azione didattica degli insegnanti.

In particolare, rispetto alle performance, sono considerati fattori ambientali "core" la qualità degli edifici, l'illuminazione, il riscaldamento, la ventilazione e l'acustica. I fattori ambientali che influenzano in modo "avanzato" sono la strutturazione interna degli spazi (dagli arredi, alle trasparenze, a setting flessibili), la presenza di ambienti per attività didattiche all'aperto, la presenza di vie di accesso e di spostamento all'interno e all'esterno della scuola, la presenza di luoghi visibili e accessibili per la conservazione dei materiali didattici, l'uso del colore ai fini di orientamento e la presenza della tecnologia come strumento per ampliare le attività di apprendimento e insegnamento.

La rilevanza dei fattori di contesto nella progettazione degli spazi educativi è il cuore della proposta culturale dell'antropologo inglese Tim Ingold (2019), che invita architetti e progettisti ad abbracciare la prospettiva dell'abitare (*dwelling perspective*) più che del costruire (*building perspective*). Il design degli spazi non può non porsi il problema di chi li abiterà e di come verranno usati.

Una prospettiva che coincide con la visione Universal Design for Learning (Mangiatordi, 2019) che sottolinea la dimensione della progettazione: se gli ambienti educativi sono fin dall'inizio pensati per essere accessibili al maggior numero possibile di studenti, saranno inevitabilmente adeguati anche per chi non presenta particolari esigenze, senza bisogno di adattamenti in corso d'opera che potranno rischiare di presentarsi come "toppe", dunque inadeguati o, peggio ancora, fattori disabilitanti.

L'obiettivo di garantire a tutti un'educazione equa e inclusiva, oltre che di qualità, è uno dei traguardi dell'Agenda 2030 (United Nations, 2015).

La ricerca INDIRE sulle architetture scolastiche dal 2007 ad oggi è stata ispirata dalla necessità di portare la riflessione sugli spazi della scuola su un terreno prestazionale e non prescrittivo: quali sono le principali funzioni educative che un ambiente di apprendimento dovrebbe svolgere per garantire un'educazione universale ed equa? Come è possibile strutturare ambienti e setting centrati su studentesse e studenti che promuovano per tutti un apprendimento significativo (Atkin, 2011; Jonassen, 2000) e profondo (Fullan, Quinn & McEachen, 2017)?

2. L'attività di ricerca INDIRE sugli spazi di apprendimento

Le Linee guida sull'edilizia scolastica (INDIRE, 2013) introducono un cambiamento di prospettiva rispetto al modo in cui progettare gli spazi proponendo l'idea di uno spazio scolastico flessibile e polifunzionale e una logica di tipo prestazionale: non indicazioni prescrittive su quanti metri quadri a studente, ma l'invito a progettare gli ambienti scolastici sulla base delle funzioni educative che devono assolvere, funzioni che sono strettamente connesse all'idea di scuola e di futuro che ogni istituzione scolastica ha in mente per la propria comunità.

Esattamente su questo punto si salda la visione di Ingold della *dwelling perspective*: una scuola da abitare è una scuola che tiene conto dei suoi abitanti, che accoglie, già in fase di progettazione dell'edificio scolastico, i bisogni di apprendimento e di partecipazione alle attività educative delle studentesse e degli studenti e le intenzionalità pedagogiche e formative dei docenti e della comunità scolastica. Raccogliere la voce della scuola dovrebbe essere la preoccupazione di partenza per qualunque intervento sugli spazi educativi, sia ristrutturazioni di spazi esistenti che nuove costruzioni.

Sulla base di questo principio inclusivo, le Linee guida introducono il concetto di una scuola da intendere "come uno spazio unico integrato in cui i microambienti finalizzati ad attività diversificate hanno la stessa dignità e presentano caratteri di abitabilità e flessibilità in grado di accogliere in ogni momento persone e attività della scuola offrendo caratteristiche di funzionalità, comfort e benessere" (p. 1).

Nel *Manifesto 1 + 4 Spazi Educativi per la Scuola del Terzo Millennio* (INDIRE, 2016) si identificano gli spazi che compongono la scuola intesa come ambiente unico integrato: lo spazio di gruppo, lo spazio individuale, lo spazio informale, lo spazio esplorazione e l'agorà. Ogni spazio può essere collocato sia all'interno che all'esterno dell'edificio scolastico. Il Manifesto ne descrive la funzione educativa e ne indica un possibile setting. Lo spazio di gruppo è il luogo in cui si costruisce l'identità del gruppo-classe e prevede un setting flessibile in grado di sostenere attività didattiche differenziate. Lo spazio individuale è il luogo destinato alla riflessione e all'approfondimento necessari per un'elaborazione profonda (Anderson, 2009) di conoscenze e competenze. Dovrebbe consentire a ciascuna studentessa e studente di apprendere nuovi

contenuti attraverso l'esplorazione e l'analisi individuale e di svolgere prove individuali e attività di recupero o potenziamento. Malaguzzi era solito ripetere che lo spazio scolastico dovrebbe essere concepito come "una situazione di complessità morbida dove il soggetto è all'interno della collettività ma ha spazi di privacy, di pausa dal ritmo generale" (Ceppi & Zini, 1998). Assieme dunque rilevanza anche lo spazio dedicato alle attività informali, in cui è possibile rilassarsi al termine delle attività didattiche e socializzare con i compagni in un contesto completamente diverso da quello destinato all'impegno formativo. Qui i setting morbidi, colorati, la presenza di tappeti, pouf, cuscini e di materiali di lettura e di svago ne definiscono l'identità. Lo spazio esplorazione è il luogo pensato per favorire l'apprendimento per esplorazione e scoperta; è attrezzato con dispositivi e materiali specifici che consentono l'osservazione dei fenomeni e permettono agli studenti di analizzare e descrivere gli esiti delle sperimentazioni. L'agorà è infine il luogo di incontro della comunità scolastica tutta e della scuola con la comunità esterna; si tratta di un ambiente pensato per accogliere un gruppo ampio di studenti, docenti, personale scolastico, famiglie e attori esterni. Anche in questo caso la presenza di arredi flessibili consente di riconfigurare lo spazio per ospitare attività didattiche in grande gruppo quando non è occupato da incontri collettivi.

Lo schema dell'aula come unico riferimento spaziale per la didattica si rompe a favore di un concetto di ambiente di apprendimento inteso come luogo "sicuro e arricchente, che riflette le differenze individuali di ogni studente nei bisogni formativi" (Tosi, 2019). Un ambiente polifunzionale, multisensoriale, in una parola plurale, capace di sostenere attività didattiche differenziate (D'Alonzo, 2017; Tomlinson, 2006) e offrire una pluralità di mezzi di rappresentazione, di azione, di espressione e di coinvolgimento (CAST, 2011) "essenziali per alcuni e utili per tutti" (Savia, 2016).

Un ambiente che può trovare dimora in ogni spazio della scuola, interno o a cielo aperto, negli spazi tradizionalmente destinati alle attività didattiche ma anche in quelli meno convenzionali come la mensa, il corridoio e gli altri spazi connettivi, lo spazio esterno (giardino, cortile, orto, tetto). Requisito fondamentale è che sia progettato per essere funzionale alle attività di apprendimento e insegnamento e che sia flessibile per sostenere una didattica centrata sui bisogni di ogni studentessa e studente.

3. Il valore inclusivo degli spazi educativi

A otto anni di distanza dalla pubblicazione delle Linee guida sull'edilizia scolastica (INDIRE, 2013), quante volte il mondo della ricerca si è domandato perché esistono ancora le aule di sostegno e perché ancora oggi la didattica si svolge prevalentemente in classe tra il libro, il quaderno e il docente che spiega? Così come spesso ci siamo chiesti su quali basi si possa costruire una didattica personalizzata. L'esperienza della didattica attiva ha certamente dato un grande input: il laboratorio oltre il "tempio" della scrittura apre alla possibilità di sperimentare l'apprendimento in modo diretto e personale. Eppure anche questo tipo di approccio viene in qualche modo ridimensionato proprio a partire dalla configurazione degli spazi scolastici: il laboratorio è un luogo altro dalla classe. La classe rimane il luogo principale dell'apprendimento e la studentessa e lo studente che presentano difficoltà sono spesso destinati ad avere un trattamento "diverso" dagli altri. In uno spazio occupato dai banchi, dai quaderni, dai libri e da un docente che parla diventa difficile per qualsiasi studente mettersi alla prova, sperimentarsi. L'integrazione in una certa tipologia di classe non è oggettivamente possibile: una persona con disabilità intellettive può avere tempi di apprendimento estremamente lunghi, e anche molto diversi; perché impari a indossare un paio di scarpe possono volerci mesi, perché impari a vestirti possono volerci anni, perché capisca l'evolversi di una stagione può essere necessario osservarla per lungo tempo e probabilmente non sarà sufficiente studiare solo attraverso una sequenza di illustrazioni. C'è bisogno di mettere in gioco tutta la sfera sensoriale. Un'organizzazione rigida della didattica e degli spazi condiziona lo studente con difficoltà di apprendimento (così come l'eccellente). Non basta enunciare le oggettive differenze individuali; per avere la possibilità di esprimere le potenzialità è necessario stare dentro un contesto flessibile e non rigido, dobbiamo contemplare situazioni didattiche altre dalla lezione frontale, superare il tabù della parola scritta e stampata come principale strumento per l'apprendimento, accompagnare la studentessa e lo studente in un percorso di scoperta, promuovere la relazione come condizione necessaria per comprendere i differenti approcci ai problemi e le diverse strategie nel cercare e trovare soluzioni, poter verificare in ogni momento le nostre piccole e grandi performance, essere in grado di esporre, di raccontare senza doverlo fare in funzione di una valutazione numerica.

Lo spazio può diventare uno dei principali alleati per favorire la personalizzazione dell'apprendimento, può dare alla riflessione sulla "didattica differenziata" più forza di quanta già ne abbia: "Individualizzare significa progettare percorsi didattici diversi per alunni diversi, che portano al raggiungimento di un comune livello di istruzione, almeno per quel che riguarda le competenze di base irrinunciabili" (Demo, 2015). L'integrazione non si esaurisce nel mettere una persona "normodotata" accanto ad una persona con un deficit intellettuale. La persona con disabilità (ma non solo) deve percepirsi meno inadeguata a cominciare da un ambiente facilitante, che le consente di muoversi, di sperimentare l'autonomia, di costruire relazioni, di esplorare "fatti ed eventi", di orientarsi, di poter soprattutto scegliere tempi e luoghi per lo studio, la lettura, per costruire un manufatto, vedere un video di approfondimento, per rilassarsi dieci minuti ascoltando un po' di musica in cuffia. È chiaro che il ragionamento fatto fin qui tende a scardinare il paradigma della didattica trasmissiva come metodo prevalente applicato nelle nostre scuole: questo spiega anche il perché le nostre scuole sono fatte di classi con i banchi. L'esperienza della pandemia ha consolidato questo modello statico. Progettare delle scuole che abbiano la caratteristica di poter praticare metodologie didattiche diverse ha un costo enorme e diventa davvero difficile immaginare un'operazione del genere su larga scala. La scuola di Hellerup a Copenaghen è stata una tra le prime scuole senza classi che INDIRE ha osservato. Forse in quel momento abbiamo provato la sensazione che la realtà avesse superato l'immaginazione. In questa prima visita abbiamo acquisito la consapevolezza che, al di là della struttura edilizia, la vera differenza la facevano gli arredi. Gli arredi non devono essere necessariamente costosi e dedicati, ossia pensati come arredi progettati per essere scolastici. Certo, se ci fosse la possibilità di progettare nei minimi particolari una scuola dal punto di vista sia architettonico che degli arredi sarebbe certamente il massimo. Ma l'esercizio che noi pensiamo possa essere praticabile su larga scala è modificare lo spazio con le risorse che abbiamo a disposizione.

Per questa ragione, a partire dall'anno scolastico 2020-21 abbiamo attivato un focus di ricerca specifico sulla progettazione inclusiva degli spazi di apprendimento. A partire da una riflessione sulla relazione fra spazio e inclusione sulla base dei principi a cui si ispira l'ICE, per ognuno degli spazi indivi-

duati dal Manifesto 1+4 abbiamo descritto il suo valore inclusivo in termini di setting, elementi di contesto, mezzi di rappresentazione e di coinvolgimento.

3.1 Il valore inclusivo dello spazio di gruppo

Lo spazio di gruppo dovrebbe avere un'illuminazione ottimale sia naturale che artificiale (ad esempio con tende regolabili e lampade che forniscono vari tipi di illuminazione, scelte per supportare le diverse attività che si svolgono nell'ambiente) e un adeguato comfort acustico (ad esempio con tende e pannelli fonoassorbenti); dovrebbe essere un ambiente in grado di dare informazioni e riferimenti sulle molteplici attività previste (ad esempio con grafiche adesive a parete e a pavimento), strutturato per permettere a tutti di partecipare e con la possibilità di creare piccole zone (ad esempio con pannelli mobili/paraventi, rivestimenti del pavimento per lavorare a terra, ecc.) per favorire il lavoro di gruppo cooperativo.

3.2 Il valore inclusivo dello spazio individuale

È uno spazio organizzato per facilitare processi di autonomia, appropriazione, gestione dei tempi di attenzione e concentrazione in grado anche di mitigare l'eventuale iperstimolazione sensoriale. Interpretare lo spazio da un punto di vista inclusivo può condurre ad allestire lo spazio individuale organizzandolo per facilitare processi di autonomia (ad esempio inserendo un'agenda con la lista delle operazioni da svolgere senza l'intervento dell'insegnante o di un pari), usando rivestimenti superficiali (ad esempio morbidi, con materiali che permettano un'interazione) che aiutino ad abbassare i livelli di tensione e arredi che consentano di raccogliere ed organizzare i materiali in modo ordinato evitando eventuali distrazioni, mettendo a disposizione elementi isolanti (ad esempio cuffie antirumore e tende) per isolarsi adeguatamente dal contesto.

3.3 Il valore inclusivo dello spazio informale

È un luogo facilmente raggiungibile, riconoscibile ed autoesplicativo, che invita all'utilizzo autonomo, al riposo, all'incontro, alla comunicazione libera e finalizzato al benessere. Sono presenti supporti di tipo grafico e ludico, au-

sili digitali e analogici (comunicatori, strumenti musicali, fogli per disegnare, ecc.) per facilitare l'espressione e lo scambio dell'esperienza personale. Lo spazio informale dovrebbe essere facilmente individuabile, quindi opportunamente segnalato da segnaletiche, ed invitare alla comunicazione libera, contenendo arredi (ad esempio sedute informali, morbide, divani, gradoni) e trattamenti superficiali delle pareti (grafiche adesive, lavagne, murali, ecc.) che invitino alla relazione, suggerendo anche le modalità da seguire per ottenere una comunicazione costruttiva ed efficace.

3.4 Il valore inclusivo dello spazio esplorazione

Si prevede la presenza nell'ambiente di strumenti facilitatori e soluzioni atte a favorire l'approccio autonomo all'utilizzo delle tecnologie (non solo digitali), al movimento nello spazio e all'orientamento, in grado di permettere a chiunque di far emergere i propri talenti e di vivere appieno l'esperienza didattica. Lo spazio esplorazione potrebbe essere connotato in modo da essere facilmente riconoscibile. Si tratta del luogo del "fare", dove tutti gli studenti hanno la possibilità di mettere in pratica quanto appreso durante la lezione o di acquisire abilità particolari da generalizzare in un secondo momento; quindi, potrebbe essere costituito da un angolo in altri spazi educativi o trovare una vera e propria collocazione all'interno della pelle della scuola. Data la sua natura operativa si avrà la necessità di insonorizzazione, illuminazione adatta a consentire precisione nei movimenti e manipolazione di strumenti e materiali, e indicazioni (scritte, disegnate, ecc.) sui comportamenti da attuare.

3.5 Il valore inclusivo dell'Agorà

È uno spazio accogliente e confortevole nel quale sono rappresentati tutti i valori identitari; un luogo accessibile, dotato di un sistema di segnaletica che facilita l'appropriazione e l'orientamento autonomo nello spazio. L'agorà dovrebbe essere ben segnalata (ad esempio mediante il colore della parete) e raggiungibile (ad esempio con grafiche a terra), avere pannelli fonoassorbenti per eliminare i riverberi e rimbombi e illuminazione adeguata all'utilizzo e rappresentare tutti i valori identitari della scuola, ad esempio con supporti per i lavori di tutti gli studenti, fotografie, manifesti, illustrazioni, grafiche a parete con citazioni.

4. Capire l'inclusione nelle scuole: elementi significativi per la progettazione dello spazio in ottica inclusiva

L'approccio di ricerca di INDIRE è sempre stato accompagnato da un riscontro concreto e pratico. Sperimentare lo spazio quale elemento facilitatore di una relazione inclusiva in ambito didattico non è semplice. Il risultato di una sperimentazione in ambito architettonico è sempre il frutto del lavoro "intrecciato" di diverse figure istituzionali. Il dato che vorremmo trasmettere, attraverso la selezione di elementi significativi tratti da due casi di indubbia eccellenza, è che alla base di un processo che cambia il modello tradizionale ci sono uno studio approfondito, un'idea pedagogica condivisa da tutta la scuola, un livello partecipativo che coinvolge tutti gli attori: docenti, studenti, ma anche genitori e tutti coloro che devono sostenere il progetto sul piano finanziario e tecnico. Questi spunti sono presentati a partire da immagini: trattando l'argomento degli spazi è probabile che in questa modalità ci si possa avvicinare con più consapevolezza al tema degli ambienti scolastici e come questi possano essere uno degli "agenti attivi" (Oblinger, 2006) necessari per sostenere azioni davvero inclusive.

4.1 Una scuola progettata perché nessuno resti indietro: l'esperienza della scuola primaria di Turmatt²

La scuola primaria di Turmatt si trova a Stans, un comune del Canton Nidvaldo, in Svizzera, ed è frequentata da circa 300 bambini dai 4 ai 12 anni. La scuola è stata costruita intorno al 2006; è stata pensata come comunità e per questo i bambini lavorano insieme anche se sono di età diverse. Gli spazi e gli arredi sono estremamente flessibili e questo consente di modificare le aree di lavoro in funzione dei bisogni degli alunni. L'ambiente è accogliente e familiare e i bambini si muovono in autonomia. Appena dentro si ha l'impressione che qui si possono fare tante cose: non solo leggere, scrivere ed eseguire esercizi, ma anche suonare, chiacchierare, cucinare. Non ci sono lunghe spiegazioni: i bambini lavorano e i docenti sono a disposizione per chiarire, orientare, riflettere. Gli insegnanti, coordinati dalla direttrice del plesso Theres Odermatt,

2 Questa esperienza educativa è illustrata nei suoi principi pedagogici e nelle articolazioni didattiche all'interno dell'articolo *Quando lo spazio fa inclusione. Il caso della Scuola Turmatt di Stans (Svizzera)* a cura di Stefania Chipa, Heidrun Demo e Giuseppe Moscato, in uscita per la rivista "Didattica e Inclusione", Erickson.

svolgono un lavoro di squadra in modo da strutturare un'offerta formativa riconoscibile e condivisa. L'insegnante di sostegno, pur seguendo gli sviluppi dei singoli studenti che presentano specifiche difficoltà, si confronta con le insegnanti di classe e le attività sono predisposte secondo percorsi individualizzati, ma sempre in funzione dell'intero gruppo classe.

4.1.1 Aula Plus e Circle Time per lo Spazio di gruppo

Qui siamo in un'aula plus (figura 1): la parete in legno con la porta può essere aperta così da avere a disposizione l'equivalente di due aule. Le due aule ospitano due gruppi classe, i due docenti possono lavorare insieme organizzando delle situazioni didattiche che prevedono attività di gruppo anche in verticale. Il circle time è una costante in tutta la scuola, le panche in cerchio sono ovunque, sia nelle aule che negli spazi informali che collegano i vari ambienti di lavoro. Sono molti i momenti durante la giornata in cui i docenti si riuniscono con gli studenti per discutere e riflettere. Da notare la presenza di arredi anche modesti, le ampie finestre che durante il giorno lasciano entrare molta luce, il soffitto costruito con materiale insonorizzante che rende l'ambiente "compatto" e che smorza immediatamente suoni e rumori. La percezione acustica è rassicurante, suoni e parole si distinguono perfettamente in tutto l'ambiente. I ragazzi sono tranquilli e possono comunicare tra loro senza dover alterare la voce per capirsi.



Fig. 1 – L'aula Plus (Foto: G. Moscato, © INDIRE)

4.1.2 Lo spazio informale: la scuola come casa

Ci sono percorsi che connettono i vari ambienti (figura 2): progettati in modo da non avere soltanto una funzione di passaggio. Essendo larghi è possibile arrearli pensandoli come spazi informali, con divani, come in questa immagine, o con tappeti, cuscini, panche, un pianoforte. Da notare i due scaffali che possono contenere oggetti anch'essi di uso informale: qualcosa da leggere, cartoncini da ritagliare... Lungo questi percorsi ci sono delle nicchie aperte dove trovano posto cucine per preparare dolci, biscotti, ecc. Questo tipo di situazioni inducono i ragazzi a muoversi autonomamente nei momenti a loro concessi e sono occasione di attività che hanno anche un effetto antistress.



Fig. 2 – Lo spazio informale (Foto: G. Moscato, © INDIRE)

4.1.3 Lo spazio flessibile e il valore inclusivo dello spazio individuale

Nella scuola di Turmatt ogni grande stanza occupata dagli alunni ha una piccola stanza adiacente: non è un'aula di sostegno ma uno spazio dove poter lavorare con il piccolo gruppo e stare concentrati senza correre il rischio di distrarsi. La figura 3 mostra un esempio di come superare la tradizionale aula di sostegno attraverso l'uso dei pannelli mobili. In qualsiasi momento è possibile avere la necessità di appartarsi senza però allontanarsi dal contesto del

gruppo classe: una porta, un pannello e due cuscini possono essere la soluzione. Oltre a simulare una parete, il pannello diventa anche una superficie per comunicare.



Fig. 3 – Lo spazio flessibile (Foto: G. Moscato, © INDIRE)

4.1.4 L'Agorà: il luogo della comunità

Descriviamo l'immagine nella figura 4, apparentemente fredda perché vuota, riprendendo le parole della direttrice Theres Odermatt tratte dall'intervista in profondità documentata nel video *Una scuola progettata perché nessuno resti indietro* (INDIRE, 2018).

All'entrata della scuola c'è una grande agorà dove svolgiamo delle assemblee; è l'area dell'accoglienza utilizzata al mattino durante l'entrata a scuola. Alcuni bambini restano fuori all'aria aperta; altri in questo grande spazio si siedono, chiacchierano o giocano tra di loro e quando è il momento si spostano verso le classi per le attività didattiche. Qui si riuniscono fino a 300 bambini con gli insegnanti quando ci sono manifestazioni oppure quando si incontrano i genitori. Inoltre in questo spazio abbiamo sempre un palcoscenico aperto dove i bambini possono mostrare i loro prodotti realizzati durante le attività di apprendimento; diventa come un'opera d'arte totale: l'incontro di tutti i bambini di questa comunità. Sviluppiamo

iniziative aperte in senso ampio, ad esempio con gli anziani: la scuola è lo specchio della società e della comunità, con le sue diverse età e le tante differenze umane, questo è il luogo dell'incontro per eccellenza.



Fig. 4 – L'agorà (Foto: G. Moscato, © INDIRE)

4.2 “Oltre la scuola”: l'esperienza dell'Istituto Pavoniano Artigianelli per le Arti Grafiche di Trento

L'Istituto Pavoniano Artigianelli per le Arti Grafiche di Trento è una scuola secondaria superiore che nel 2007 ha iniziato a ripensare il modello formativo partendo dal tema dell'integrazione. Il monitoraggio delle attività educative, svolto in collaborazione con il Dipartimento di Scienze Cognitive dell'Università degli Studi di Trento, aveva evidenziato alcune problematiche rispetto a una piena integrazione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali nelle classi. In particolare, erano stati riscontrati nei ragazzi con fragilità una dipendenza emotiva dall'insegnante di sostegno, senso di frustrazione rispetto all'inserimento in contesti con criticità e inadeguatezze e il conseguente incremento di comportamenti problematici. Per rispondere a queste sollecitazioni, la scuola ha rivisitato l'impianto didattico e, di conseguenza, ha riorganizzato gli spazi educativi. Ha introdotto un'organizzazione della didattica per corsi e

non per discipline e ha disarticolato il concetto, anche spaziale, di classe. Ogni studente può rimanere all'interno di ciascun corso per il tempo necessario: in questo modo anche una studentessa o uno studente con fragilità è posto nelle condizioni di esprimere il proprio potenziale, può diventare esperto di un tema e porsi come tutor nei confronti dei propri compagni. Una strutturazione per corsi prevede che gli studenti siano inseriti nei gruppi non sulla base dell'età, ma sulla base di criteri quali lo sviluppo del potenziale, le capacità personali, gli stili di apprendimento, le opportunità di approfondire competenze utili per il proprio futuro (Gadotti, Faitini & Venuti, 2020). In questo modo la composizione dei gruppi cambia continuamente e nessuno studente ha la sensazione di rimanere indietro rispetto ai propri compagni. Lo spazio della scuola è stato ripensato a partire da questa impostazione pedagogico-didattica che mette al centro il tema dell'inclusione.

4.2.1 Lo spazio di gruppo e le trasparenze

Quando la classe si rompe, anche gli spazi si riconfigurano per accogliere gruppi a composizione variabile che possono lavorare separatamente o insieme sulla base di un piano di attività. La presenza di pareti trasparenti (figura 5) sostiene questa visione di scuola aperta; anche quando si lavora separatamente, il collegamento visivo fra studenti aiuta la contaminazione. Per i docenti la trasparenza rappresenta un valore aggiunto, perché è possibile gestire anche solo con lo sguardo lo svolgimento delle attività differenziate e monitorarne l'andamento. Tenendo aperte le porte è possibile trasformare spazi separati in uno spazio unico. Gli arredi leggeri e dotati di ruote consentono di configurare il setting a seconda delle necessità didattiche. Anche la scelta dei tavoli cooperativi va in questa direzione. Non ci sono banchi singoli in questa scuola; si lavora tutti fianco a fianco perché nessuno resti indietro.



Fig. 5 – La trasparenza (spazio di gruppo) (Foto: G. Moscato, © INDIRE)

4.2.2 La zonizzazione degli spazi

Anche in presenza di un modello di scuola che ha superato la tradizionale organizzazione in classi a favore di una strutturazione per gruppi, la scansione delle attività didattiche secondo criteri di personalizzazione costituisce la base dell'organizzazione della giornata scolastica. Per questa ragione gli spazi della scuola prevedono arredi che possono essere usati come separatori (figura 6) per creare nicchie in cui svolgere attività in piccolo gruppo, individualmente o in coppia, in affiancamento a un proprio pari o al docente.

Questa divisione dello spazio in "zone" è sostenuta anche dalla presenza della tecnologia. Videoproiettori e schermi interattivi sono collocati lungo la parete, in modo da accompagnare qualunque situazione didattica: attività di presentazione, discussione, momenti di input da parte dei docenti. La disposizione di tecnologia e dispositivi didattici in connessione con le zone costituisce uno degli elementi di qualità per uno spazio capace di influenzare positivamente le performance degli studenti, come richiamato dalla ricerca neozelandese citata nell'introduzione di questo capitolo.



Fig. 6 – Arredi flessibili e tecnologia (spazio di gruppo) (Foto: G. Moscato, © INDIRE)

4.2.3 Lo spazio esplorazione

Uno degli esempi di spazio esplorazione presenti nella scuola è il laboratorio di stampa, che non è concepito come il luogo in cui si svolge unicamente il processo di stampa, ma è strutturato come un ambiente di apprendimento a tutti gli effetti. Qui i diversi gruppi si ritrovano per affrontare i moduli in cui è organizzata questa disciplina professionalizzante. Ogni studente può inserirsi nel modulo che riesce a valorizzare al meglio le proprie competenze. L'organizzazione dello spazio per "zone" (figura 7) consente agli studenti di lavorare in una situazione di prossimità con i compagni che frequentano moduli diversi. Il laboratorio costituisce anche il contesto esperienziale per sperimentare i valori etici a cui la scuola si richiama e che sono parte integrante degli obiettivi formativi. Nel lavorare fianco a fianco, inseriti in uno stesso processo ma con la libertà di costruire la propria esperienza formativa, gli studenti mettono alla prova la capacità di guardare oltre loro stessi, comprendono il valore della differenza, ossia imparano a valorizzare le peculiarità dell'altro, sperimentano quanto sia prezioso lavorare assieme nella libertà di personalizzare il proprio percorso. Sono eloquenti le parole del Dirigente Scolastico Erik Gaddotti raccolte nel corso di un'intervista in profondità documentata del video Oltre la scuola (INDIRE, 2019): "Anche il ragazzo più bravo che sta gestendo

il controllo qualità della macchina da stampa se non ha chi gli prepara la carta sostanzialmente non combina nulla”.



Fig. 7 – Lavorare a zone (spazio esplorazione) (Foto: G. Moscato, © INDIRE)

4.2.4 Il bar didattico

Il bar (figura 8) è un'aula didattica a tutti gli effetti che svolge due funzioni importanti: agganciare a livello emotivo i ragazzi con fragilità, anche i cosiddetti drop-out, in modo da offrire loro una motivazione per proseguire nello studio; offrire contesti differenziati per l'apprendimento dei saperi disciplinari: "Alcuni ragazzi imparano la matematica facendo il bilancio del bar, altri gestendo i soldi del resto, altri gestendo dal punto di vista della contabilità generale il bar nella sua completezza" (INDIRE, 2019). La scuola ha osservato che i ragazzi con fragilità recuperano autostima che è funzionale ad una loro piena partecipazione alla didattica più ordinaria. Una nota a parte è da riservare gli arredi di quest'aula così particolare: dai tavoli al bancone, si tratta di vecchi arredi della scuola a cui gli studenti, all'interno dei laboratori professionalizzanti, hanno restituito nuova vita, ad esempio applicando alla superficie di appoggio dei banchi tradizionali una diversa veste grafica o inserendo dei vecchi schedari della scuola all'interno del bancone.



Fig. 8 – Il bar della scuola, luogo di apprendimento (Foto: G. Moscato, © INDIRE)

5. Conclusioni

L'attività di ricerca di INDIRE sul tema delle architetture scolastiche in generale e su quello specifico degli spazi in relazione all'inclusione si è sviluppata a partire da alcune esperienze realizzate nel Nord Europa. Nel nostro Paese, tra le esperienze più avanzate segnaliamo Reggio Emilia Approach, ma anche nelle provincie di Bolzano e di Trento abbiamo esempi significativi di grande portata innovativa. Si tratta di edifici scolastici progettati e costruiti a partire da una visione pedagogica. Nelle occasioni di incontro con la comunità scolastica, quando raccontiamo le eccellenze e gli studi che testimoniano quanto gli spazi possano cambiare la percezione del contesto in cui viviamo, quanto siano importanti per gli studenti il movimento, l'autonomia e le relazioni sociali per tutto l'arco temporale degli studi, dalla scuola dell'infanzia all'università, quanto senza queste condizioni sia difficile praticare l'inclusione, spesso le reazioni dei docenti sono di sconcerto. Vedere fotografie e video di arredi e spazi open space fa un effetto addirittura "fantascientifico". Siamo consapevoli della necessità di affrontare questo tema in modo radicale e su scala nazionale, ma la materia dell'edilizia scolastica è molto complessa ed è sottoposta a diversi passaggi burocratici e istituzionali; tuttavia, possiamo modificare le

nostre scuole anche con poco e con le risorse disponibili. In <https://architetturescolastiche.indire.it/> il sito web INDIRE dedicato a questi temi si possono vedere diversi esempi di scuole, delle quali alcune ristrutturate come la scuola di San Filippo di Città di Castello.

Bibliografia

- Anderson, J. R. (2009). *Cognitive psychology and its implications*. Worth Publishers.
- Atkin, J. (2011). Transforming places for learning. In OECD, *Designing for education. Compendium of exemplary educational facilities 2011* (pp. 24–33), OECD Publishing.
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The holistic impact of classroom spaces on learning in specific subjects, *Environment and Behavior*, 49(4), 1–27.
- Byers, T., Imms, W., & Hartnell-Young, E. (2018). Evaluating teacher and student spatial transition from a traditional classroom to an innovative learning environment. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 156-166.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. <http://udl-guidelines.cast.org>
- Castoldi, M. (2020). *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Carocci.
- Ceppi, G., & Zini, M. (1998). *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Children.
- D'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Erickson.
- Demo, H. (a cura di) (2015). *Didattica delle differenze*. Erickson.
- Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione*. Erickson.
- Fisher, K. (2020). Co-creating innovative learning environments: LEaRN's decade of discovery. In W. Imms & T. Kvan (a cura di), *Teacher transition into innovative learning environments. A global perspective* (pp. 9–23). Springer. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-981-15-7497-9.pdf>
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2017). *Deep learning. Engage the world change the world*. Corwin-Ontario Principals' Council.

- Gadotti, E., Faitini, T., & Venuti, P. (2020). Un modello di scuola basato su una visione olistica, sistemica e complessa: Riflessioni a margine di un'esperienza. *IUL Research*, 1(1), 95–105.
- Ianes, D., & Demo, H. (2017). Il Piano Educativo Individualizzato: Luci e ombre di quarant'anni di storia di uno strumento fondamentale dell'Integrazione Scolastica in Italia. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 16(4), 415–426.
- INDIRE (2013). *Norme tecniche-quadro, contenenti gli indici minimi e massimi di funzionalità urbanistica, edilizia, anche con riferimento alle tecnologie in materia di efficienza e risparmio energetico e produzione da fonti energetiche rinnovabili, e didattica indispensabili a garantire indirizzi progettuali di riferimento adeguati e omogenei sul territorio nazionale. Linee guida*. https://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/01/cs110413_all1.pdf
- INDIRE (2016). *Manifesto "1+4 spazi educativi per la scuola del terzo millennio"* (online). In http://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/03/ARC-1603-Manifesto-Italiano_LOW.pdf (ultima consultazione novembre 2021)
- INDIRE (2018, luglio). *Una scuola progettata perché nessuno resti indietro* [video]. Youtube <https://youtu.be/4KF661QXdpg>
- INDIRE (2019, dicembre). *Oltre la scuola* [video]. Youtube e <https://youtu.be/XT1uc4otai8>
- Ingold, T. (2019). *Making. Antropologia, archeologia, arte e architettura*. Raffaello Cortina. (Originale pubblicato 2013)
- Jonassen, D. H. (2000). *Theoretical foundations of learning environments*. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Laneve, C. (2005). *La didattica fra teoria e pratica*. La Scuola.
- Mangiatordi, A. (2019). *Costruire inclusione. Progettazione Universale e risorse digitali per la didattica*. Guerini e Associati.
- Oblinger, D. G. (2006). Space as a change agent. In D. G. Oblinger (a cura di). *Learning spaces*. 1.1-1.4. EDUCAUSE.
- OECD (2013). *Innovative learning environments*. OECD Publishing.
- OECD (2015). *Schooling redesigned. Towards innovative learning systems*. OECD Publishing.
- OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (2002), ICF. *Classificazione Inter-*

- nazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Erickson. (Originale pubblicato 2001)
- Savia, G. (a cura di) (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Erickson.
- Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. LAS.
- Tosi, L. (2019) (a cura di). *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, allestire e utilizzare ambienti di apprendimento*. Giunti.
- United Nations (2015). *Transforming our world. The 2030 agenda for sustainable development a/res/70/1*. <https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>

LEA Learning Environment Application, sviluppo di un gioco per la progettazione e l'appropriazione degli spazi della scuola, finalizzato ad includere i bisogni di tutti¹

Beate Weyland – Libera Università di Bolzano

Alessandra Galletti – Libera Università di Bolzano

Abstract

La Convenzione ONU per i Diritti delle persone con disabilità (ONU, 2007) esplicita che l'accessibilità debba consentire l'indipendenza e la partecipazione piena su base di uguaglianza. Per la scuola tale logica è essenziale e importante perché gli spazi siano ideati per utenti reali. Le "Fasi 0", attività partecipative che precedono il progetto architettonico delle scuole, servono a raccogliere le necessità di chi le abiterà e a tradurle in spazi. Learning Environment Applications (LEA) è un progetto finanziato dall'Unione Europea con l'obiettivo di sviluppare strumenti per coinvolgere gli utenti più agilmente in questi processi. Il contributo presenta lo sviluppo di uno dei prodotti di questa ricerca che ha il fine di ideare un gioco per il dialogo e la ricognizione delle esigenze di tutti.

Parole chiave: inclusione, scuola, partecipazione, spazi, progettazione, Fase 0

¹ Le autrici condividono l'intero contenuto del saggio. Beate Weyland ha scritto i paragrafi 1 e 3 e Alessandra Galletti ha scritto i paragrafi 2 e 2.1.

1. Stato dell'arte e obiettivi della ricerca

Il diritto alla partecipazione piena su base di uguaglianza è uno dei temi trattati in materia di accessibilità e educazione nella Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità (ONU, 2007). L'Italia in particolare, attraverso la ratifica di tale Convenzione con la Legge n. 18 del 3 marzo 2009, ha l'obbligo di tutelare "il diritto delle persone con disabilità a vivere, muoversi e partecipare" (Nobili et al., 2010). Per garantire il diritto all'accesso, alla partecipazione piena ed all'educazione, si auspica sempre di più che la scuola sia concepita in modo inclusivo e pertanto in grado di accogliere le necessità di ogni alunno attraverso un confronto paritario, utilizzando le differenze come risorsa (Booth & Ainscow, 2002). Nelle scuole con un approccio inclusivo gli spazi dovrebbero essere progettati per mettere a disposizione di tutti le soluzioni fornite per rispondere alle esigenze specifiche di chi li abita. "L'ambiente, le cose, gli oggetti, sono per i bambini interlocutori importanti che influenzano i comportamenti e la vita di relazione. Per questo è importante non solo porre l'attenzione sugli atteggiamenti degli adulti e sulle relazioni fra i bambini ma anche valorizzare il ruolo dell'organizzazione ambientale" (Castelli Fusconi, 1985). Le metodologie progettuali inclusive degli spazi prevedono di porre al centro del progetto la persona, la comunicazione con gli utenti (o rappresentanti di categoria) e la comprensione dei bisogni come elementi fondamentali del processo. "Partecipazione e comunicazione sono strumenti indispensabili [...]. Partire dalla percezione delle persone, costruire tra loro relazioni positive e proposte condivise, promuove cambiamenti fondamentali per il miglioramento dell'ambiente" (Lancerin & Gallo, 2012). In Europa negli ultimi vent'anni (Weyland & Galletti, 2018) i modelli partecipativi sono stati sempre più utilizzati nella costruzione e ristrutturazione delle scuole, con particolare diffusione nei Paesi germanofoni. Il Progetto Learning Environment Applications (LEA),² finanziato dall'Unione Europea, si inserisce in questa cornice assumendo che la partecipazione, intesa come coinvolgimento attivo del personale scolastico e delle famiglie nel processo di progettazione degli spazi, abbia un ruolo importante per la realizzazione di architetture scolastiche congruenti all'identità pedagogica della scuola ed il più rispondenti possi-

2 <http://learning-environments.eu/>, ultimo accesso novembre 2021.

bili alle caratteristiche della popolazione scolastica. Lo stadio di pianificazione congiunta, che precede solitamente la progettazione architettonica, è chiamata “Fase 0” (Montag Stiftung, 2012; Weyland, 2017). È in questa fase che la comunità educativa sviluppa una proposta per la progettazione dei propri spazi e le esperienze e i modelli di accompagnamento (consolidate in molti Paesi dell’UE per esempio in Germania, Italia, Austria, Portogallo e Olanda) sono eseguite soprattutto da società di consulenza e da team professionali interdisciplinari che forniscono servizi alle scuole e alle amministrazioni locali. Il Progetto LEA ha come obiettivo primario la diffusione capillare delle pratiche che accompagnano le Fasi 0, tramite lo sviluppo di strumenti ed applicazioni open source che permettano di trasmettere le conoscenze necessarie alle scuole, alle amministrazioni ed ai professionisti (mediatori di processo) per predisporre gli elementi necessari a metterle in pratica.

L’unità di ricerca afferente all’Università di Bolzano ha focalizzato l’attenzione sull’ideazione di un gioco che funga contemporaneamente da elemento ludico per confrontarsi con il tema degli spazi della scuola e da strumento ideativo-compositivo da utilizzare all’interno del tavolo di lavoro eterogeneo durante la Fase 0. Il carattere innovativo del gioco consiste nella sua coerenza interdisciplinare: ha come obiettivo la facilitazione della discussione di concetti astratti tra persone con un background differente allo stesso tavolo, consentendo di argomentare le proprie posizioni tramite l’utilizzo oggetti sensoriali, ovvero materiali e oggetti tridimensionali. Questo permette di rafforzare le qualità del ragionamento e di raffinarle in relazione all’interazione tra i seguenti tre diversi ambiti:

- pedagogia, per sviluppare una visione delle qualità educative e didattiche della scuola;
- architettura, per cogliere la fisicità dello spazio educativo e la sua forma;
- design, per imparare un approccio creativo e aperto alle dimensioni della progettazione e riflettere sulle dimensioni sensoriali di oggetti e materiali.

Il gioco vuole essere uno strumento fai-da-te per guidare un gruppo nella fase di progettazione in modo indipendente. I gruppi target del gioco sono principalmente le comunità scolastiche che vogliono sviluppare un nuovo concetto per la loro scuola; essi sono composti da amministratori scolastici, personale docente, consulenti e personale amministrativo, ovvero tutti gli stakeholder

che possono essere coinvolti in una Fase 0. Se la qualità estetica e ludica del gioco è alta, può interessare indirettamente anche tutti coloro che vogliono inventare una nuova scuola, con il semplice scopo di dare sfogo alla loro creatività.

La finalità del gioco è quella di rendere visibili le idee e le proposte di una comunità scolastica, in modo tale da poterle mostrare e renderli tangibili concretamente. Gli elementi del gioco, infatti, si occupano di convergere sia sulla dimensione razionale-astratta che su quella sensoriale-fisica. L'azione del gioco avviene su diversi livelli:

- *didattico* – capacità di sviluppare un approccio pedagogico personale basato su concetti, aggettivi, funzioni, attività;
- *artistico* – capacità di rappresentare un'idea scolastica utilizzando forme, colori, materiali, texture;
- *ludico* – capacità di divertirsi nell'inventare spazi e attività interconnesse;
- *esplorativo* – capacità di esplorare le proprietà sensoriali dei materiali e di avvicinarsi alle forme.

I prototipi del gioco saranno testati con l'aiuto di un campione di scuole selezionate che hanno già un'inclinazione ad affrontare il tema dell'architettura pedagogica e che sono già in cammino verso i temi dell'innovazione didattica e degli ambienti. La sfida sarà quella di svilupparlo in modo che i processi di analisi siano semplici e che possa essere utilizzato da chi è nuovo all'argomento. Un uso, anche parziale, sarà fatto in tutti i gruppi professionali coinvolti nella pianificazione e nel miglioramento degli spazi educativi. La metodologia di base è il processo di design thinking e la progettazione è guidata da alcuni criteri emersi da uno scambio scientifico tra design e didattica (Weyland, 2017).

2. Metodologie di ricerca, strumenti di raccolta e analisi dei dati, fasi del progetto

Il progetto del gioco è stato avviato secondo fasi iterative, strutturate anche in attinenza a metodologie progettuali inclusive come il Design for All (Accolla, 2009), Universal Design (Mace et al., 1996), Inclusive Design (Clarkson et al.,

2007). Nella prima fase di sviluppo e progettazione, è stata attuata una analisi degli utenti e analisi dei bisogni; pertanto sono stati oggetto di indagine i principali attori della fase zero: insegnanti, progettisti, amministratori e mediatori. Dopo avere individuato le principali necessità di tali categorie, circoscritte al contesto dei tavoli di lavoro di progettazione condivisa, è stata effettuata una ricognizione e ricerca di giochi e materiali presenti sul mercato, con precise analogie con gli strumenti usati durante la fase 0, per dare risposta a tali bisogni e determinare le caratteristiche che dovrà possedere il prodotto oggetto di progettazione. Il passo successivo è consistito nella progettazione di diverse varianti di prototipi e il test dei materiali (legno, plastica, cartone, ecc.), con lo scopo di ottenere un risultato compatibile con le caratteristiche individuate, economicamente sostenibile per le scuole, facile da assemblare e trasportare e durevole nel tempo. In un momento seguente sono stati compiuti test dei prototipi realizzati in una cerchia selezionata di esperti. Dai feedback ricevuti sono state apportate modifiche e riproposti test con tavoli di lavoro virtuali e in presenza. Attualmente i prototipi sono in corso di perfezionamento e saranno nuovamente sottoposti a test in tavoli di lavoro multidisciplinari. Dopo questa fase di perfezionamento, si procederà ad ottimizzare il prodotto per l'autoproduzione tramite fablab, realizzando istruzioni e scegliendo adeguati canali per la diffusione gratuita. L'obiettivo finale sarà la creazione di comunità di utilizzo, tramite piattaforme virtuali, dove si possano dare e ricevere feedback sull'utilizzo dei materiali.

2.1 Fase di sviluppo e progettazione

La fase di ricognizione effettuata per rappresentare il layout di sistema della "Fase 0" è servita per comprendere le connessioni tra i principali attori, che sono stati suddivisi in due macro categorie: Utenti Mediatori (UM) e Utenti Partecipanti (UP) alla Fase 0. UM sono i mediatori dei processi partecipati, Pedagogisti (UMP) e Architetti (UMA). Tra i partecipanti sono stati individuati la categoria dei Tecnici e Amministratori (UPT), gli Alunni (UPA) e il Personale della scuola Docente e non (UPD).

Il momento successivo è consistito nell'analisi dei bisogni delle categorie di utenti individuate, prendendo in esame il materiale prodotto durante i

processi effettuati sul territorio italiano con il gruppo di lavoro PADLAB³ dal 2015 al 2021.

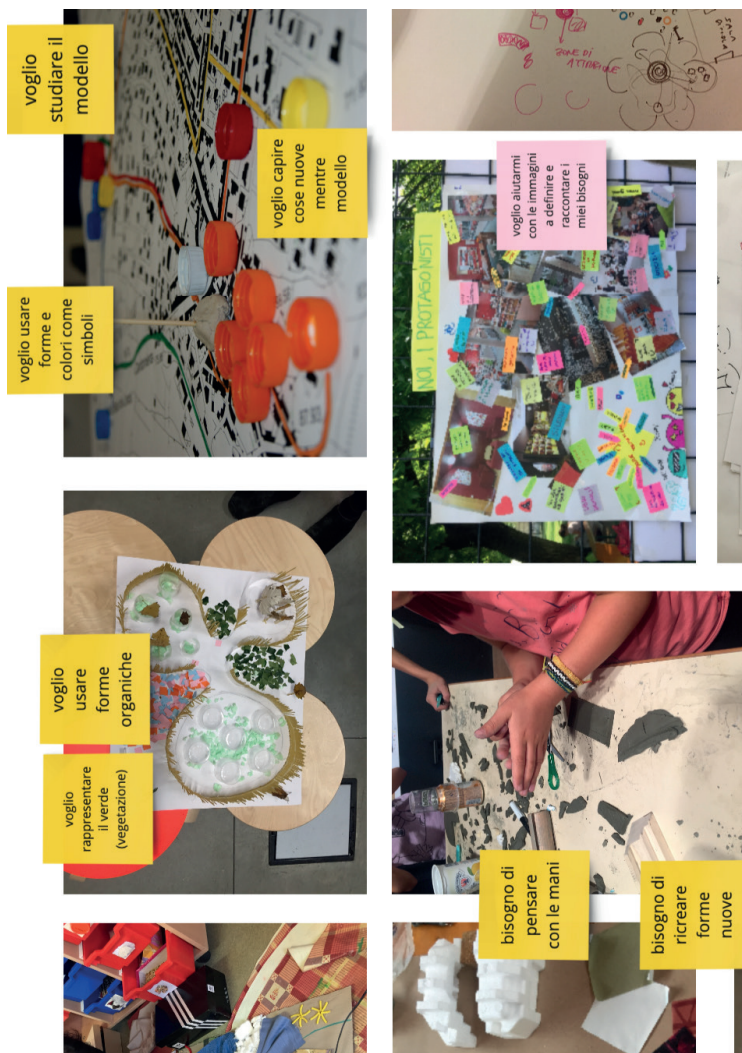


Fig. 1 – Esempi di ricognizione dei bisogni da fonte indiretta, ovvero le fotografie dei processi; i diversi colori corrispondono a bisogni di differenti utenti: rosa UPA e giallo UPD (Weyland & Galletti, 2018)

3 <https://www.padlab.org>, ultimo accesso novembre 2021.



Fig. 2 – Esempi di ricognizione dei bisogni da fonte indiretta, ovvero le fotografie dei processi; i diversi colori corrispondono a bisogni di differenti utenti: rosa UPA, giallo UPD, azzurro UPT (Weyland & Galletti, 2018)

Per completare l'indagine sui bisogni è stata aggiunta la categoria dei Tecnici dei Fablab (UFT), le cui necessità sono state determinate mediante intervista alla responsabile del FABLAB di UNIBZ BITZ⁴ di Bolzano, facente parte del network internazionale dei Fablab.⁵

L'analisi dei bisogni (tabella 1 in appendice) ha evidenziato che i bisogni a cui dare risposta attraverso il progetto appartengono alle seguenti categorie: Bisogno di capire, Bisogno di sapere, Bisogno di vedere, Bisogno di utilizzare, Bisogno di rappresentare, Bisogno di fare/manipolare, Bisogno di collaborare, Bisogno di comunicare, Bisogno di giocare. A queste categorie si è scelto di aggiungere il Bisogno di sostenibilità (ambientale, di risorse ed economica) in quanto di fondamentale importanza ai fini di rendere efficace la produzione del gioco. Per dare risposta ai bisogni sono stati in seguito individuati ed analizzati prodotti presenti sul mercato, secondo i seguenti criteri Autoesplicabilità, Estetica e bellezza, Manipolabilità, Auto-controllabilità, Creatività, Socialità, Lucidità, Interdisciplinarietà, Conformità con obiettivi e target, Coinvolgimento del corpo, Libertà (Weyland & Attia, 2015). Quindi tali prodotti sono stati sottoposti a esame ad un tavolo di lavoro multidisciplinare composto da professionisti del campo di Architettura, Pedagogia e Design, provenienti da Austria, Germania, Olanda e Svizzera, partner del Progetto LEA.

Con l'analisi dei prodotti sono state identificate le caratteristiche utili per la realizzazione dei prototipi, attualmente in corso di definizione. Sono state ipotizzate diverse strategie per rendere riproducibile il gioco da parte degli utenti, tra quali la diffusione dei file tramite internet, predisponendo spazi virtuali per il confronto tra fruitori, per proporre miglioramenti e personalizzazioni, con l'obiettivo finale di formare una community. Per la produzione, ci si è posti l'obiettivo di consentire la realizzazione di un kit a basso costo e per questo si è ragionato sulla rete diffusa dei Fablab. Sono state effettuate delle indagini sui macchinari presenti all'interno dei laboratori e sui relativi tempi, costi di materiali e di produzione; i primi prototipi sono stati realizzati con questo intento utilizzando le macchine "laser-cut" e "vinylplotter", utilizzando una tavola di pino da 3 mm di spessore, una lastra di plexiglas da 2 mm di spessore, fogli di vinile adesivo di tre colori diversi, tutti di dimen-

4 <https://www.fablabs.io/labs/bitzunibzfablab>, ultimo accesso novembre 2021.

5 <https://www.fablabs.io>, ultimo accesso novembre 2021.

sioni 50x70 cm. Questo prototipo era finalizzato a riprodurre tessere modulari geometriche ed organiche per la rappresentazione delle idee degli spazi della scuola; il film in vinile colorato permetteva di differenziare i differenti contributi e di rendere scrivibile la superficie; le tessere in plexiglas scrivibili servivano per inserire caratteristiche, sensazioni, oggetti, persone ed attività, per aiutare ad arricchire i modelli.

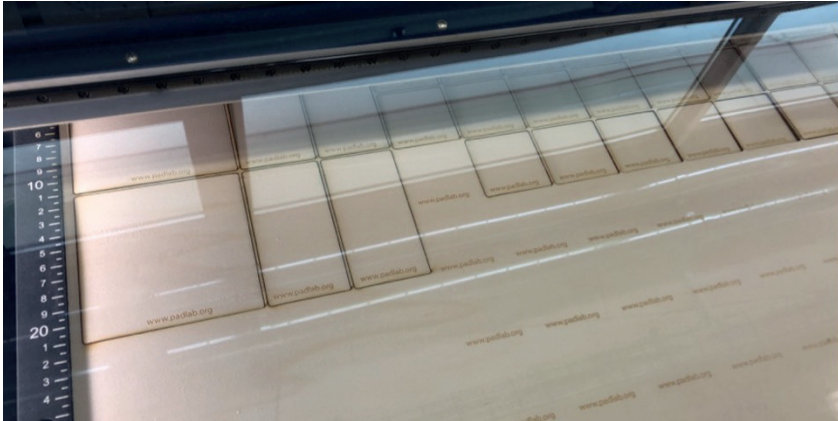


Fig. 3 – Realizzazione prototipo: tessere di forma geometrica in legno (con macchina lasercut presente in Fablab BITZ UNIBZ)



Fig. 4 – Realizzazione prototipo: tessere di forma organica e applicazione pellicola adesiva in vinile scrivibile (pellicola tagliata con vinil plotter presente in Fablab BITZ UNIBZ)



Fig. 5 – Realizzazione prototipo: tessere in plexiglas con icone di forma geometrica e organica scrivibili, per rappresentare le caratteristiche degli spazi (con macchina lasercut presente in Fablab BITZ UNIBZ)

Il passo successivo è stato quello di ragionare sulla rappresentazione tridimensionale, in quanto la realizzazione di pezzi tridimensionali aveva portato ad inficiare la durabilità e la trasportabilità del gioco. Sono state pertanto elaborate tessere modulari esagonali, sulla base della classificazione dello spazio scolastico in 12 spazi chiave (Weyland & Galletti, 2018): l'ingresso, il guardaroba, lo spazio comune/agorà, l'aula/sezione, il laboratorio, il giardino/cortile, il bagno, la zona insegnanti, la sala relax, la palestra, l'aula magna, la zona dell'amministrazione.

Su ogni tessera è stata dunque stampata un'illustrazione in assonometria isometrica per simulare in via semplificata, mediante le due dimensioni, l'esperienza all'interno dello spazio scolastico. Oltre ai 12 tipi di tessera sono state stampate altre tessere di forma romboidale, raffiguranti elementi dello spazio, arredi, atmosfere, attività, superfici e materiali. Questo prototipo di gioco aveva l'obiettivo di consentire a turno la composizione del layout degli

spazi della scuola, con la possibilità di arricchirlo con ulteriori elementi. Il prototipo è stato studiato in particolare per consentirne un utilizzo con differenti scopi:

- come strumento per le Fasi 0 da usare con o senza mediatore (con possibilità di simulare i ruoli all'interno dei processi);
- come gioco da tavolo (gioco compositivo cooperativo, con pedine ed a punti, con carte imprevedibili, obiettivi ed opportunità, per imparare accidentalmente giocando le potenzialità compositive dello spazio scolastico);
- come gioco per le classi sullo spazio della scuola, permettendo diverse personalizzazioni (inserimento di fotografie per ricordare gli spazi esistenti, disegni per simulare cambiamenti, ecc., scalabilità dei pezzi o scelta dei materiali su cui stamparlo);
- come puzzle per ricordare gli spazi della scuola e per aiutare la fruizione autonoma (per fare giochi e cacce al tesoro usando come base il modello, per rendere più facile la memorizzazione della mappa mentale della scuola, e delle pedine per aiutare la simulazione degli spostamenti nello spazio rappresentato, associare la pedina dello spazio alla programmazione del tempo e nelle agende visive).



Fig. 6 – Prototipo di gioco LEA con tessere modulari esagonali e tessere aggiuntive di forma romboidale

Il prototipo è stato proposto al gruppo di lavoro LEA nella forma di “strumento per la Fase 0”, i pezzi esagonali sono stati disposti sul tavolo realizzando

una catena circolare, per renderli disponibili a tutti i partecipanti e partendo dalla tessera iniziale (l'ingresso), si è proceduto a turno a disporre gli spazi liberamente selezionati sul tavolo, personalizzandoli e proponendo per loro una denominazione, usando delle bandierine come contrassegno. Ogni gruppo di giocatori è stato differenziato con un colore (rosso, verde, giallo, blu) per ricordare tutti l'afferenza della disposizione delle tessere.



Fig. 7 – Prototipo di gioco con tessere modulari esagonali e tessere aggiuntive di forma romboidale, durante la fase di test con il tavolo di lavoro LEA

Il confronto con il gruppo di lavoro LEA è stato molto produttivo e ha generato un confronto sulle criticità e di punti di forza che incideranno sulle modifiche del prototipo.

Si è riflettuto sulle dimensioni dei pezzi a disposizione in rappresentanza degli spazi auspicati e in generale la sensazione è stata quella di avere bisogno di una superficie maggiore, soprattutto per avere la soddisfazione di personalizzarli con i diversi pattern disponibili.

L'attività manipolatoria per la creazione delle bandierine con materiali semplici come il pongo, gli stecchini di legno e il pennarello, diversamente da quanto ci si aspettasse (on era ancora stato messo a punto uno strumen-

to specifico per denominare gli spazi), è stata apprezzata, soprattutto perché conferiva maggiore tridimensionalità al materiale.

La rappresentazione isometrica non è stata quasi percepita.

Lo spirito compositivo e ideativo del gioco ha stimolato il gruppo, pur arrivando a rilevare che, non essendoci vincitori e vinti né una possibile “conclusione”, forse si tratti ancora più di un kit di supporto ai processi partecipati. Partendo da questi risultati si è proceduto ad ingrandire le tessere romboidali ed a produrre pezzi per le basi esagonali proporzionate ad esse, con texture omogenee e dotate di fori per inserire elementi anche verticalmente, consentendo di ragionare in modo più concreto nelle tre dimensioni. Parallelamente è stata preparata e testata una variante del gioco online, tramite la piattaforma virtuale Miro, durante il Convegno Internazionale INTED 2022. La nuova versione dei materiali prototipati, nominata “Neverland School” è stata invece testata in presenza durante un processo di ripensamento degli spazi condiviso, nella Scuola italiana di Bogotá, a Marzo 2022.

3. Risultati, conclusioni e prospettive

I prossimi passi consisteranno nella definizione di nuovi materiali sulla base dei feedback ricevuti durante le attività svolte in presenza e virtualmente, differenziandoli in base alle modalità di utilizzo, la definizione di un packaging per rendere facile il trasporto e il riordino dei materiali, la messa a punto di istruzioni per facilitare l'autoproduzione e l'utilizzo, l'ultimazione del kit per la diffusione online dei files e l'individuazione della relativa piattaforma virtuale.

L'aspetto interessante di questo lavoro è che tutti i prototipi realizzati con materiali di riciclo sono utilizzabili come materiale compositivo nei processi partecipativi in corso con le comunità scolastiche e che il modo nel quale vengono liberamente scelti e usati è sempre una occasione per raccogliere nuove informazioni. L'impiego di materiali più standard permette in aggiunta di poter effettuare un confronto tra i risultati, facilitando la raccolta di dati quantitativi. L'obiettivo di coinvolgere tutti nel processo ideativo e di valorizzare le diverse prospettive con le quali si partecipa al progetto scuola, anche con queste prime indagini, sembra raggiungibile. Si tratterà di approfondire

come ciascuna categoria degli utenti indicati più sopra si concentri e rappresenti gli spazi auspicati e se tutti possono identificarsi e trovare soddisfazione attraverso la manipolazione del materiale proposto. Non da ultimo, lo sforzo maggiore sarà quello di valorizzare anche una possibile giocabilità del materiale in chiave puramente ludica e creativa: per sognare non solo una scuola, ma per generare semplicemente spazi di relazione insieme.

Bibliografia

- Accolla, A. (2009). *Design for All. Il progetto per l'individuo reale*. FrancoAngeli.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index per l'inclusione*. Erickson.
- Castelli Fusconi, C. (1985). *Lo Spazio del bambino. Ricerche e contributi interdisciplinari in tema di Psicologia ambientale*. FrancoAngeli.
- Clarkson, J., Coleman, R., Hosking, J., & Waller, S. (2007). *Inclusive design toolkit*. University of Cambridge, Engineering Design Centre.
- Lancerin, L., & Gallo, M. (2012). Partecipazione e Comunicazione per la sostenibilità locale. *Agronomi Forestali*. Volume 1, 19-21.
- Mace, L. R., Hardie, J. G., & Place, J. P. (1996). *Accessible environments toward Universal Design*. AUED.
- Montag Stiftung (2012), *Schulen Planen und Bauen. Grundlagen und Prozesse*, Jovis.
- Nobili, P., Bomprezzi, F., Griffo, G., & Marzocchi, T. (2010). CERPA Italia Onlus, *Dalla risposta ai bisogni... Al riconoscimento dei diritti, La Convenzione delle Nazioni Unite delle persone con disabilità*. CRIBA – Centro Regionale d'Informazione sul Benessere Ambientale.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (2007). *La Convenzione delle Nazioni Unite delle persone con disabilità*.
- Steinfeld, E., & Maisel, J. (2012). *Universal Design. Creating inclusive environments*. Wiley & Sons.
- Weyland, B. (2017). *Eddes/2. Didattica sensoriale. Oggetti e materiali tra educazione e design*. Guerini Scientifica.
- Weyland, B., & Attia, S. (2015). *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*, Guerini.
- Weyland, B., & Galletti, A. (2018). *Lo spazio che educa. Generare un'identità pedagogica per gli ambienti dell'infanzia*. Junior.

Appendice

Tab. 1 – Analisi dei Bisogni per la progettazione del gioco, ordinati in riferimento alla gerarchia dei bisogni di Maslow

1. Bisogni fisiologici: aria, cibo, acqua, sesso, sonno, omeostasi
<i>1.1. Voglio vedere</i>
UPD.92 voglio vedere esempi
UPD.12 voglio vedere situazioni nuove
UPD.73 voglio vedere il mio contributo
UPD.51 voglio vedere il mio ragionamento
UPT.05 voglio che abbia un aspetto professionale
UPD.14 voglio che la composizione sia vivace/piacevole
UPA.09 voglio vedere che il mio contributo è anonimo
UMA.03 voglio immaginare nuove soluzioni
UPT.14 voglio che indichi soluzioni chiare
UMA.06 voglio vedere rappresentati i principi della fase zero
UPD.88 voglio vedere l'eterogeneità dei contributi attraverso i colori
UPA.20 voglio vedere il nuovo spazio (rappresentare lo spazio dal mio punto di vista)
UPD.86 voglio suggerimenti informali
UPD.89 voglio ottenere un risultato "amichevole" – informale
UPD.74 voglio immaginare qualcosa di nuovo
UPT.07 voglio ispirarmi
UMA.02 voglio che abbia un aspetto ludico
2. Bisogni di sicurezza: del corpo, dell'occupazione, delle risorse, della moralità, della salute, della proprietà
<i>2.1. Voglio usare</i>
UPD.25 voglio usare da solo
UM.16 voglio usare materiale già pronto
UMA.11 voglio usare il contrasto per differenziare i temi trattati
UM.18 voglio usare il materiale già pronto
UPD.67 voglio usare in modo giocoso
UPD.68 voglio usare e sentire soddisfazione

UPD.25 | voglio usare da solo
UM.16 | voglio usare materiale già pronto
UMA.11 | voglio usare il contrasto per differenziare i temi trattati
UM.18 | voglio usare il materiale già pronto
UPD.67 | voglio usare in modo giocoso
UPD.68 | voglio usare e sentire soddisfazione
UPD.04 | voglio usare colori e materiali per aumentare i dettagli della mia
idea
UPD.87 | voglio usare forme e colori come simboli
UPD.53 | voglio usare le mani
UPD.64 | voglio usare in modo analogico
UPD.37 | voglio usare i colori per caratterizzare
UPA.08 | voglio usarlo con i miei amici
UM.02 | voglio usare materiale di diverso tipo (bi e tridimensionale)
UPD.90 | voglio usare forme organiche
UM.22 | voglio usare materiale vario e di qualità per i modelli
UPA.04 | voglio usarlo per giocare
UPT.11 | voglio usarlo anche per il mio lavoro
UMA.05 | voglio usare in modo flessibile
UFT.04 | voglio usare poche materie prime
UMA.03 | voglio usare in modo giocoso
UPT.18 | voglio usare in modo logico
UPT.09 | voglio usare in modo compatibile con gli strumenti di progetta-
zione che uso
UPD.23 | voglio usare in modo stabile

2.2. Voglio fare

UPD.16 | voglio fare più prove
UPD.36 | voglio fare in modo ordinato
UM.07 | voglio spostare i modelli
UMA.08 | voglio comporre i modelli su supporti rigidi
UPA.16 | voglio attingere da un immaginario
UPT.02 | voglio progettare
UPD.16 | voglio fare più prove
UPD.36 | voglio fare in modo ordinato

UM.07 | voglio spostare i modelli
 UMA.08 | voglio comporre i modelli su supporti rigidi
 UPA.16 | voglio attingere da un immaginario
 UPT.02 | voglio progettare
 UPD.01 | voglio decidere
 UPD.89 | voglio fare in modo “amichevole” – informale
 UPD.28 | voglio caratterizzare e dare una “etichetta” ad ogni spazio
 UPA.15 | voglio fare delle prove
 UPA.07 | voglio giocare con lo spazio rappresentato
 UPD.09 | voglio personalizzare
 UPT.20 | voglio fare sintesi
 UPT.19 | voglio quantificare
 UPT.21 | voglio dare una dimensione alle idee
 UM.21 | voglio portare materiale per i modelli
 UFT.06 | voglio fare velocemente
 UFT.03 | voglio fare poche operazioni
 UPD.11 | voglio fare una scelta
 UM.20 | voglio risparmiare energia nel preparare il workshop
 UPD.21 | voglio fare poche operazioni per produrlo
 UPD.22 | voglio produrre a basso costo
 UMA.08 | voglio che sia trasportabile
 UMA.07 | voglio che sia maneggevole
 UMA.10 | voglio che sia poco ingombrante
 UMA.12 | voglio che sia leggero
 UFT.02 | voglio che sia compatibile con i macchinari del Fablab
 UFT.05 | voglio scaricarlo facilmente
 UFT.07 | voglio riprodurlo facilmente

3. Bisogni di amore/appartenenza: amicizie, famiglia, intimità sessuale

3.1. Voglio comunicare

UPD.93 | voglio esprimere i miei bisogni
 UPA.03 | voglio comunicare il mio punto di vista
 UMA.05 | voglio collaborare
 UPT06 | voglio capire cosa vogliono gli insegnanti e perché

UPD.52 | voglio confrontarmi con il gruppo
UPA.13 | voglio essere ascoltato seriamente
UPD.05 | voglio fare capire il perché delle mie decisioni
UPD.48 | voglio dialogare con gli alunni
UPT.04 | voglio dialogare con le insegnanti
UPD.61 | voglio raccontare
UPD.33 | voglio vedere la composizione del gruppo
UPD.82 | voglio sapere che altri hanno fatto i miei stessi ragionamenti
UPT.16 | voglio capire cosa rappresentano insegnanti e bambini
UPT.08 | voglio capire il perché delle scelte degli altri
UPD.85 | voglio raccontare il mio lavoro
UPD.79 | voglio che le mie idee abbiano spazio
UPD.13 | voglio raccontare i miei valori
UPA.10 | voglio comunicare senza essere giudicato
UPA.12 | voglio comunicare attraverso materiali, forme e texture
UPA.14 | voglio spiegare cosa voglio
UPD.24 | voglio mostrare il prodotto finale alle colleghe
UMA.06 | voglio dare indicazioni sugli arredi
UPD.65 | voglio dare indicazioni al Direttore dei servizi generali e amministrativi (DSGA)
UM.04 | voglio esporre i modelli realizzati

4. Bisogni di stima: autostima, fiducia in se stessi, risultati, rispetto per altri, rispetto da parte degli altri

4.1. Voglio essere

UPD.80 | voglio essere incoraggiato durante l'uso
UPD.20 | voglio essere aiutato a tradurre le mie idee durante l'uso
UPA.11 | voglio essere aiutato con le immagini a definire i bisogni durante l'uso
UPA.19 | voglio essere informale durante l'uso
UPD.56 | voglio divertirmi mentre rappresento durante l'uso
UMA.04 | voglio che mi dia indicazioni chiare da trasmettere in fase di concorso durante l'uso
UMA.01 | voglio essere aiutato a fare degli esempi durante l'uso

- UMA.09 | voglio essere aiutato a comprendere i desideri durante l'uso
- UMA.11 | voglio essere aiutato a raccogliere i bisogni durante l'uso
- UPT.03 | voglio essere aiutato a fare capire i vincoli (leggi, normative, ecc.) durante l'uso
- UMA.11 | voglio essere aiutato a condurre la fase 0 durante l'uso
- UPD.41 | voglio essere aiutato a dialogare con i tecnici durante l'uso
- UMA.02 | voglio essere aiutato a realizzare uno schema funzionale durante l'uso
- UPD.34 | voglio essere ascoltato durante l'uso
- UMA.10 | voglio essere aiutato a tradurre i bisogni durante l'uso
- UMA.08 | voglio essere aiutato a realizzare un Documento Preliminare alla Progettazione (DPP) durante l'uso
- UMA.09 | voglio essere aiutato a preparare le restituzioni durante l'uso
- UM.15 | voglio essere autonomo e non gravare sull'organizzazione della scuola durante l'uso

5. Bisogni di realizzare se stessi: moralità, creatività, spontaneità, problem solving, assenza di pregiudizi, accettazione della realtà

5.1 Voglio rappresentare

- UPD.72 | voglio rappresentare lo spazio esistente della scuola
- UPD.07 | voglio rappresentare gli arredi per dare una "dimensione" al simbolo
- UMA.07 | voglio rappresentare attraverso i colori
- UPD.08 | voglio rappresentare graficamente le prove fatte con il modello
- UPD.17 | voglio rappresentare il risultato in modo che risulti bello
- UPD.38 | voglio rappresentare i flussi delle persone
- UMA.09 | voglio rappresentare i materiali
- UPA.18 | voglio rappresentare l'atmosfera che desidero ricreare
- UPD.40 | voglio mostrare a scuola il mio contributo
- UPD.62 | voglio rappresentare quello che ho immaginato
- UPA.06 | voglio rappresentare le esperienze nello spazio
- UPA.17 | voglio rappresentare le attività
- UPD.70 | voglio rappresentare il verde (vegetazione)
- UPD.50 | voglio rappresentare setting didattici
- UPD.10 | voglio rappresentare

- UPD.32 | voglio rappresentare in modo fantasioso
UPD.18 | voglio rappresentare una idea con il supporto di oggetti
UPD.76 | voglio raccontare con i materiali l'atmosfera della mia idea
UM.03 | voglio simulare il mio pensiero in tre dimensioni
UPD.06 | voglio dare materialità alla mia idea
UPD.15 | voglio essere libero di scegliere il materiale più adatto a rappresentare la mia idea durante l'uso
UPD.19 | voglio riprodurre facilmente le piante della scuola anche se faccio fatica a rappresentarle
UPD.69 | voglio creare forme nuove
UPD.39 | voglio rappresentare idee condivise (quindi saperle raccontare, ascoltare, fare sintesi)
UPD.26 | voglio rappresentare le mie idee anche se ho difficoltà a disegnare
-

5.2 Voglio capire

- UPD .35 | voglio capire in modo istintivo (le immagini mi aiutano a comprendere istintivamente)
UPD .60 | voglio capire e ricordare cosa mi viene chiesto
UPD .81 | voglio capire cosa fare
UPT.13 | voglio capire i metodi di rappresentazione
UPD .91 | voglio capire come fare
UPD .47 | voglio capire di essere all'altezza del compito
UPD .66 | voglio capire cosa fare
UPD .43 | voglio capire come funziona
UPT.10 | voglio capire - che comunichi usando la mia lingua
UPT.15 | voglio capire in modo concreto
UPD .38 | voglio comprendere i flussi delle persone
UPD .29 | voglio riempire di nuovi significati quello che già conosco (simbolo)
UMA.09 | voglio che sia compatibile con le piante differenti di ogni scuola
UM.12 | voglio avere strumenti per scrivere
UPD.78 | voglio capire cose nuove mentre modello
UPD.45 | voglio capire come dovrebbe essere lo spazio
UPT.12 | voglio capire come leggere una pianta

UPD.49 | voglio capire le rappresentazioni bidimensionali

UPT.17 | voglio comprendere

UPT.01 | voglio capire come organizzare lo spazio

5.3 Voglio sapere

UPD.58 | voglio sapere che sono all'altezza del compito

UPD.27 | voglio ragionare in 3d

UPD.02 | voglio sapere che gli esempi siano applicabili alla mia scuola

UPD.75 | voglio sapere che anche gli altri partecipano

UPD.31 | voglio sapere i pensieri del gruppo

UPD.46 | voglio imparare

UPD.59 | voglio capire e rappresentare il meccanismo di funzionamento
degli spazi

UPD.71 | voglio conoscere gli strumenti

Progettazione accessibile e Universal Design for Learning per la Didattica Digitale Integrata: sfide e opportunità

Andrea Mangiatordi – Università degli Studi di Milano-Bicocca

Abstract

La Didattica Digitale Integrata richiede ai docenti una grande flessibilità nell'adozione della tecnologia e nella progettazione di attività e percorsi di apprendimento, generando nuove sfide ma consentendo allo stesso tempo di dimostrare quanto un approccio inclusivo possa essere compatibile con la particolare situazione che la scuola sta vivendo. Attraverso una lettura parallela delle linee guida sulla DDI e dei principi fondanti del framework Universal Design for Learning si proporranno qui alcuni esempi di introduzione della tecnologia nella didattica che si prestano a un uso continuo e ben integrato nell'attività quotidiana. Questo si contrappone in particolare alle soluzioni emergenziali adottate, durante il primo periodo pandemico, nella cosiddetta Didattica a Distanza. A partire dalla considerazione generale delle potenziali problematiche introdotte dalla tecnologia, ciascun principio UDL sarà discusso tenendo in considerazione la sua applicabilità al contesto nazionale.

Parole chiave: Universal Design for Learning, Didattica Digitale Integrata, tecnologie didattiche, contenuti digitali per l'apprendimento

1. Introduzione

In questo capitolo si affronterà il tema della Didattica Digitale Integrata, analizzando i possibili punti di contatto con le pratiche di progettazione accessibile ed inclusiva proposte all'interno del framework Universal Design for

Learning (Rose & Meyer, 2002). A partire infatti dal rapporto generale che lega questo modello all'uso delle tecnologie nella didattica, è possibile tracciare una serie di collegamenti con quanto è stato proposto in particolare dall'allegato A del Decreto del Ministero dell'Istruzione n. 89 del 7 agosto 2020 per favorire l'individuazione di soluzioni e strategie utili e sostenibili.

È ancora molto vivo nel corpo docente, nel momento in cui questo contributo viene scritto, il ricordo del periodo di didattica a distanza sperimentato da scuole e università a partire dal marzo 2020 a causa della situazione di lockdown nazionale (e internazionale) generata dall'espansione della pandemia da COVID-19. Nei racconti e nei resoconti di molti insegnanti, come quelli riportati da Pagani e Passalacqua (2020), è possibile rivedere un complesso mix di sensazioni, stati d'animo, preoccupazioni, ma anche riflessioni sulla qualità della didattica e sulle strategie necessarie per favorire l'apprendimento di studenti e studentesse in ogni ordine e grado di scuola.

In una situazione in cui l'incertezza dominava diversi ambiti della didattica e dell'educazione in generale è stata più volte ribadita, a livello sia nazionale sia internazionale, la necessità di porre una distinzione tra didattica emergenziale e didattica digitale (Hodges et al., 2020; Pastori et al., 2021). Il tempo per la progettazione vera e propria in questo contesto è stato per lo più scarso, soprattutto a causa dell'incertezza delle condizioni e della necessità di acquisire rapidamente numerose competenze, soprattutto legate all'uso di strumenti digitali e alla loro integrazione nelle pratiche didattiche già consolidate.

Con il Decreto del Ministero dell'Istruzione n. 89 del 7 agosto 2020 è stata introdotta nel panorama della didattica a distanza la nuova denominazione di Didattica Digitale Integrata, che si basa innanzitutto sull'analisi dei fabbisogni di strumentazione tecnologica. Le tecnologie digitali introducono infatti all'interno dello scenario didattico un ulteriore livello di complessità: è noto da tempo come le principali problematiche legate all'implementazione di soluzioni digitali all'interno delle classi siano di ordine tecnico e organizzativo, oltre che metodologico (Calvani, 2013). Le linee guida sulla DDI, tuttavia, non si fermano alla rilevazione del fabbisogno: richiedono un pensiero strutturale, che passa per la definizione di obiettivi da perseguire per tutto il corpo docente, anche attraverso la selezione delle piattaforme e degli strumenti più opportuni e l'organizzazione dei tempi in base all'ordine di scuola

e alle necessità formative. Ciò implica dunque una profonda riflessione sul *setting*, ma anche sui contenuti di apprendimento, sul loro formato, sulla loro qualità: questi aspetti saranno al centro della riflessione delle pagine seguenti.

2. Universal Design for Learning e tecnologie didattiche

Costruire e predisporre uno spazio, un oggetto, un contenuto digitale, un percorso formativo perché sia accessibile e usabile per chiunque, indipendentemente dal livello di abilità e di competenza, è un obiettivo tanto auspicabile quanto complesso da realizzare. L'insieme di principi e linee guida proposto dal framework Universal Design for Learning prova a tradurre in indicazioni pratiche le risposte ad una serie di quesiti che è lecito e necessario porsi di fronte alla progettazione di un contenuto o di un percorso didattico, attingendo alle suggestioni provenienti dal mondo dell'architettura, e in particolare dalla teoria generale dello Universal Design proposta da Ronald Mace tra gli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso (Mace, 1985). È importante tenere in considerazione che l'approccio UDL non offre semplicemente risposte, bensì una bussola orientativa per l'individuazione di quelle zone d'ombra della didattica nelle quali possono celarsi, in modo più o meno difficile da individuare, barriere per l'apprendimento che possono riguardare qualunque discente. Nei paragrafi seguenti si farà ampio riferimento ai tre principi alla base di questo modello, che nella sua versione 2.2 (CAST, 2018) si discosta leggermente dalla formulazione originale proposta da Rose e Meyer (2002), spostando in prima posizione la dimensione del coinvolgimento sul versante affettivo. Di seguito sono riportati, con una breve descrizione, i tre principi fondamentali, dai quali discendono nove linee guida e 31 checkpoint in cui non ci si addenterà specificamente¹.

1. *Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento*: per favorire l'attenzione e la partecipazione è necessario sia stimolare l'interesse verso i contenuti di apprendimento, sia fornire strumenti per gestire sentimenti e stati negativi, quali l'ansia, la rabbia, la noia; questo principio raccomanda di agire in questa direzione con l'obiettivo di favorire la propositività e la motiva-

¹ Un quadro sinottico dei principi e delle linee guida UDL 2.2. è disponibile al link <https://bit.ly/udl22-ita> (CAST, 2018).

zione ad apprendere, sfruttando le tecnologie sia per la loro attrattività sia, soprattutto, per quanto possono essere usate a sostegno di processi di partecipazione alla vita della classe, di gestione del tempo e di interazione con i contenuti.

2. *Fornire molteplici mezzi di rappresentazione*: evitare che qualcuno rimanga escluso anche solo da una parte del processo di apprendimento per via di limitazioni sensoriali o di difficoltà nell'elaborazione degli stimoli è il secondo focus di attenzione del framework UDL, che rinvia alla garanzia di qualità dei materiali proposti e delle modalità espositive adottate; dalla semplice percettibilità — che include sia la dimensione prettamente sensoriale, sia elementi più complessi come la leggibilità del testo — alla comprensione vera e propria, questo principio invita a prendere in considerazione tutte le strategie in grado di rendere positiva l'esperienza di fruizione della didattica, impiegando le tecnologie come dispositivi di potenziamento comunicativo per favorire l'accesso a una molteplicità di risorse.
3. *Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione*: oltre a “fruire” di contenuti, il framework UDL propone di sollecitare risposte autentiche da parte dei discenti, attraverso l'interazione e il movimento in uno spazio di lavoro reale e virtuale, ma soprattutto offrendo contenuti che siano ben strutturati, utilizzabili in modo confortevole e che aprano a varie modalità di restituzione di quanto si è appreso, attraverso la possibilità di esplorare tecniche espressive diverse in risposta a compiti diversi. Il ruolo della tecnologia in questo senso diventa quello di facilitatore di scambi comunicativi, di supporto alle funzioni esecutive, in particolare per quanto riguarda la gestione del tempo e dell'attenzione selettiva.

È inoltre importante tenere in considerazione che il framework UDL, pur essendo fortemente centrato sulla tecnologia e sull'uso di risorse digitali, ha un carattere tanto astratto da permetterne l'applicazione anche in “modalità unplugged”, ovvero senza utilizzare alcun dispositivo: quello che l'approccio UDL richiede è una lezione ben progettata sin dall'inizio, non un ambiente particolarmente avanzato da un punto di vista tecnologico (Rose, Gravel & Domings, 2009).

3. Il rapporto tra UDL e Didattica Digitale Integrata

Ogni scuola assicura unitarietà all'azione didattica rispetto all'utilizzo di piattaforme, spazi di archiviazione, registri per la comunicazione e gestione delle lezioni e delle altre attività, al fine di semplificare la fruizione delle lezioni medesime nonché il reperimento dei materiali, anche a vantaggio di quegli alunni che hanno maggiori difficoltà ad organizzare il proprio lavoro².

Già da questo breve estratto, che apre la sezione delle linee guida per la DDI dedicata agli strumenti da utilizzare, è possibile rintracciare collegamenti e connessioni importanti con il framework UDL di cui si è parlato fin qui in termini più generali. Prima di tutto è presente il tema della *fruizione delle lezioni*, che secondo l'indicazione ministeriale deve essere *semplificata*. Questo comporta di fatto la riduzione delle barriere all'accesso ai contenuti e ai materiali, ma può essere anche interpretato come un tentativo di indirizzare più chiaramente il corpo docente verso l'utilizzo di buone pratiche comunicative, evitando ad esempio la moltiplicazione dei canali di trasmissione delle informazioni verso le famiglie e gli studenti (Lucisano, 2020; Pastori, Pagani, Mangiatordi, & Pepe, 2021). Questo primo elemento appare dunque in linea con il secondo principio UDL, che, come si è visto, pone l'attenzione proprio sulla dimensione percettiva dell'apprendimento: in una situazione ibrida è sì importante favorire diversi canali trasmissivi, ma diventa prioritario evitare il sovraccarico informativo e il disorientamento che possono essere generati da comunicazioni ridondanti, poco chiare o ambigue. Fornire molteplici modalità di rappresentazione, come raccomandato da questo principio, non significa infatti semplicemente moltiplicare i canali a disposizione, quanto piuttosto preoccuparsi di fornire a ciascuno la possibilità migliore di "entrare in contatto" con i contenuti di apprendimento.

Altro tema proposto dalle linee guida ministeriali è quello del *reperimento dei materiali*, accostabile alla tematica dell'interazione tra discente e contenuto didattico, che richiede una buona organizzazione di quest'ultimo e la condivisione di materiali all'interno di sistemi regolati da convenzioni chiare tra il personale docente e le classi. Si tratta di uno degli aspetti coperti dal terzo

2 Dall'Allegato A del Decreto del Ministero dell'Istruzione n. 89 del 7 agosto 2020, p. 3.

principio UDL, che raccomanda, come si è visto sopra, di *fornire molteplici mezzi di azione ed espressione*, per garantire a tutti la possibilità di interagire in modo confortevole con contenuti e percorsi didattici, sviluppando le funzioni esecutive attraverso un approccio graduale al contenuto e alle strategie metacognitive. La progettazione dell'ambiente di apprendimento digitale, che si tratti di un'aula virtuale, di una cartella condivisa o di un repository di contenuti, come raccomandato dalle stesse linee guida, deve adattarsi al livello di complessità che è effettivamente alla portata della classe, per garantire che tutti possano accedervi e interagire con informazioni e attività in modo confortevole.

È infine possibile ricollegarsi al primo principio UDL, che raccomanda di *fornire molteplici mezzi per il coinvolgimento*, facendo riferimento alla finalità espressa in conclusione del frammento delle linee guida sopra riportato, che invita a intervenire “a vantaggio di quegli alunni che hanno maggiori difficoltà ad organizzare il proprio lavoro”. Riprendendo il tema delle funzioni esecutive, il focus può essere spostato sulle strategie che in ultima analisi favoriscono la motivazione ad apprendere, nella misura in cui l'esperienza degli studenti e delle studentesse è libera o comunque non pesantemente ostacolata da problematiche di ansia da prestazione, dal senso di inadeguatezza, o anche più semplicemente dalle distrazioni che possono arrivare dall'ambiente che circonda ciascuno di noi. Ed è importante notare come tutti gli alunni, sia nel contesto della pandemia, sia nel più generale ambito dell'apprendimento, possano sperimentare stati d'animo o condizioni che possono avere un influsso negativo sul loro livello di engagement.

Oltre a queste prime tre suggestioni, è senz'altro possibile individuare un'ulteriore serie di punti di connessione tra la Didattica Digitale Integrata e il framework UDL. Nelle sezioni seguenti di questo capitolo saranno affrontati di nuovo i tre principi nel tentativo di far emergere in modo chiaro i rischi legati a ciascun ambito e le possibili soluzioni, soprattutto di natura tecnologica, che si possono utilizzare per affrontarli.

3.1 Engagement

Come si è discusso in precedenza, il primo principio UDL rappresenta un punto di partenza importante per una riflessione sul ruolo che le tecnologie

digitali possono avere nella progettazione di esperienze di Didattica Digitale Integrata: ricollegandosi all'esistenza nel nostro cervello di un *network affettivo* che interviene nei processi cognitivi sulla base dei nostri interessi, delle nostre paure, delle nostre passioni e dei nostri sentimenti più vari, permette di esplorare la dimensione dell'engagement sotto diversi punti di vista. Se infatti nel periodo di Didattica a Distanza è stato difficile anche e soprattutto gestire le emozioni nei rapporti tra docenti e discenti, non è possibile dimenticare che il mantenimento delle relazioni, educative e non, si è basato sull'utilizzo di tecnologie già esistenti, seppur bisognose di essere raffinate per essere davvero convenienti nella pratica quotidiana.

Tornando al tema della complessificazione del contesto didattico generata dalle tecnologie, la cui introduzione non ha mai un esito neutrale, è importante porre l'attenzione su quanto il digitale, nella forma che ha assunto a partire dal cosiddetto web 2.0 e nelle sue derive più recenti legate alla pervasività e all'ubiquità, abbia posto al centro, mercificandola, l'*attenzione* dei suoi utenti. Introdurre il digitale nella didattica non è mai una scelta neutrale: non si tratta infatti di utilizzare meri strumenti, quanto piuttosto di frequentare ambienti all'interno dei quali la classe si muove, interagisce, sperimenta. Questo, tuttavia, espone gli studenti e le studentesse a un patrimonio informativo che non è semplicemente organizzato in base ad una chiara regola gerarchica o tassonomica: la rete in particolare mette in contatto con un complesso sistema informativo dove si intrecciano interessi, livelli di qualità, modalità espressive e relazionali caratterizzati da un alto livello di variabilità.

Mantenere il coinvolgimento degli studenti in contesto di Didattica Digitale Integrata significa dunque prendere in considerazione il potenziale distrattivo delle tecnologie e cercare delle soluzioni per governarlo. Questo è vero in realtà anche al di fuori di un contesto pandemico che forza all'utilizzo degli strumenti digitali per necessità: già la presenza di strumenti tecnologici nelle classi è stata indicata come un possibile elemento di disturbo, o quantomeno come un aggravio significativo delle responsabilità e degli elementi da tenere in considerazione per il corpo docente. La "gestione del setting tecnologico", soprattutto quando sono richiesti adattamenti particolari per far fronte alle necessità di alunni che seguono a distanza l'attività della classe in presenza, è un elemento che genera sicuramente più preoccupazione di altri (Benigno et al., 2018, p. 156).

È dunque opportuno selezionare e utilizzare tecnologie e soluzioni in grado di ridurre il livello di complessità e di disturbo introdotto proprio da questo tipo di strumenti e ambienti. Alcuni esempi rilevanti possono essere rintracciati tra le soluzioni pensate per ottimizzare la produttività personale, che mettono a disposizione funzionalità tipiche di programmi comunemente utilizzati, quali i software di videoscrittura o i browser web, ma riducendo la quantità di informazioni non rilevanti alle quali l'utenza, sia docente che discente, viene esposta.

Per chiarire questo aspetto si propongono due situazioni di fantasia, nelle quali è possibile vedere all'opera proprio questo tipo di soluzioni.

Chiara è un'insegnante in una quinta della scuola primaria che, volendo proporre alla sua classe un'attività basata sulla metodologia della Web Quest, si è resa conto di due problemi: i suoi alunni, per quanto siano già abituati a non considerare esclusivamente i primi risultati delle ricerche web, hanno ancora qualche difficoltà nella selezione delle fonti. Secondariamente, quando sono chiamati a produrre un testo condiviso, spendono molto tempo nella discussione di aspetti marginali, quali ad esempio gli abbellimenti grafici.

Per proporre un'attività che favorisca l'esplorazione di fonti diverse dalle più comuni e che minimizzi il rischio di dispersione sia in fase di ricerca che in fase di scrittura, sceglie di utilizzare due strumenti: un motore di ricerca personalizzato, che le permette di decidere un elenco di siti web da cui potranno provenire i risultati³; uno strumento di scrittura semplificato che pur consentendo la formattazione del testo presenta una serie di opzioni ristretta, che dà la precedenza alla leggibilità, soprattutto per alunni con difficoltà di lettura⁴.

In questo primo caso le scelte indicate si basano su un generale principio, presente in molta letteratura legata alla teoria della Progettazione Universale, di garanzia di una pari dignità (Persson et al., 2014) ovvero l'importanza di of-

3 Un motore di ricerca personalizzato è facilmente configurabile attraverso il servizio "Custom Search Engine" di Google: <https://cse.google.it>.

4 Per questa finalità può essere utilizzato uno strumento gratuitamente disponibile online come Pick Editor: <https://www.pickeditor.com>.

fruire soluzioni che non siano sminuenti rispetto all'esperienza comune, perché possono provvedere in modo “silenzioso” a migliorare processi e situazioni. Vediamo invece una situazione molto diversa, che riguarda un'altra fascia d'età ed è collegata al tema della lotta alle distrazioni.

Alfonso è un'insegnante di musica nella scuola secondaria di I grado, preoccupato dall'uso continuo e quasi ossessivo dello smartphone da parte di diversi studenti e studentesse. All'interno di una lezione focalizzata sull'importanza dei silenzi e delle pause propone loro di utilizzare per un breve periodo di tempo un'applicazione in grado di disattivare le notifiche dei dispositivi, programmando brevi periodi di astensione che vengono “premiati” attraverso un sistema di gamification⁵.

Questo secondo caso, oltre a cercare una connessione tra un contenuto disciplinare e una funzione esecutiva come la gestione del tempo, fa leva sulla componente ludica portata dalla gamification proprio per riagganciare l'attività in modo positivo a quel network affettivo cui fa riferimento il primo principio UDL.

3.2 Rappresentazione

Rispetto al secondo principio UDL si è già detto in apertura quanto sia rilevante, ai fini della corretta fruizione delle lezioni e soprattutto in un contesto di Didattica Digitale Integrata, garantire che gli studenti non sperimentino barriere sul fronte della percettibilità dei contenuti. Questo tema è forse il più chiaro ed evidente tra i principi proposti da questa teoria della progettazione: non è infatti difficile rendersi conto di quanto chi apprende sia influenzato dal formato dei contenuti, che proprio grazie alle tecnologie possono essere veicolati in modi diversi e spesso alternativi tra loro. La proposta di diversi formati di diffusione dei contenuti pone però almeno due problemi: quello della *ridondanza* — ovvero del rischio di sovraccaricare gli studenti e le studentesse con informazioni ripetitive, ma che si fermano ad un livello piuttosto superficiale — e quello della *sostenibilità*, da intendersi in particolare nell'ottica del do-

⁵ Un esempio di applicazione che permette di limitare l'uso dello smartphone in questo modo è Forest, disponibile per diverse piattaforme: <https://www.forestapp.cc>.

cente che voglia garantire formati e modalità comunicative diverse dovendo impegnare tempo e risorse nella loro selezione e preparazione.

In quest'ottica è dunque importante trarre vantaggio dalle tecnologie non tanto per la loro predisposizione all'utilizzo di canali comunicativi diversi, quanto per le opzioni che offrono in termini di riduzione dei tempi di trasposizione delle informazioni da un canale all'altro.

Le linee guida invitano peraltro le scuole alla predisposizione e all'organizzazione di *repository di contenuti*, all'interno dei quali è possibile archiviare e rendere disponibili a studenti e studentesse risorse quali le registrazioni delle lezioni. Queste possono essere realizzate ad esempio attraverso la dotazione tecnologica della classe, quindi con i diversi pacchetti software legati alle LIM, o attraverso le opzioni dei diversi sistemi di videoconferenza. Non solo: in questi repository possono confluire anche risorse educative aperte⁶ reperibili in rete, oppure contenuti creati ad hoc dai docenti, senza dimenticare comunque le diverse risorse messe a disposizione dalle case editrici scolastiche (Ferri, 2013).

Per garantire la fruibilità dei contenuti testuali è possibile sia insistere sulla loro buona impaginazione, facendo riferimento alla molteplicità di indicazioni per la leggibilità e la comprensibilità del testo disponibili⁷, sia sulla possibilità di permettere la personalizzazione delle impostazioni tipografiche agli studenti, attraverso l'utilizzo di formati di file che la consentono:

Emanuela ha assegnato ai suoi alunni la lettura di un testo narrativo, cui faranno seguito alcune attività per verificarne la comprensione. Il testo originale, disponibile tra i materiali aggiuntivi del libro di testo in adozione, è disponibile in formato PDF. Per permetterne la fruizione da parte di un'alunna con ipovisione, con la collaborazione dell'insegnante di sostegno, converte il file in formato DOCX, così da consentire l'ingrandimento a piacere del testo e la sua reimpaginazione⁸.

6 Le risorse educative aperte, note anche con la denominazione inglese Open Educational Resources (OER), sono contenuti di apprendimento rilasciati online con licenze che ne permettono la fruizione libera e la modifica. Per un ampio approfondimento sul tema si veda Ranieri (2012).

7 Si veda in proposito la traduzione a cura di ANFFAS delle linee guida europee "Informazioni per tutti": <http://www.anffas.net/dld/files/lineeguida.pdf>.

8 Un'operazione di questo tipo è possibile, gratuitamente, attraverso il servizio Robo-Braille, la cui pagina descrittiva riporta: "disponibile 24 ore su 24, 7 giorni alla settimana; è una soluzione self-service, gratuita per uso personale; utenti non commerciali non hanno

Oltre all'adattamento tipografico è possibile pensare all'utilizzo di soluzioni in grado di trasformare un'informazione analogica in digitale: registrare una videolezione è il primo passo, aggiungervi una trascrizione da mettere a disposizione della classe può essere un modo per garantire di nuovo la fruibilità per tutti, ma anche maggiore comprensibilità per chi abbia necessità o preferenze rispetto all'uso del testo scritto. Esistono diversi modi per ottenere una buona trascrizione automatica di un testo, successivamente modificabile: applicazioni come Microsoft Word integrano ormai da tempo la possibilità di dettare in tempo reale, ma nella versione online è possibile anche effettuare la trascrizione di un audio preregistrato, ottenendo anche la separazione di voci diverse e indicazioni sulla corrispondenza tra i tempi del file audio e il testo trascritto⁹.

3.3 Azione ed espressione

La facilitazione del "reperimento dei materiali", raccomandata dalle linee guida per la DDI, può infine essere accostata al terzo principio UDL, che raccomanda di *fornire molteplici modalità di azione ed espressione*, per permettere di esprimere la variabilità che caratterizza i discenti nella loro capacità di utilizzare strategie, schemi di ragionamento e funzioni esecutive. Sono numerosi, in realtà, i punti di contatto tra questo principio e le linee guida allegate al Decreto 89: dal tema dell'interazione tra alunni e docenti, in presenza e a distanza, al riferimento al fatto che le soluzioni individuate debbano funzionare su qualsiasi tipo di device o sistema operativo, passando per la fruizione sincrona e asincrona delle risorse nel repository scolastico. Questo significa in buona sostanza consentire non solo una fruizione accessibile dei contenuti, come si è visto rispetto al principio precedente, ma anche un'adeguata interazione, attraverso la possibilità di manipolare, o anche produrre nuovo contenuto, a partire da metodologie e strumenti anch'essi accessibili.

bisogno di registrazione. L'obiettivo del servizio è rendere autonome le persone con bisogni speciali nell'area sociale, educativa e lavorativa. Le persone che utilizzano il servizio Robo-Braille sono protette da privacy": <https://www.robobraille.org/>.

⁹ Per una descrizione completa di questa funzionalità e per tutte le informazioni sui piani disponibili si rimanda alla documentazione ufficiale disponibile all'indirizzo: <https://support.microsoft.com/it-it/office/trascrivere-le-registrazioni-7fc2efec-245e-45f0-b053-2a-97531ecf57>.

Sul fronte dell'archiviazione, locale o in cloud, le risorse sono ormai numerose: la priorità va data non tanto alla scelta della piattaforma quanto alla sua organizzazione. Questa può riguardare due livelli: l'organizzazione dei contenuti, da un lato, che deve essere chiara e ordinata soprattutto per favorire quel reperimento dei materiali di cui si è detto sopra, e, dall'altro lato, la strutturazione interna degli oggetti di apprendimento, che deve essere funzionale allo sviluppo di strategie personali di fruizione. A questo proposito, infatti, è importante garantire che quanto proposto come materiale di apprendimento sia facilmente "navigabile", ovvero possieda elementi come sommari e link interni che permettano di individuare le unità di contenuto e di comprenderne le relazioni, spostandosi tra elementi diversi con facilità e secondo ritmi e necessità personali. Ad esempio, attraverso diversi "software autore"¹⁰ è possibile costruire in autonomia oggetti digitali quali libri interattivi e multimediali, che consentono di presentare video, immagini e testi in sequenza, con la possibilità per chi ne fruisce di regolare autonomamente il ritmo di fruizione e di ottenere feedback immediati dallo svolgimento di semplici esercizi incorporati, quali quiz o giochi interattivi. Nelle due immagini seguenti è possibile osservare un esempio di attività strutturata in un libro interattivo, con un menu laterale per la selezione dei diversi passaggi, contenuti interattivi incorporati e un quiz finale con feedback in tempo reale.

10 Si segnala ad esempio Lumi, un'applicazione basata sull'editor di contenuti per l'e-learning H5P, che ha la caratteristica di permettere la creazione, la modifica e la gestione di risorse web offline, sul proprio computer. È disponibile all'indirizzo <https://lumi.education>, mentre la pagina <https://h5p.org> è il riferimento per il software Open Source su cui si basa.

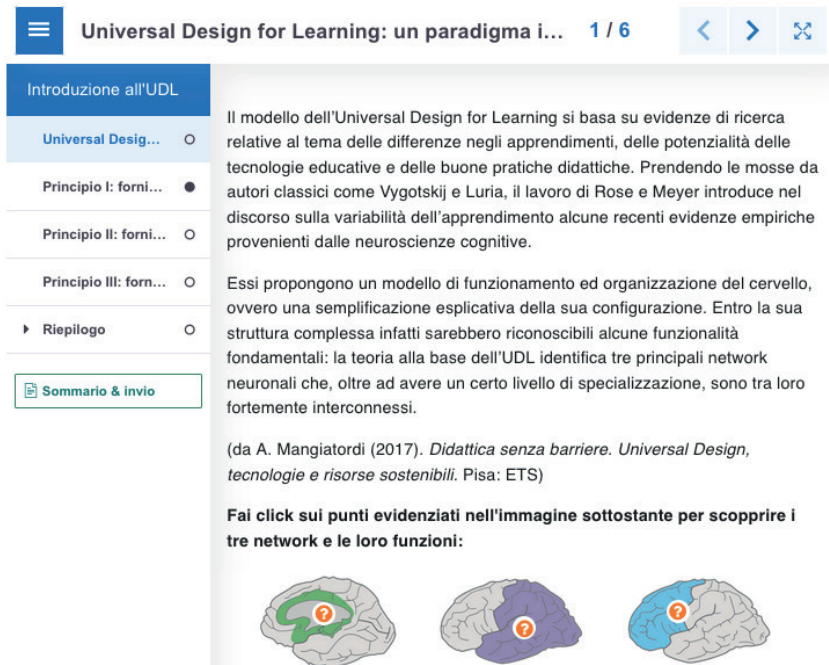


Fig. 1 – Un esempio di libro interattivo che contiene un'immagine sulla quale è possibile accedere a informazioni aggiuntive attraverso il click sui diversi "hotspot" presenti

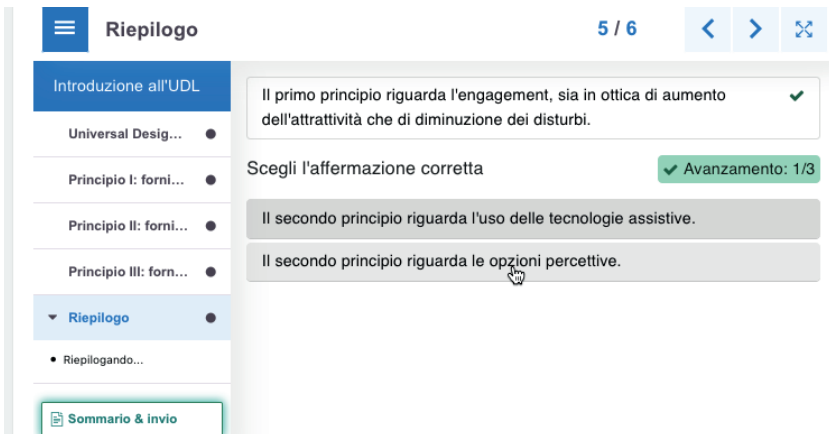


Fig. 2 – Altro esempio legato all'immagine precedente, in cui si può vedere un'attività di tipo "rie-pi-logo", con feedback immediato e permanenza delle risposte corrette e di un indicatore di avanza-mento nell'area visibile della pagina

4. Considerazioni conclusive

Il framework Universal Design for Learning, proprio perché ambisce ad essere universale, può costituire la base di una buona strategia per rispondere alle necessità della Didattica Digitale Integrata: come si è visto brevemente in queste pagine mette in evidenza tre principali assi di variabilità dell'apprendimento che corrispondono ad altrettante possibili aree di intervento. Nel fornire indicazioni rispetto all'uso possibile della tecnologia in corrispondenza dei suoi principi indica di fatto una via di sostenibilità per la Didattica Digitale Integrata che risponde alle indicazioni operative fornite dai documenti ministeriali.

È tuttavia importante tenere sempre in considerazione che, come si è avuto modo di discutere in queste pagine, il digitale aggiunge un ulteriore livello di complessità alla didattica inclusiva. Non è semplicemente uno strumento, non offre garanzie di successo: implica l'assunzione di nuovi paradigmi da un lato e l'apertura a nuove possibilità dall'altro. La selezione e la progettazione attenta delle soluzioni da utilizzare nella classe e con la classe sono funzionali alla gestione della complessità che deriva anche dall'ibridazione di ambienti reali e virtuali. Per questo il contributo del framework UDL può essere fondamentale: permette di individuare con anticipo quali possano essere gli elementi sui quali focalizzarsi per evitare di incontrare intoppi lungo il percorso, che si possono poi tradurre in barriere all'apprendimento per alunne e alunni, qualunque sia la loro condizione.

Bibliografia

- Benigno, V., Caruso, G., Fante, C., Ravicchio, F., & Trentin, G. (2018). *Classi ibride e inclusione socio-educativa. Il progetto TRIS*. FrancoAngeli.
- Calvani, A. (2013). L'innovazione tecnologica nella scuola: Come perseguire un'innovazione tecnologica sostenibile ed efficace. *LEA-Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, 567–584. <https://doi.org/10.13128/LEA-1824-484x-14592>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Decreto 7 agosto 2020, n. 89, “Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata, di cui al Decreto del Ministro dell’Istruzione 26 giugno 2020, n. 39”, <https://miur.gov.it/documents/20182/0/Decreto.pdf>
- Ferri, P. (2013). I contenuti digitali per l'apprendimento: Uno stato dell'arte riguardo ai contenuti digitali per l'apprendimento nell'epoca della fine del libro. In D. Persico & V. Midoro (a cura di), *Pedagogia nell'era digitale* (pp. 46–50). Menabò.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti: I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD “Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19.” *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), 3–25.
- Mace, R. (1985). *Universal Design, barrier free environments for everyone*. Designers West.
- Pagani, V., & Passalacqua, F. (2020). “Da un giorno all'altro abbiamo dovuto cambiare lavoro”: L'esperienza della scuola a distanza dalla voce degli insegnanti. *RicercaAzione*, 12(2), 101–116. <https://doi.org/10.32076/RA12206>
- Pastori, G., Pagani, V., Mangiatordi, A., & Pepe, A. (2021). Parents' view on distance learning during lockdown: A national survey. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18(1), 61–96. <https://doi.org/10.36253/rief-10256>
- Persson, H., Åhman, H., Yngling, A. A., & Gulliksen, J. (2014). Universal design, inclusive design, accessible design, design for all: Different concepts

– one goal? On the concept of accessibility – historical, methodological and philosophical aspects. *Universal Access in the Information Society*, 14(4), 505–526. <https://doi.org/10.1007/s10209-014-0358-z>

Ranieri, M. (a cura di) (2012). *Risorse educative aperte e sperimentazione didattica. Le proposte del progetto Innovascuola-Amelis per la condivisione di risorse e lo sviluppo professionale dei docenti*. Firenze University Press.

Rose, D. H., Gravel, J. W., & Domings, Y. M. (2009). *UDL Unplugged. The role of technology in UDL*. The National Centre on UDL at CAST.

Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age. Universal Design for Learning*. ASCD.

„Die Zukunft ist schon da,
sie ist nur ungleich verteilt.“¹

Edvina Bešić – Pädagogische Hochschule Steiermark

Silvia Kopp-Sixt – Pädagogische Hochschule Steiermark

Abstract

Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über die Thematik digitaler Ungleichheit, stellt relevante Dimensionen und Beziehungseffekte derselben zum schulischen Bereich vor und präsentiert konkrete Beispiele aus der Studie „Fernunterricht von Schüler*innen mit Behinderungen“ (Bešić & Holzinger, 2020) mit dem Ziel, Perspektiven für eine Weiterentwicklung der in den Lockdowns erzwungenen Notfall-Fernlehre in Richtung größerer Bildungsgerechtigkeit aufzuzeigen. Abschließend wird das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „DigIn: Digitalisation and inclusive education – Leaving no one behind in the digital era“ (Bešić, 2021–2023) beschrieben.

Schlagwörter: Digitale Ungleichheit, Bildungsteilhabe, Behinderung, Inklusive Settings, Fernunterricht

1. Einleitung

Laut UNESCO (2020) war ca. eine Milliarde Kinder von den weltweiten Schulschließungen im Zuge der COVID-19-Pandemie betroffen, auf die Bildungssysteme und alle involvierten Personen genauso wenig vorbereitet waren wie auf den damit einhergehenden Digitalisierungsschub. Schlagartig mussten digitale Werkzeuge für Unterricht und Kommunikation genutzt werden, ob-

1 William Ford Gibson (*1948)

gleich die Digitalisierung in Schule und Bildung bis zu diesem Zeitpunkt nur schleppend vorangekommen war. Digitale Lehr- und Lernformate wurden nicht mehr nach ihrem potenziellen Mehrwert beurteilt, sondern waren einfach alternativlos geworden (Kaspar et al., 2020). Infolgedessen kristallisierten sich digitale Ungleichheit und mangelnde Bildungsteilhabe als bildungsbezogene Probleme heraus. Schüler*innen, die bereits vor der Pandemie Schwierigkeiten mit einer gleichberechtigten Bildungsteilhabe hatten, wurden noch mehr benachteiligt (Goldan et al., 2020). Dies bestätigen Befunde der UN (2020) sowie der OECD (2020), denen zufolge Schüler*innen mit Behinderungen am wenigsten vom digitalen Fernunterricht profitierten.

Ausgehend von den vorliegenden Befunden ist es mit Blick in die Zukunft entscheidend, einerseits Dimensionen digitaler Ungleichheit für Schüler*innen mit Behinderungen zu identifizieren, und andererseits Perspektiven in Richtung größerer Bildungsgerechtigkeit in einer inklusiv-digitalen Lernumgebung aufzuzeigen.

Im ersten Abschnitt dieses Beitrages werden die Dimensionen sozialer Ungleichheit beschrieben. Darauf aufbauend werden diese im zweiten Abschnitt vor dem Hintergrund der Erkenntnisse einer empirischen Studie und aktueller themenspezifischer Literatur diskutiert und mit dem schulischen Kontext in Beziehung gesetzt. Diese Literatur berichtet überwiegend über die Situation von Schüler*innen ohne Behinderungen, im Sinne einer intersektionalen Perspektive sind diese aber für die digital-inklusive Bildung relevant und werden deswegen beschrieben. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf mögliche Handlungsoptionen für die pädagogische Praxis ab.

2. Digitale Ungleichheit

Der Begriff der „digitalen Ungleichheit“ etablierte sich aufbauend auf den Annahmen und Erkenntnissen der „Digital-Divide-Forschung“, welche sich mit Ungleichheiten im Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) beschäftigt (DiMaggio & Hargittai, 2001). Lediglich den Medienbesitz zu betrachten, greift im Sinne der digitalen Ungleichheit zu kurz. Der IKT-Zugang selbst sei nicht das zentrale Problem der Digitalisierungsdebatte, sondern die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit im Prozess der

IKT-Nutzung (OECD, 2015). Nach DiMaggio und Hargittai (2001) beeinflussen fünf Dimensionen das Ausmaß der Befähigung zur effizienten und effektiven IKT-Anwendung: technische Ausstattung, Nutzungsautonomie, digitalisierungsbezogene Kompetenzen, soziale Unterstützung und Nutzungsunterschiede.

2.1 Ungleichheiten: Technische Ausstattung

Ungleichheiten bzgl. technischer Ausstattung rücken die Rahmenbedingungen für digitale Teilhabe in den Vordergrund, welche primär aufgrund sozioökonomischer Faktoren unterschiedlich sein können. Dies bezieht sich auf die physische Verfügbarkeit von Endgeräten und Software sowie auf eine leistungsadäquate Internetverbindung. So seien Nutzer*innen mit leistungsschwachen Verbindungen und/oder veralteter Software und Hardware mitunter nicht in der Lage, auf Internetseiten zuzugreifen bzw. spezifische Programme zu verwenden. Dies verringert die Nutzung digitaler Angebote, was wiederum die Aneignung von digitalisierungsbezogenen Kompetenzen vermindern könnte, welche für eine effiziente und effektive IKT-Anwendung notwendig sind (DiMaggio & Hargittai, 2001).

2.2 Ungleichheiten: Nutzungsautonomie

Die Nutzung wird auch maßgeblich davon beeinflusst, ob Personen autonom bzw. orts- und zeitunabhängig auf IKT und Internet zugreifen können, oder ob sie auf öffentliche Orte wie Schulen oder Wi-Fi-Hotspots angewiesen sind (Beaunoyer et al., 2020). Diese Ungleichheit bei der Nutzungsautonomie ist besonders im Zusammenhang mit der Pandemie problematisch, da aufgrund der Schutzmaßnahmen zahlreiche Institutionen geschlossen wurden, welche den freien Internetzugang beispielsweise erst ermöglichten (Beaunoyer et al., 2020). Aber auch im vordergründig autonomen privaten Bereich gilt es transparent zu machen, ob die Nutzungsautonomie durch das Vorhandensein einer entsprechenden Anzahl von Endgeräten bzw. von Prämissen anderer Familienmitglieder eingeschränkt werden könnte, beispielsweise durch zeitgleiches Streamen von Geschwistern zum Zwecke des Fernunterrichts bzw. durch paralleles Arbeiten von Erziehungsberechtigten im Home-Office.

2.3 Ungleichheiten: Digitalisierungsbezogene Kompetenzen

Eine autonome, effiziente und effektive IKT- und Internetnutzung setzt auch digitalisierungsbezogene Kompetenzen voraus, die für eine erfolgreiche Teilhabe an einer digitalisierten Welt von Bedeutung sind (OECD, 2020). Unterschiede in dieser können entlang der Differenzkategorien wie Geschlecht, Alter, Bildungsniveau, Migrationshintergrund und Behinderung beobachtet werden. So verfügen beispielsweise ältere Personen und Personen mit niedrigem Bildungsniveau über weniger digitalisierungsbezogene Kompetenzen und sind dementsprechend weniger in der Lage, persönliche Vorteile aus der IKT- und Internetnutzung zu ziehen (Beaunoyer et al., 2020).

2.4 Ungleichheiten: Soziale Unterstützungsmöglichkeiten

Soziale Unterstützung trägt in mehrfacher Hinsicht zur Verringerung von Exklusionsprozessen bei. Erfahrene Nutzer*innen können beispielsweise in Form von Empfehlungen oder Ratschlägen zur Wissensvermittlung in ihrer Umgebung beitragen (Beaunoyer et al., 2020). Menschen mit einem wirksamen Unterstützungssystem erhalten dementsprechend auch mehr Lerngelegenheiten. Die Distanzierungsmaßnahmen während der Pandemie nahmen aber erschwerenden Einfluss darauf, da es ein Mindestmaß an digitalisierungsbezogenen Kompetenzen braucht, um Unterstützung erhalten zu können (Beaunoyer et al., 2020).

2.5 Ungleichheiten: Nutzungsweise und -präferenzen

Die bereits beschriebenen Dimensionen beeinflussen sich gegenseitig und somit auch die IKT-Nutzung. Einkommen, Bildungsstand, Herkunft und andere Differenzkategorien, welche intersektional gedacht werden sollten, beeinflussen die Nutzungsweise und -präferenzen und daraus ableitend digitalisierungsbezogene Kompetenzen. So können Personen mit einem höheren formalen Bildungsniveau IKT und das Internet nutzen, um das ökonomische, kulturelle oder soziale Kapital (Bourdieu, 1992) zu erhöhen (DiMaggio & Hargittai, 2001) und nicht nur für unterhaltungs- und konsumorientierte Zwecke.

3. Digitale Ungleichheitsdimensionen im Bildungssystem

Da die beschriebenen Dimensionen die Teilhabechancen und Exklusionsrisiken im Bildungssystem beeinflussen, werden diese nachfolgend in fünf Unterkapiteln vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der Studie „Fernunterricht für Schüler*innen mit Behinderungen“ (nachfolgend steirische Studie) und aktueller themenspezifischer Literatur diskutiert. Des Weiteren werden Perspektiven für eine Weiterentwicklung der in den Lockdowns erzwungenen Notfall-Fernlehre in Richtung größerer Bildungsgerechtigkeit in einer inklusiv-digitalen Lernumgebung aufgezeigt.

3.1 Die Studie „Fernunterricht für Schüler*innen mit Behinderungen“

Die Studie wurde im Bundesland Steiermark (Österreich) auf Basis zweier explorativer Befragungen durchgeführt, die sich an Lehrpersonen der Grundschule richtete und in Form von Online-Befragungen mit überwiegend offenen Fragestellungen erfolgte mit dem Ziel, Erkenntnisse zu Praktiken, Chancen und Herausforderungen des Fernunterrichts von Schüler*innen mit Behinderungen in inklusiven Settings zu gewinnen.

Der Umfragelink wurde per E-Mail jeweils an 142 steirische Lehrpersonen verschickt. Bei den kontaktierten Personen handelte es sich einerseits um Lehrpersonen, die in laufende Forschungsprojekte zum Thema Inklusion eingebunden sind, und andererseits um Mitglieder eines Netzwerks zur inklusiven Bildung.

Der erste Erhebungszeitraum fand nach dem ersten Lockdown mit Beginn im März 2020 statt, der zweite nach dem zweiten Lockdown ab Mitte November 2020 bzw. während des dritten Lockdowns ab Dezember 2020, einschließlich der Monate Januar und Februar 2021.

Für den ersten Erhebungszeitraum konnten 47 und für den zweiten 53 Fragebögen ausgewertet werden. Für diesen Beitrag wurden die Daten in einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse mit deduktiver Kategorienbildung ausgewertet (Dimensionen digitaler Ungleichheit). Die Ergebnisse dieser Stu-

die dienen zur Illustration der Dimensionen digitaler Ungleichheit und legen einen spezifischen Fokus auf Schüler*innen mit Behinderungen.

Obwohl die einzelnen Dimensionen separat beschrieben werden, sind diese intersektional zu sehen.

3.2 Technische Ausstattung

Die Verfügbarkeit von Endgeräten ist für viele Haushalte mit geringem Einkommen oft eine Herausforderung, so verfügt ein Viertel dieser Haushalte nach Eurostat (2019) über keinen Zugang zu Computern und Breitbandanschlüssen. Schätzungen des italienischen Nationalen Statistikinstituts (ISTAT, 2020 zit. nach Mascheroni et al., 2021) deuten darauf hin, dass aufgrund fehlender technischer Ausstattung oder schlechter Internetverbindung möglicherweise ca. drei Millionen italienischer Schüler*innen während der Pandemie nicht erreicht wurden. Auch im Schul-Barometer, einer Befragung von Schulleitungen, Lehrenden, Lernenden, Eltern und weiterer schulnaher Personen in Deutschland, Österreich und der Schweiz, wurde „unzureichende Hardwareausstattung der Lernenden zuhause als der bedeutendste Grund für ihre unzulängliche bis fehlende Erreichbarkeit“ genannt (Huber et al., 2020, S. 23). Diese Problematik zeigt auch die steirische Studie auf und das nachfolgende Zitat illustriert neben dieser auch die Wichtigkeit, verschiedene Differenzkategorien (Behinderung und sozio-ökonomischer Status) intersektional zu denken:

Ich unterrichte an einer Brennpunktschule, wo es unseren Schüler*innen an vielem fehlt—so natürlich auch an technischer Ausstattung, um gut am Distance-Learning teilnehmen zu können. In dieser Familie gibt es keinen PC, keinen Laptop und auch kein Tablet. Das einzige Gerät, über das dieses Mädchen für mich erreichbar war, war das Handy der Mutter.

Bei Kindern aus Familien, die zuhause außer einem Mobiltelefon als Endgerät keine digitalen Geräte zur Verfügung hatten, gestaltete sich der Fernunterricht dementsprechend schwierig.

Neben der Hard- und Software spielt auch die Internetverbindung eine zentrale Rolle. Eine von Save the Children (2021, zit. nach Mascheroni et al.,

2021) in Italien durchgeführte Umfrage verweist darauf, dass ein Drittel der Befragten im Alter zwischen 14 und 18 Jahren mindestens ein Kind kannte, das die Unterrichtsteilnahme aufgrund von Verbindungsproblemen unterbrechen oder abbrechen musste. Das lässt den Schluss auf dadurch indizierte Bildungsungleichheiten zu, die sich zudem zwischen urbanen und ruralen Regionen unterschiedlich groß manifestieren. So befindet sich in vielen OECD-Ländern weniger als die Hälfte der ländlichen Haushalte in Gebieten, in denen feste Breitbandanschlüsse mit ausreichender Geschwindigkeit verfügbar sind (OECD, 2020).

Neben dem häuslichen Setting spielt aber auch die technische Ausstattung von Schulen eine wichtige Rolle für das Zusammenspiel von Digitalisierung und Inklusion. Ohne entsprechende Hard- und Software und stabile Internetverbindung vor Ort kann digitales Lernen nicht stattfinden, wie das nachfolgende Zitat aus der steirischen Studie illustriert:

Im Jänner waren die meisten Schüler*innen in der Schule - da gab es keinen Fernunterricht mehr. Ich konnte die Kinder, die zuhause waren, nicht mehr in den Unterricht einbeziehen. Dafür gab es an der Schule die technische Möglichkeit nicht.

Dies ist insbesondere problematisch, da während der Lockdowns Schüler*innen mit Behinderungen, die einer Risikogruppe angehören, zuhause bleiben mussten und somit vom Unterricht exkludiert wurden (Bešić & Holzinger, 2020).

Folgt man dem spezifischen Fokus auf Schüler*innen mit Behinderungen, so brauchen diese abhängig von den jeweiligen Behinderungen auch assistierende Technologien (AT), um eine selbstständige Nutzung von IKT, Internet und Lernmaterialien ermöglichen zu können. Morandell (2020) empfiehlt in diesem Zusammenhang die Orientierung am Ansatz eines „Design for All“ mit Blick auf die Gesamtheit und Gemeinschaft der Lernenden und gleichzeitig die Weiterentwicklung des Einsatzes von digitalen Medien im schulischen Kontext als „Smart Tech Use for Inclusion“ unter Berücksichtigung konkreter einzelner Anlassfälle und Situationen sowie individueller Teilhabeermöglichung im Sinne eines Nachteilsausgleichs. So unterstützen beispielsweise spezifische Apps Lernende mit einer Sprachausgabe, die Schwierigkeiten im Lesen haben. Nach Schulz (2018) steht das Argument der Bevor-

teilung bzw. die Befürchtung einer Nivellierung des Lernziels des Lesen-Lernens berechtigterweise im Raum, jedoch ist das Ziel die Synergie zwischen der Motivation für das Lesen und Verstehen an sich sowie dem individuellen Kompetenzerwerb. Während das Lesen selbst weiter trainiert wird, eröffnet sich die Chance für die Lernenden, an allen Lerninhalten gleichermaßen und uneingeschränkt teilhaben zu können. Dieser Nachteilsausgleich mit Blick auf den gesamten Fächerkanon schulischen Lernens und unabhängig von Lesetechnik und -fertigkeit führt zu einem entscheidenden positiven Selbstwertgefühl und einem Selbstwirksamkeitsempfinden auf Seiten der Lernenden (Schulz, 2018). Im digitalen (Fern-)Unterricht kann somit auf individuelle Lernwege besonders gut eingegangen werden, vorausgesetzt die Medien sind so gestaltet, dass sie für das jeweilige Kind zugänglich und nutzbar sind (van Ackeren et al., 2019).

3.3 Nutzungsautonomie

Drei relevante Fragen umfassen die Nutzungsautonomie im schulischen Kontext: Stehen eigene Geräte zur Verfügung? Können diese eigenständig bedient werden? Sind Barrierefreiheit und Nutzungsfreundlichkeit gewährleistet?

Die Verfügbarkeit von eigenen Geräten steht im klaren Zusammenhang mit der Dimension „technische Ausstattung“. So wurde im Schul-Barometer festgestellt, dass ca. 21 % der befragten Lernenden sich ein Gerät von Eltern oder Geschwistern leihen mussten (Huber et al., 2020). Zudem entstehen Hindernisse durch notwendige „Gleichzeitigkeit“ der Nutzung.

Selbst bei vorhandenem Zugang kann es immer noch technische, strukturelle und kognitive Barrieren geben, die die Nutzung mit körperlichen, kognitiven oder Sinnesbeeinträchtigungen erschweren oder ganz verhindern, wie das nachfolgende Zitat der steirischen Studie illustriert:

Schwierig war lediglich, dass der Schüler zu Hause einen zuverlässigen Erwachsenen brauchte, um das Medium zu bedienen. Dies war nur mit Mühe der Fall, da die psychisch instabile Mutter mit dem Kind allein lebt. Das positive, konstruktive Zusammenwirken der Lehrerinnen mit der Schulassistentin machte viel möglich, da verlässliche Bezugspersonen trotzdem vorhanden waren.

In diesem Zitat wird der Unterstützungsbedarf thematisiert, der vor allem bei jüngeren Kindern und Kindern mit komplexen Behinderungen vergleichsweise hoch ist, um Online-Aktivitäten selbstständig ohne teilhabeermöglichende Assistenz bewältigen zu können. Ohne die Zusammenarbeit mit Familien, die einen entscheidenden Faktor für die erfolgreiche Umsetzung des digitalen Fernunterrichts darstellt, kann es zu einem totalen Ausschluss aus diesem kommen (Parmigiani et al., 2020). Schulassistenzen können hier entscheidend zur Teilhabe beitragen, indem sie Kommunikation mit der Lehrperson und den Mitschüler*innen und autonomes Lernen ermöglichen. Es darf nicht unerwähnt bleiben, dass im Rahmen der Lockdowns zusätzliche Unterstützungssysteme ersatzlos ausfielen. Der Einbezug von Schulassistenten und Lehrpersonen mit spezifischen Qualifikationen (z.B. Förderbereiche Sehen und Hören) wird aber als notwendige Bedingung für den Fernunterricht erachtet (Bešić & Holzinger, 2020), denn Unterstützung ist nicht nur in Präsenz möglich und entscheidend für Partizipation und Lernerfolg, sondern auch in der Distanz. Im gegenständlichen Fall bleibt aber unabhängig vom Unterstützungsbedarf die Barrierefreiheit als nicht überwindbares Element bestehen.

Die Zielrichtung für die Digitalisierung von Schulen sollte somit der möglichst weitgehende Abbau von Barrieren sein. Das „Wissen über die medienbezogenen Bedürfnisse und über die im Zuge der Mediennutzung entstehenden Zugangsbarrieren von Menschen mit Behinderungen“ (Haage & Bosse, 2019, S. 52) ist eine entscheidende Grundlage für pädagogische Entscheidungen und Handlungen. Barrierefreiheit und Nutzungsfreundlichkeit müssen bei Ausstattung und Lernmedien grundlegend beachtet werden. Dies bestätigen auch die Ergebnisse der steirischen Studie, da Lehrpersonen während des ersten Lockdowns die mangelnde Barrierefreiheit von Tools als Einschränkung der Bildungsteilhabe von Schüler*innen mit Behinderungen am Unterricht benannten. Zum Beispiel wurde das Fehlen von (Lern-)Programmen angeführt, die ohne Unterstützung von Dritten installiert und bedient werden können, sowie auch das Nichtvorhandensein von taktilen Medien für Schüler*innen mit Sehbeeinträchtigungen. Hingegen schienen diese Herausforderungen während des zweiten und dritten Lockdowns überwunden, da hier prioritär positiv von verschiedenen Tools und Apps berichtet wurde, die ohne Probleme autonom eingesetzt werden konnten. Somit zeichnet sich ein

digitalisierungsbezogener Kompetenzzuwachs der Lehrenden und Lernenden ab (Bešić et al., 2021).

3.4 Digitalisierungsbezogene Kompetenzen

Genau diese digitalisierungsbezogenen Kompetenzen — spezifisch von Lehrpersonen — nehmen nach dem letztaktuellen OECD-Bericht Einfluss darauf, ob, wie, wozu, wann und wie oft IKT im Unterricht eingesetzt werden. Ob und über welche digitalisierungsbezogenen Kompetenzen Lehrpersonen verfügen, hat wiederum mit der Berufsausbildung selbst und mit der Tatsache zu tun, ob an der Schule ein Schulentwicklungskonzept inklusive spezieller Digitalisierungsmaßnahmen vorhanden ist (OECD, 2020).

Im OECD-Projekt TALIS berichten Lehrpersonen, dass sie nur in begrenztem Umfang vorbereitet und unterstützt werden, um IKT im Unterricht einzusetzen. Nur 56 % der Lehrkräfte erhielten im Rahmen ihrer Berufsausbildung eine Schulung zum IKT-Einsatz für den Unterricht und nur 43 % fühlten sich gut oder sehr gut auf dieses Element vorbereitet, als sie ihre Erstausbildung abschlossen. Darüber hinaus äußern etwa 18 % der Lehrkräfte immer noch einen hohen Bedarf an beruflicher Weiterbildung im Bereich der IKT-Kenntnisse für den Unterricht (OECD, 2019). Somit wurde die Notwendigkeit, digitalisierungsbezogene Kompetenzen von Lehrkräften zu verbessern, nicht nur während, sondern bereits vor der Pandemie ersichtlich. Parmigiani et al. (2020) stellten besonders bei Sonderpädagog*innen einen Kompetenzmangel fest. Die befragten Lehrpersonen hätten sich Fort- und Weiterbildungen im Bereich des digitalen Lehrens und Lernens im Hinblick auf Kinder mit Behinderungen gewünscht, z.B. zur Materialerstellung und zur Unterrichtsverwaltung über Plattformen.

Neben den erforderlichen Kompetenzen der Lehrpersonen sind die entsprechenden Kompetenzen der Lernenden ebenso wichtig. Nach ICILS (International Computer and Information Literacy Study), der größten internationalen Vergleichsstudie bzgl. computer- und informationsbezogener Kompetenzen von Schüler*innen der achten Schulstufe, erreichte weniger als ein Viertel der 46.561 teilnehmenden Schüler*innen die zwei besten der insgesamt fünf Kompetenzstufen (Fraillon et al., 2019). Da die digitalisierungsbezogene Kompetenz als Schlüsselkompetenz für eine gesellschaftliche Teil-

habe angesehen wird, kann abgeleitet werden, dass Defizite dieser auch die (Bildungs-)Teilhabe beeinflussen. Die Bedeutung dieser Kompetenz wurde auch in der steirischen Studie betont, wie das nachfolgende Zitat illustriert:

Meine Schülerinnen und Schüler lernen viel lieber und vor allem viel intensiver, wenn digitale Medien eingesetzt werden. Zudem lernen sie den richtigen Umgang damit und erwerben unterschiedliche Kompetenzen in Bezug auf den Umgang mit digitalen Medien, welche im Zuge der Digitalisierung bestimmt auch für ihr zukünftiges Leben von Relevanz sind.

Wie aus dem Zitat ersichtlich, wurde in der steirischen Studie nicht nur die Wichtigkeit der digitalisierungsbezogenen Kompetenz unterstrichen, sondern auch die Steigerung der Lernmotivation durch den Einsatz digitaler Medien (Bešić & Holzinger, 2020).

3.5 Soziale Unterstützungsmöglichkeiten

Bei mangelnden digitalisierungsbezogenen Kompetenzen braucht es aber eine stärkere Unterstützung bzw. personenbezogene Lernbegleitung der Schüler*innen (Huber & Helm, 2020). Sollte diese soziale Unterstützung vorhanden sein, kann es neben der Sicherstellung von Bildungs- und Lernprozessen auch zu einem Kompetenzzuwachs kommen, wie das nachfolgende Zitat der steirischen Studie illustriert:

Die Familie des Kindes ist sehr aufgeschlossen und zur Mithilfe bereit – die digitale Kommunikation wurde von Anfang an gut aufgenommen und das Kind lernte, direkt auf der digitalen Plattform Arbeitsaufträge zu lösen [...]. Wieder im Unterricht in der Schule ist ein merkbarer Zuwachs an Selbständigkeit in Bezug auf das Lernen des Kindes zu spüren – das Kind zeigt mehr Organisationsfähigkeit vor allem bei freien Unterrichtsphasen; insbesondere konnte sich auch die digitale Kompetenz (sic) des Kindes weiterentwickeln – das Kind zeigt einen selbständigeren Umgang im Unterricht mit technischen Geräten.

Bei dem dargestellten Beispiel wird nicht nur der Zuwachs digitalisierungsbezogener Kompetenzen beschrieben, sondern auch der der Selbstständig-

keit. Diese Fähigkeit zur Selbststeuerung ist erlernbar und ausbaufähig, indem kognitive und metakognitive Lernstrategien vermittelt werden bzw. deren Anwendung bewusst gemacht und darauf geachtet wird, dass diese auch zu Hause Anwendung finden. Daraus lässt sich ableiten, dass auch im Präsenzunterricht der Förderung dieser Metaebene des Lernens auch und gerade im Kontext von Behinderungen große Bedeutung zukommt. Unter dieser Bedingung entfaltet sich erst die Leistungsfähigkeit von offenen Lernumgebungen, die Schüler*innen eine längere Verweildauer und eine Konzentration auf subjektiv bedeutsames Lernen ermöglichen. Schüler*innen können auch im Präsenzbetrieb von einer Akzentuierung des Unterschieds von Erarbeitungs- und selbstständigen Übungsphasen profitieren. Auch wenn das Umfeld der individuellen Arbeit zu Hause mit einem Freiarbeitssetting in der Schule nicht unmittelbar vergleichbar ist, kann man davon ausgehen, dass die Förderung der Selbstorganisation und der Eigenverantwortlichkeit ein langfristig wichtiges Lernziel bleibt, das auch im Präsenzunterricht verfolgt werden sollte.

Da die Pandemie nicht nur auf die Problematik der Digitalisierung oder den Umgang mit dieser, sondern auch insbesondere auf die Problematik der Hinführung der Kinder zum selbständigen Lernen hinweist (Hoffmann, 2020), müssen Lehrpersonen auch im Fernunterricht Struktur in den Schultag der Kinder bringen. Insbesondere für Schüler*innen mit Behinderung erscheinen nach Goldan et al. (2020) die fehlende schulische Tagesstruktur im Fernunterricht und die fehlende soziale Inklusion als besonders herausfordernd. Dies bestätigte sich auch in der steirischen Studie, indem die fehlende Tagesstruktur als problematisch wahrgenommen wurde, was sich besonders bei Schüler*innen mit Autismus-Spektrum-Störungen zeigte. Partiiell gelang es, durch die Erstellung von Tages- und Wochenplänen und nach dem Lockdown durch die teilweise Anwesenheit in der Schule Strukturen aufrechtzuerhalten. So wurden z.B. Termine für Videokonferenzen oder Telefonate sichtbar fixiert, was zusätzlich zur Strukturierung beitrug (Bešić et al., 2021).

Weiters sollte auch die soziale Inklusion mitbedacht werden. Der fehlende Kontakt zu Mitschüler*innen wird während der Lockdowns als große Herausforderung beschrieben. Bešić et al. (2021) leiten daraus die Forderung ab, insbesondere Schüler*innen mit Behinderungen durch den Einsatz interaktiver und kooperativer Unterrichtsstrategien stärker in den Fernunterricht einzubinden, um auf diese Weise die Beziehungen zu Mitschüler*innen sowie

Lehrpersonen zu pflegen und ihnen dadurch die Möglichkeit zu geben, sich trotz Distanz als Teil der Gemeinschaft zu fühlen. Wie dies gelingen kann, beschreibt eine Lehrperson aus der steirischen Studie wie folgt:

Durch das Videokonferenztool WebEx war es möglich, die Klassengemeinschaft unserer Integrationsklasse digital weiterzuführen und neue Lerninhalte zu erarbeiten. Obwohl bestimmte Lerninhalte in der Videokonferenz für die „Großgruppe“ gedacht waren [...], war das lernbeeinträchtigte Kind [...] dennoch mit großer Begeisterung dabei und nahm visuell und auditiv ebenso an der Erarbeitung teil wie all die anderen Kinder. Diese Lernmotivation blieb mir besonders positiv in Erinnerung.

3.6 Nutzungsweise und -präferenzen

Lehrende und Lernende nehmen die IKT-Nutzung im Unterricht durchaus unterschiedlich bis widersprüchlich wahr. So gaben in der ICILS-Studie 48 % der Lehrenden an, täglich digitale Medien im Unterricht zu nutzen, hingegen nur 18 % der Lernenden. Dieser Widerspruch erklärt sich in der näheren Betrachtung der Unterrichtspraktiken. Lehrkräfte nutzen digitale Medien hauptsächlich für den Frontalunterricht. Ein Nachholbedarf besteht aber hinsichtlich der Fähigkeiten, einen Unterricht vorzubereiten, der den Einsatz digitaler Medien durch Lernende beinhaltet, den Lernstand mit digitalen Medien zu überprüfen oder Lernmanagement-Systeme zu nutzen (Fraillon et al., 2019). Wenn diese Fähigkeiten vorhanden sind und Lernenden die eigenständige Arbeit mit digitalen Medien im Unterricht ermöglicht wird, kann es zur Steigerung der Lernmotivation, Erweiterung der digitalisierungsbezogenen Kompetenzen und schlussendlich zur sozialen Inklusion kommen, wie das nachfolgende Zitat aus der steirischen Studie illustriert:

Die Kompetenzerweiterung im Umgang mit digitalen Medien und die Möglichkeit der Vernetzung über das Internet erlebte ich sehr positiv. Er hat mich mit seinen ausgezeichneten Fähigkeiten im digitalen Bereich sehr beeindruckt. Außerdem hat er mit der App Book Creator ein E-Book über ein Sachunterrichtsthema erstellt und online präsentiert. Wenn man diesen Buben kennt, weiß man, dass er ohne Hilfe

von digitalen Medien weder eine Buchvorstellung noch etwas anderes präsentiert hätte. Der Einsatz von Laptop und iPad motiviert ihn so sehr, dass er freiwillig und gerne spricht, antwortet und erklärt.

Digitalisierung bietet für die differenzierte und individualisierte Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen (Thiele & Bosse, 2019) eine Chance. Sie eröffnet in Kombination mit AT für alle Schüler*innen „ein Mehr an Teilhabe in Schule und Gesellschaft sowie im Besonderen Möglichkeiten der Rezeption und des Ausdrucks“ (Bosse & Schluchter, 2019, S. 124). Durch den Einsatz digitaler Medien und AT können Schüler*innen mit Behinderungen gezielter gefördert und Bildungsangebote an ihre besonderen visuellen, auditiven und haptischen Bedürfnisse angepasst werden. Lernprozesse können „räumlich und zeitlich flexibler ... organisiert, individuelle Lernwege und Lerngeschwindigkeiten berücksichtigt, Selbstlernphasen durch vielfältige Materialien angereichert und kooperative Lehr-Lernformen sowie Lernerfolgskontrollen integriert werden“ (van Ackeren et al., 2019, S. 109). Bešić und Holzinger (2020) verorten als eine zentrale Grundlage für digitalen Fernunterricht eine inklusive Medienbildung, die dafür Sorge trägt, dass die Bedarfe von Kindern mit unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen in allen schulischen Programmen und Abläufen Berücksichtigung finden.

4. Fazit

Wie der Visionär und Science-Fiction Autor William Gibson im Titel dieses Beitrages proklamiert, ist die Zukunft schon da, nur eben ungleich verteilt. Die forschungsgeleitete Analyse des „Ist“ für ein besseres „Nächst“ zeigte auf Basis der dargestellten Befunde verknüpft mit den Erkenntnissen aus der steirischen Studie Gelingensbedingungen für einen inklusiv-digitalen (Fern-)Unterricht auf. Die Berücksichtigung der beschriebenen Ungleichheitsdimensionen ist bei der Planung dieses Unterrichts von entscheidender Bedeutung. Dieser setzt naturgemäß eine entsprechende IT-Infrastruktur vor Ort (Schule und zuhause) voraus, die im Hinblick auf Inklusion durch möglichst hohe Nutzungsfreundlichkeit und Barrierefreiheit gekennzeichnet ist und gegebenenfalls durch AT ergänzt wird. Schulerhalter und das Bildungs-

system sind gefordert, Zugang zu diesen zur Verfügung zu stellen, sodass z.B. adaptive Tastaturen auch zuhause vorhanden sind, um Autonomie und Teilhabe der Schüler*innen für die aktive Gestaltung ihrer Lernprozesse zu steigern. Damit dies gelingen kann und Lernenden Teilhabechancen eröffnet werden, sind Lehrende gefordert, selbst digitalisierungsbezogene Kompetenzen zu erwerben und zur erweitern sowie diese Lernenden zu vermitteln. Dabei spielt insbesondere das soziale Unterstützungssystem eine wichtige Rolle. Es gilt, Kontakt und Beziehungen zu und zwischen Lernenden sowie Familien aufrechtzuerhalten. Den Familien kommt dabei eine wichtige Rolle zu, da sie in vielen Fällen den Kontakt mit Bildungseinrichtungen erst herstellen und aufrechterhalten müssen, vor allem, wenn mobile Dienste und Assistenzdienste ausfallen.

Was können wir aber tun, damit wir einen „zukunftsweisenden hybriden Klassenraum“, wie im Rahmen der Konferenz „Didattica e inclusione scolastica – Inklusion im Bildungsbereich“ als Ziel postuliert, realisieren können? Es gilt, einen Wechsel zwischen Fern- und Präsenzunterricht zu initiieren, die gerechte Teilhabe an Bildung zu ermöglichen und als ersten Schritt für das Thema nicht nur offen zu sein, sondern aktiv aus der Rolle der Schulpädagogik heraus zu sensibilisieren, sodass Digitalisierung in Unterricht, Schule und Bildung zur Selbstverständlichkeit wird im Sinne von „Smart Inclusive Educational Tech Use“. Darauf sollte Forschung aktuell abzielen, um hier evidenzbasiert die angelaufenen Entwicklungen zu fördern und weitere Chancen zu eröffnen.

Das Erasmus+ Projekt DigIn baut auf den vorgestellten Erkenntnissen auf und zielt darauf ab, Lehrpersonen der Pflichtschulen in der inklusiven Medienbildung mittels eines OER-Trainings zu professionalisieren, um auch Schüler*innen mit Behinderungen die Teilhabe an digitaler Bildung zu ermöglichen. Im Projekt werden nicht nur die Voraussetzungen für erfolgreiche inklusive und digitale Bildung diskutiert, sondern auch die Erfahrungen mit digitalen Technologien im Lehren und Lernen. Sechs Projektpartner*innen aus Österreich, Italien, Bosnien und Herzegowina und Nordmazedonien wirken in diesem Forschungs- und Entwicklungsprojekt mit dem Ziel zusammen, Werkzeuge für Unterricht und Schule zu liefern, um digitale Ungleichheiten und benachteiligende Einflüsse, insbesondere für Schüler*innen mit Behinderung, abbauen und überwinden zu können.

Literaturverzeichnis

- Beaunoyer, E., Dupéré, S., & Guitton, M. J. (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in human behavior*, 11(1), 106424.
- Bešić, E., & Holzinger, A. (2020). Fernunterricht für Schüler*innen mit Behinderungen: Perspektiven von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/580>
- Bešić, E., Holzinger, A., Komposch, U., & Wohllhart, D. (2021). Distance Learning: Aus der Ferne inklusiv?! In S.G Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung – Studien und Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Bešić, E. (2021–2023). *Digitalisation and inclusive education – Leaving no one behind in the digital era*. Erasmus+ Projekt. <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/2020-1-AT01-KA226-SCH-092523>
- Bosse, I., & Schluchter, J.-R. (2019). Berufsfeld Sekundarstufe I. In I. Zorn, J.-R. Schluchter, & I. Bosse (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (77–93). Weinheim: Beltz.
- Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA.
- DiMaggio, P., & Hargittai, E. (2001). From the 'digital divide' to 'digital inequality': Studying Internet use as penetration increases. *Princeton: Center for Arts and Cultural Policy Studies*, 4(1).
- Eurostat (2019). Digital economy and society statistics - households and individuals. <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2019/12/Digital-economy-and-society-statistics-households-and-individuals.pdf>
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2019). *Preparing for life in a digital world IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Goldan, J., Geist, S., & Lütje-Klose, B. (2020). Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. Herausforderungen und Möglichkeiten der Förderung – das Beispiel der Laborschule Bielefeld. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich*

- die Schule ...“*. Schule während und nach der Corona-Pandemie (189-201). Münster: Waxmann.
- Haage, A., & Bosse, I. (2019). Basisdaten zur Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen. In I. Zorn, J.R. Schluchter & I. Bosse (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (49-64). Weinheim: Beltz.
- Hoffmann, I. (2020). Die Corona-Pandemie als Katalysator für Schulreformen? Ein persönlicher Blick auf die pädagogische Corona-Praxis. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“*. Schule während und nach der Corona-Pandemie (95-101). Münster: Waxmann.
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“*. Schule während und nach der Corona-Pandemie (37-60). Münster: Waxmann.
- Huber, S., Günther, P., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. et al. (2020). COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster: Waxmann.
- Kaspar, K., Becker-Mrotzek, M., Hofhues, S., König, J., & Schmeick, D. (Hrsg.) (2020). *Bildung, Schule, Digitalisierung*. Münster: Waxmann.
- Mascheroni, G., Saeed, M., Valenza, M., Cino, D., Dreesen, T., Zaffaroni, L. G., & Kardefelt-Winther, D. (2021). *Learning at a Distance: Children's remote learning experiences in Italy during the COVID-19 pandemic*. UNICEF Office of Research – Innocenti.
- Morandell, M. (2020). ICT supporting Inclusive Education. In Essl Foundation (Ed.), *Zero Project Report 2020*. <https://zeroproject.org/wp-content/uploads/2020/02/2020-Zero-Project-Report-Education-accessible.pdf>
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection, PISA*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Life-long Learners*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2020). *Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insights from PISA. OECD Policy Responses to Coronavirus (Covid-19)*. Paris: OECD Publishing.

- Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C., & Sperandio, S. (2020). E-inclusion: online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 111-124. DOI: 10.1080/1475939X.2020.1856714.
- Schulz, L. (2018). *Digitale Medien und Inklusion - vielversprechende Möglichkeiten für den Unterricht*. <https://www.familienhandbuch.de/kita/inklusion/Digitale-MedienundInklusion.php>
- Thiele, A., & Bosse, I. (2019). Inklusionsorientierter Literaturunterricht mit (digitalen) Medien. Ein Beispiel für die Auseinandersetzung der Fachdidaktiken mit Inklusion in einer mediatisierten Gesellschaft. In I. Zorn, J.-R. Schluchter & I. Bosse (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 77–93). Weinheim: Beltz.
- UN (2020). *Policy Brief: The Impact of COVID-19 on Children*. unsdg.un.org/resources/policy-brief-impact-covid-19-children.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.
- Van Ackeren, I., Aufenanger, S., Eickelmann, B., Friedrich, S., Kammerl, R., Knopf, J., Mayrberger, K., Scheika, H., Scheiter, K., & Schiefner Rohs, M. (2019). Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(4), 103–119.

Fremdsprachen sprechen lernen in einer jahrgangsgemischten und inklusiven Lernkultur

Die *Speaking Time* im Doppeljahrgang 7/8 der Inklusiven Universitätsschule Köln. Exemplarischer Einblick in Theorie und Praxis der PDL-Methode für Fremdsprachenerwerb und -vermittlung

Aurora Floridia – Universität Wien

Ira Lenke – Inklusive Universitätsschule Köln

Abstract

Durch authentische und erlebnisorientierte Begegnung lernen die Schüler*innen der Inklusiven Universitätsschule Köln (IUS) in ihren jahrgangsgemischten und inklusiven Stammgruppen zunehmend selbstverständlich in der Zielsprache zu kommunizieren. Dieses Lernarrangement wird im Rahmen des Forschungslabors *Inklusives Sprachen-Lernen im Spannungsfeld von Individualisierung und Begegnung* der Deutschen Schulakademie (Berlin) in einer Lerngemeinschaft mehrerer Schulen entwickelt, erprobt, reflektiert und überarbeitet. Die Unterrichtsentwicklung wird durch externe PDL-Expertise unterstützt und in regelmäßigen Treffen durch die an dem Forschungslabor beteiligten Parteien reflektiert. Ausgangspunkt ist das didaktische Konzept einer inklusiven Schule nach Kersten Reich (Reich, 2014, 2015), das der IUS zugrunde liegt. Bei der Unterrichtsentwicklung wird auf Aktivitäten, Prinzipien und Haltungen des PDL-(Psychodramaturgie Linguistique) Ansatzes für Fremdsprachenerwerb und Vermittlung von Bernard und Marie Dufeu zurückgegriffen (Dufeu 2003, 2020), die sich aufgrund der Übereinstimmung wichtiger Grundsätze des Inklusionskonzeptes anbieten. Da im inklusiven Fremdsprachenunterricht ein signifikanter Bedarf an Praxismodellen sichtbar ist (Schlaak, 2015), war es naheliegend, ein Konzept mit Elementen der PDL-Methode zu erarbeiten und in der Praxis zu erproben. Im ersten Teil dieses Beitrages werden deshalb Rahmenbedingungen,

Entwicklung und praktische Umsetzung der *English Speaking Time* exemplarisch dargestellt und es wird über erste Erfahrungen berichtet. Im zweiten Teil werden einige Eckdaten und wesentliche Merkmale zur PDL-Methode näher erläutert.

Schlagwörter: Inklusion, Fremdsprachenunterricht, Heterogenität, Jahrgangsmischung, fremdsprachliche Kommunikation, Begegnung, Schule, Praxis, erlebnisorientiert, phänomenbasiert, individuell und gemeinschaftlich, PDL.

1. Paradigmenwechsel im Fremdsprachenunterricht der IUS

Wie kann eine sinnvolle Balance zwischen Lernen auf eigenen Wegen und dem von- und miteinander Lernen erreicht werden? Auf der Suche nach Möglichkeiten, dieser Fragestellung im inklusiven, jahrgangsübergreifenden Fremdsprachenunterricht Englisch gerecht zu werden, wird an der IUS Köln unter anderem mit der PDL-Methode nach hilfreichen Ansätzen außerhalb schulischer Routinen gesucht.

Die *English Speaking Time* 7/8 an der IUS strebt einen Paradigmenwechsel im Sprachunterricht an, der in den Phasen des gemeinsamen Lernens die Teilhabe der Schüler*innen im Sinne von echter Begegnung und wahrhafter Kommunikation¹ in einem heterogenen, jahrgangsgemischten Setting möglich macht. Darüber hinaus sollen die authentischen Begegnungen sinnstiftend für die weitere individuelle Arbeit am Lernplan wirken. Dies geschieht im Rahmen des Forschungslabors *Inklusives Sprachen-Lernen im Spannungsfeld von Individualisierung und Begegnung* (Die Deutsche Schulakademie: www.deutsche-schulakademie.de).

Im Folgenden werden zunächst die Rahmenbedingungen für den Fremdsprachenunterricht an der IUS skizziert und der Bedarf der Lehrenden an der IUS sowie deren Partnerschulen im Rahmen des Forschungslabors an die didaktische und methodische Gestaltung eines (fremdsprachlichen) Unterrichts in diesem speziellen Setting formuliert. Die Erläuterung der Sprach-

1 Siehe hierzu Kap. 2.1

Lern- und Lehrmethode PDL setzt die dort in Schlagworten aufgeführten Bedarfe in einen konzeptionellen Kontext.

Anschließend wird die praktische Umsetzung der gemeinsamen Planungs- und Forschungsarbeit im Schulalltag dargestellt. Nach einem Einblick in Planung und Umsetzung einer *English Speaking Time*, erfolgt ein Bericht über erste Rückmeldungen aus Lehr- und Lernperspektive.

1.1 Neue Lernbedingungen eröffnen

1.1.1 Neue Lernräume: Geschlossene Klassenräume werden zu Lernlandschaften

Die IUS besteht aus der Helios-Grundschule und der Helios-Gesamtschule. Die Gesamtschule befindet sich im Aufbau und hat im Schuljahr 2021/2022 mit dem 8. Jahrgang die Jahrgangsmischung 7/8 begonnen. Das geplante Raumkonzept sieht keine geschlossenen Räume, sondern Lernlandschaften vor, die miteinander verbunden sind. So wie es keine Klassenräume gibt, gibt es auch keine Klassen im herkömmlichen Sinn, sondern Stammgruppen, die zu dritt je eine Lernlandschaft bilden, die wiederum offen ist zu den anderen Lernlandschaften (Reich, 2014, S. 332–335).

Für die *English Speaking Time* sind die abgeschlossenen Räume der Interims-Schulgebäude jedoch ein willkommener Rahmen, der mit seiner Geschlossenheit der Gruppe Ruhe, Exklusivität und damit einen Schutzraum bietet.

1.1.2 Lernbegleitung statt Lehren

Die Lehrenden an der IUS haben die Rolle der Lernbegleiter*in (Reich, 2014). Allen Lernenden ist ein*e Lehrer*in als feste Lernbegleitung zugeteilt, der/die im Hintergrund bleibt, wahrnimmt und beobachtet, Lernangebote schafft, Wissensquellen bereitstellt, Material beschafft, individuelle Absprachen und Vereinbarungen trifft, also Ansprechpartner*in für diese*n Jugendliche*n ist: „Lehrer/innen werden Teamer/innen, Mitlerner/innen, Beobachter/innen, Expert/innen und Forscher/innen.“ (Reich et al., 2015, S. 17)

Hier besteht eine große Übereinstimmung zur PDL, die sich leicht erschließt, wenn man die Merkmale zur Unterrichtsgestaltung liest, die die PDL und auch den Dramaunterricht ausmachen:

- „Die Lehrperson steht meistens unterstützend im Hintergrund, kann aber bei Bedarf auch eine Rolle übernehmen.“ (Florida, 2017, S. 322, zitiert nach Dominguez Sapien, 2019),
- „Lehren: begleitend, moderierend, motivierend.“ (Wittal-Düerkop, 2019, S. 15–17),
- „Der Unterricht wird als Begegnung konzipiert.“ (Dominguez Sapien, 2019, S. 29).

1.1.3 Formate statt Fächer

Die verpflichtenden Unterrichtsfächer werden an der IUS möglichst fächerverbindend in verschiedenen Formaten gelernt. Der Tag beginnt immer in der Stammgruppe und endet am Ende der Woche dort auch wieder. So entsteht eine kommunikative und soziale Rahmung in der Gruppe. In dem Format der Lernzeit sind die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch abgebildet. In der Lernzeit arbeiten die Jugendlichen weitgehend eigenständig und individuell an ihren Lernplänen in den einzelnen Fächern.

Englisch hat mit der *Englisch Speaking Time* eine besondere Rolle in der Lernzeit, da diese sonst überwiegend im individuellen und selbstständigen Lernen stattfindet. Die besondere Rahmenbedingung für Englisch besteht in der Zweiteilung: Die Jugendlichen arbeiten an ihren individuellen Lernplänen und teilen sich hierfür ihre Zeit frei ein. Dazu haben sie aber eine festgelegte und verpflichtende *Englisch Speaking Time* einmal in der Woche in ihrer Stammgruppe. Individuelles und gemeinschaftliches Lernen muss hier in besonderem Maße ausbalanciert werden. In der *Englisch Speaking Time* soll die englische Sprache als Mittel zur Teilhabe in einem Diskurs mit der Stammgruppe genutzt werden. Hier sollen die Schüler*innen in der englischen Sprache ihre Gedanken zum jeweiligen Thema der Lernpläne entwickeln und teilen. Die Themen der Lernpläne sollen zum Leben erweckt werden und für die Lernenden individuell bedeutsam werden.

Arbeitet man in einer Lehrwerks-Progression, dann beschäftigen sich die Schüler*innen unterschiedlicher Jahrgänge aber nicht mit ein und demselben Thema.

1.1.4 Lernmaterialien neu betrachten

Wie Hinz treffend formuliert, findet sich „... in der Literatur (...) bisher wenig an Ansätzen, wie inklusiver Unterricht in bestimmte Lernfelder – seien es tradierte Fächer oder fachübergreifende Bereiche – bezogen werden kann.“ (Hinz, 2014, S. 19, zitiert nach Schlaak, 2015). Weiter „... fragen sich aktuelle und zukünftige Fremdsprachenlehrkräfte ganz konkret, wie ein inklusiver Ansatz in einem Regelschulsystem (hier im Fremdsprachenunterricht) erfolgen kann und wie konkrete Umsetzungsmöglichkeiten, z.B. die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien, aussehen.“ (Schlaak, 2015, S. 13)

Da die IUS aus arbeitsökonomischen Gründen auf das Material der Lehrwerke angewiesen ist, war die Fragestellung folgende: Wie soll jahrgangsübergreifender gemeinsamer Unterricht stattfinden, wenn die nötigen Materialien nicht vorhanden sind?

Auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung ist dieses Vorhaben eine Innovation, für die es keine Vorbilder gibt. Da es erst recht keine fertigen Materialien im Sinne von Lehrwerken gibt, war der pragmatische Weg, die Lehrwerke anders als bisher als Bausteine zu nutzen. Dazu brauchte es aber zunächst eine neue Sicht auf die bekannte Situation.

1.1.5 Inklusive Lerngemeinschaft

Die pädagogische Arbeit an der IUS basiert auf der *Inklusiven Didaktik* nach Kersten Reich (2014), die einem erweiterten Inklusionsbegriff zugrunde liegt, bei dem „... die Lernenden aufgrund ihrer Erstsprache, ihres Geschlechts, ihrer sozialen Herkunft, ihrer Interessen, aber auch ihrer Leistungen und Wünsche, Erwartungen und Haltungen, möglicher Behinderungen oder unterschiedlicher Lernvoraussetzungen in je eigener Weise gefördert und herausgefordert werden müssen“ (Reich et al., 2015, S. 20).

So ist die IUS eine Schule für alle. Hier lernen Schüler*innen zusammen und können am Ende ihrer Schullaufbahn alle staatlich vorgesehenen Schulabschlüsse erlangen. Schüler*innen mit dem Unterstützungsbedarf Geistige Entwicklung lernen mit hochbegabten Kindern gemeinsam. Ohne Angst verschieden zu sein, weil das Unterschiedliche als Bereicherung, die Heterogenität als Kapital erkannt wird, soll möglich werden.

Beim Verfassen des Bewerbungsschreibens für das Forschungslabor wurde klar, dass die Sicht auf die Jahrgangsmischung als explizit gewünschter Aspekt einer inklusiven Lerngruppe der Schlüssel zu einer neuen konstruktiven Sicht auf die Situation war. Als die Jahrgangsmischung als Teil der heterogenen Ausgangslage der Schüler*innen gesehen werden konnte, eröffnete sich die Freiheit, sich von einer Lehrwerks-Progression zu lösen. Es war dennoch möglich, das Material der Lehrwerke zu nutzen – was unbedingt nötig war, um diese Innovation mit den vorhandenen zeitlichen Ressourcen zu bestreiten.

Dies war der Durchbruch zum Konzept der *English Speaking Time*. Es wurden die Lehrwerks-Themen der beiden Jahrgänge sieben und acht sinnstiftend miteinander kombiniert, sodass das Material der Lehrbücher *Notting Hill Gate* 3 und 4 (Edelhoff & Schmidt, 2017; Schmidt, 2018) losgelöst von seiner inhaltlichen und grammatikalischen Progression genutzt werden konnte.

1.1.6 Didaktisch-methodische Gestaltung

Auf die Frage, was noch notwendig wäre, um in einer dergestalt heterogenen Ausgangslage gemeinsam eine *English Speaking Time* zu gestalten, nannten die Kolleg*innen der teilnehmenden Netzwerkschulen die folgenden Kriterien:

- Handlungsorientierung
- Lebensweltorientierung
- Ein Einstieg sollte in jeder Einheit für alle möglich sein.
- Sprachlich aktiv und aktivierend
- Passive oder darstellende/pantomimische Teilnahme sollte möglich sein.
- Teilnahme sollte wenigstens teilweise ohne persönliche Unterstützung (Inklusionsbegleitungen, Sonderpädagog*in) möglich sein.
- Themen sind Lernangebote, die auf unterschiedlichen Niveaus angegangen werden können.
- Entlastung durch Peer-to-Peer-Learning

Das Verständnis von Sprache als Begegnung, als Ausdrucksvehikel eigener Gedanken und Empfindungen, die auch durch Laute, Körpersprache, Melodie und Mimik ausgedrückt werden, ist der PDL-Methode immanent.

2. Die PDL-Methode für Fremdsprachenerwerb und -vermittlung

Die Psychodramaturgie Linguistique (abgekürzt in PDL) ist eine humanistisch und erlebnisorientierte, auf Begegnung und Kommunikation basierte Methode für Fremdsprachenerwerb und -vermittlung.

Sie wurde 1977 von dem Pädagogen und Phonetikexperten Dr. Bernard Dufeu und von der Pädagogin und Fremdsprachlehrerin Marie Dufeu konzipiert und wird seither kontinuierlich weiterentwickelt. Die PDL verdankt ihren Namen der Dramaturgie und dem handlungsorientierten Ansatz des Psychodramas nach Jacob Moreno. Dies sind die beiden Quellen, mit denen sich Bernard und Marie Dufeu in Aus- und Fortbildungen grundlegend auseinandersetzen und von denen sie anfänglich inspiriert wurden (Dufeu, 2003, S. 59–74, 2020). Aus dem Psychodrama nach Moreno stammen einige theoretische Grundlagen der PDL, u.a. die Konzeption des Individuums, der Gruppe, der Begegnung, die Rollentheorie und das Konzept der schöpferischen Spontaneität² (Moreno, 2008; Fox, 2001; Von Ameln et al., 2009), die für die Arbeit im inklusiven Bereich als relevant betrachtet werden können. Denn schöpferisch, also selbstwirksam an einem Diskurs teilnehmen zu können, entspricht dem hier angesprochenen inklusiven Ansatz (Reich, 2014, S. 253–254).

In die PDL mit eingeflossen ist auch die verbo-tonale Methode des Phonetikers und Phonologen Petar Guberina. Diese bietet in der PDL konkrete Instrumente für die Arbeit mit der Aussprache und ihrer Korrektur, für die Auseinandersetzung mit den prosodischen Elementen einer Sprache und für die Förderung des Ausdrucksspektrums in der Fremdsprache (Cauneau, 1992, S. 28–30; Dufeu, 2003, S. 310–315).

Die PDL begleitet Teilnehmende bei ihren allerersten Phasen in der Fremdsprache bis hin zu einem fortgeschrittenen Kenntnissniveau, mündlich wie schriftlich, vom Einzelsetting bis hin zu unterschiedlichen Gruppenkonstellationen. Ursprünglich wurde sie für die Erwachsenenbildung konzipiert. Inzwischen wird sie in reiner oder gemischter Form auch im Schulbereich angewandt, z.B. in intensiver Form für Projektwochen oder in extensiver Form im Regelunterricht.

2 Zur Begriffsklärung und -abgrenzung zwischen Psychodrama, Psychodramaturgie und Dramapädagogik siehe Dominguez Sapien (2019) und Dufeu (2020).

2.1 Ein Vorschlag zum Paradigmenwechsel: Die relationelle Progression in der PDL

Im Gegensatz zu einer grammatikalischen und lexikalischen Progression, die im Allgemeinen in den verschiedenen Lehrbüchern und Lehrplänen zur Anwendung kommt, orientiert sich die PDL an einer sogenannten *relationellen Progression* für den Fremdspracherwerbsprozess (Dufeu, 2003, S. 138; Florida, 2017, S. 45–48).

Es wird ein natürlicher Erwerbsprozess vorgeschlagen, der sich an den teilnehmenden Personen orientiert, die in ihrer Einzigartigkeit und Vielschichtigkeit als Individuen betrachtet werden, als solche nicht austauschbar sind und in ihrer Individualität wichtiger Bestandteil des Lernprozesses sind.

Das Menschenbild in der PDL ist vom morenischen Grundgedanken des Menschen geprägt. Das Individuum wird wie im Psychodrama als Protagonist und Schöpfer seiner eigenen Existenz, als Mitverantwortlicher und Mitgestalter der Welt betrachtet. Es ist von Natur aus beziehungssuchend und trägt in sich die Mittel zur Selbstentfaltung und zur Entwicklung seiner Fähigkeiten.

Zentral für die persönliche Weiterentwicklung in der Fremdsprache sind in der PDL echte Begegnungen. Sie schließen das Individuum in seiner physischen, affektiven, intellektuellen, relationalen und sozialen Dimension wie in seiner Wesensart mit ein. Sie bilden die treibende Kraft und das Feld für das eigene Voranschreiten in der Fremdsprache, die wahrhaft zur zwischenmenschlichen Kommunikation eingesetzt wird (Dufeu, 2003, S. 39–40).

Echte und authentische Begegnung und Kommunikation in der Fremdsprache finden im Sinne der PDL in einem kommunikativen Rahmen und Interaktionsfeld statt, innerhalb dessen dem Ausdrucks- und Mitteilungsbedürfnis der Teilnehmenden in einem auf Erlebnis und Erfahrung orientierten Kontext Raum im Hier und Jetzt gegeben wird.

Wichtige Merkmale einer echten Begegnung in der Sprache sind somit ihr Entstehen im Hier und Jetzt, ihre Einzigartigkeit in der erlebten Form und Gruppenkonstellation und somit ihre Unwiederholbarkeit. Sie setzt außerdem Freiwilligkeitsaspekte voraus.

Die Gruppe ist dabei ein wichtiges Aktions- und Interaktionsfeld für den Fremdspracherwerbsprozess. Ihre Ressourcen, freigesetzt und begleitet durch die Kursleitung, führen zu einem reziproken Lernprofit: Jeder kann von jedem lernen, Lernbegleitende und Teilnehmende gleichermaßen. Die Heterogenität von Lerngruppen wird als Chance und Ressource aufgefasst. Die Diversität wird Vielfalt.

Die *relationelle Progression* wird im Erwerbgeschehen durch spezifische Aktivitäten und Verfahren manifest. In der ersten Phase erfährt die teilnehmende Person die Sprache persönlich: Ich- in Kontakt mit der Sprache. In einer zweiten Phase wird die Sprache in Relation zu einer anderen Person erlebt: Ich-Du. In einer dritten Phase wird die Sprache mit der Gruppe und der Welt im weitesten Sinne erfahren: Wir-Die Anderen/die Welt.

2.2 Die Fremdsprache als Mittel zur Begegnung und zur zwischenmenschlichen Kommunikation

Wie im vorherigen Kapitel erwähnt, wird die Fremdsprache in der PDL als Mittel zur Begegnung und zur zwischenmenschlichen Kommunikation in der Gruppe erlebt und angewandt. Dies ist auch bei Anfänger*innen auf einfacher Basis möglich. Dabei ist es von zentraler Bedeutung, dass die Teilnehmenden selbst entscheiden, welche Inhalte sie in der Fremdsprache ausdrücken möchten. Wenn ihnen die entsprechenden Worte in der Fremdsprache fehlen, unterstützt sie die PDL-Leitung oder die Gruppe sprachlich, sodass sie wirklich ausdrücken können, was sie in dem Moment mitteilen möchten. Das individuelle Tempo der Teilnehmer*innen wird stets berücksichtigt. Dies führt weg von einer Pädagogik des Gleichschritts hin zu einer Pädagogik der Differenzierung und der Vielfalt.

2.3 Die Wichtigkeit einer erlebnisorientierten und phänomenbasierten Auseinandersetzung mit der (Aus)sprache für den gesamten Fremdsprachenerwerb

Der Einstieg in die Fremdsprache ist in der PDL erlebnis- und phänomenbasiert. Sie erfolgt durch den unmittelbaren Kontakt mit der gesprochenen Sprache. Durch aufwärmende Gruppenaktivitäten und individuelle Verfah-

ren werden die Teilnehmer*innen für die prosodischen Elemente der Fremdsprache und ihre Nuancen sensibilisiert. Sie erfahren, wie die gesprochene Sprache in ihren Ohren klingt und experimentieren mit ihrem eigenen Ausdrucksspektrum und ihren Ausdrucksmöglichkeiten, so dass sie von Anfang an mit der Aussprache vertraut werden.

Zu Beginn des Fremdspracherwerbsprozesses ermöglichen z.B. spezifische Auslöser einen möglichst breiten und sanften Einstieg für alle in die Fremdsprache. Es sind Impulse, die einen universellen Charakter innehaben, wie akustische Auslöser oder Impulse, die den Körperausdruck sensibilisieren.

Diese machen u.a. auf die Bedeutung der Aussprache und auf das WIE einer Aussage sowie auf die Verbindung Körper-Sprache und weiters auf die affektiven Komponenten der Sprache, mit ihrem ebenfalls universellen Charakter, aufmerksam.

Aus sprachlichen Auslösern der Teilnehmer*innen, wie etwa aus einem Wort, einem Satz, einer Aussage, einer Idee oder einem Gedanken, kann mit Unterstützung der Leitung und der Gruppe das eigene Sprachrepertoire nach und nach persönlich und kontextbezogen aufgebaut werden.

Die Arbeit mit der Aussprache und mit dem Ausdrucksspektrum ist von zentraler Bedeutung in der PDL und ist eine förderliche Voraussetzung für das Entstehen authentischer Begegnungen in der Fremdsprache. Die Teilnehmer*innen können einander besser verstehen, werden besser verstanden und können kommunikative Situationen mit größerem Vertrauen und Einfühlungsvermögen erleben und mitgestalten.

Eine unmittelbare und natürliche Auseinandersetzung mit der Aussprache wirkt sich auch auf die persönliche Ebene aus: Sie unterstützt einen positiven Zugang zur Fremdsprache, sie hilft, Hemmungen abzubauen, sie steigert die Motivation, das Selbstvertrauen und die Bereitschaft, mit der Sprache zu experimentieren.

Der Verstehensprozess kann erweitert werden, es werden z.B. intuitive Vorgänge zur Bedeutungserschließung in Gang gesetzt. Die Grammatik wird besser getragen, das echoische Gedächtnis wird sensibilisiert. Die Teilnehmenden entdecken das, was Dufeu (2013a) wie folgt formuliert: „Es muss nicht alles gelernt werden, um es zu beherrschen.“

2.4 Die zweidimensionale Konzeption des Fremdsprachenerwerbs

„Unser Anliegen liegt nicht nur in dem Ziel, Verfahren und Übungen zu entwickeln, die den Erwerb der Fremdsprache fördern, sondern auch Verfahren und Übungen zu entwickeln, die die Haltungen, Einstellungen, Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erschließen und entwickeln, die diesen Erwerb begünstigen.“ (Dufeu, 2003, S. 116)

In der Praxis folgt die PDL einer zweidimensionalen Konzeption des Fremdsprachenerwerbs (Dufeu, 2003, S. 118; Floridia, 2017a, S. 48–51). Auf der Inhaltsebene konzentriert sich die Arbeit auf die Förderung von Aussprache, Wortschatz, Syntax und Interkulturalität. Auf der Verhaltensebene werden Übungen eingesetzt, die wichtige Kompetenzen, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen zum Fremdspracherwerb sensibilisieren und fördern.

Dazu gehören im rezeptiven Bereich z.B. das aufmerksame Zuhören, die Konzentration, die Entwicklung von Empathie, die Intuition und die Beobachtung sowie im expressiven Bereich die Spontaneität, die Kreativität, die Flexibilität und die Ausdrucksfähigkeit. Eine zentrale Hypothese der PDL ist dabei: „Die Berücksichtigung der doppelten Dimension des Spracherwerbs erleichtert den Erwerb bzw. das Lernen der Fremdsprache.“ (Dufeu, 2003, S. 388)

2.5 Impulse für das spontane Auslösen von Begegnung, Kommunikation und Interaktion in der Fremdsprache

In der PDL-Unterrichtspraxis kommen verschiedene Impulse zur Anwendung, um einen kreativen und authentischen Prozess der Begegnung, der Interaktion und der Kommunikation auszulösen, innerhalb dessen die Teilnehmer*innen mit der Fremdsprache experimentieren, ihre Kenntnisse aufbauen und ihre eigenen Geschichten kreieren.

Diese Impulse bringen ein Interaktionsgeschehen ins Rollen, in dem die Ausdruckswünsche und die Ideen der Teilnehmenden nach und nach ihre Form annehmen. Dies ist wohlgerneht auch bei Anfänger*innen auf einfacher Basis möglich.

Während der Interaktion entstehen somit im Hier und Jetzt wahrhaft die eigenen Geschichten der Lernenden, die ihre eigene Dynamik entfalten und von ihnen auch in weiteren Phasen weiterentwickelt werden können. Je nach Aktivität können die Begegnungen in der realen oder der sozialen Welt mit der Übernahme von Rollen angesiedelt werden oder in der Dimension der Märchen und Mythen erlebt und mitgestaltet werden.

Die PDL-Leitung hat die Aufgabe, die Aktivitäten durch das Einsetzen verschiedener Kommunikations- und Begegnungsimpulse zu initiieren, die u.a. eine breite Einstiegsmöglichkeit eröffnen und verschiedene Zugänge ansprechen. Diese Impulse können z.B. die Körpermotorik, die akustische Wahrnehmung und die Wiedergabe von Sprache anregen. Sie können die Vorstellungskraft, die Phantasie, den Wunsch zu sprechen und sich zu positionieren und die Sprache zu erleben fördern. Sie lösen auf der inhaltlichen Ebene Themen für ihre weitere Ausgestaltung aus (Dufeu, 2003, S. 244). Die PDL-Leitung begleitet und unterstützt den sprachlichen Prozess auf der individuellen und gruppenbezogenen Ebene und sorgt für einen sicheren Handlungsrahmen innerhalb der Gruppe.

3. Die konkrete Umsetzung der *English Speaking Time* an der IUS

3.1 Themenfindung – Wo schlägt das Herz?

Der erste Lernplan im Jahrgang 7/8 trägt den Titel „Me – you – us“. Es geht darum, sich kennenzulernen, als Gruppe zusammenzuwachsen. Die Schüler*innen tauschen sich über Erlebnisse mit ihren Freund*innen Familie, Nachbarschaft, Haustieren und Hobbies aus. Grammatikalisch sollen die bereits bekannten Zeitformen wiederholt werden.

Die Frage, die bei der Planung der *English Speaking Time* im Raum stand, war: Über welches Thema möchte die Gruppe sprechen? Was berührt sie?

Das Thema Haustiere führte zu einem Thema der *English Speaking Time*. Caspar, der Schulhund, war vor zwei Jahren als Welpen Mitglied eines Teils

der Stammgruppe. Einige Kinder hatten Erinnerungen aus dieser Zeit, andere kannten ihn noch nicht.

Die Aufgabe der Lernbegleitung ist es, einen Unterrichtsrahmen vorzugeben, bei dem die Schüler*innen selbst die Initiative zum Sprachhandeln übernehmen können.

Der Schulhund, Caspar, konnte bei seinem Besuch gesehen, gehört, gerochen, gespürt werden. Er hat Bewegung und Berührung initiiert. Diese Ausgangssituation gab Anlass zur authentischen Begegnung und Kommunikation - verbal und nonverbal:

„Ihr eigenes Begreifen, Erleben und Gestalten führt zur Konstruktion neuen Wissens. Hierfür ist die sprachliche und handelnde Interaktion innerhalb der Lerngruppe zum einen und zum anderen mit der Lehrperson entscheidend.“ (Wittal-Düerkop, 2019, S. 16) Oder eben die mit dem Schulhund ebenso wie mit beliebigen anderen (fiktiven) Wesen, die Interesse und Emotion erwachen lassen.

3.2 Planungsstruktur und Realisierung

Die strukturelle Planung der *Englisch Speaking Time* folgt einem immer gleichen, sehr konventionellen Schema: Ankommensübung, Warm Up, Erarbeitung, Präsentation, Feedback & Reflexion. Dies erzeugt für die Lernenden einen klaren und damit sicheren Rahmen, in dem sie zunehmend agieren und selbstwirksam Einfluss nehmen können:

Die Ankommensübung fokussiert die Aufmerksamkeit auf die eigene Wahrnehmung und dann auf die Gruppe. Sie kann beruhigen, stimulieren, erfrischen, je nach Bedürfnislage der Gruppe. Die Ankommensübung kann nonverbal sein. Alle können mitmachen. Jemand trommelt zum Beispiel einen kurzen Rhythmus, die anderen hören gut zu und klatschen ihn gemeinsam nach³. In unserer Stunde mit Caspar dem Schulhund reichte es aus, dass Caspar in den Kreis kam, betrachtet und mit Lauten und Kommentaren auf Englisch begrüßt wurde. Jeder Laut, jeder Kommentar wurde mit der begleitenden Körpersprache von der Gruppe gespiegelt. Wer nicht selbst sprach, sprach mit der Gruppe mit.

3 Zur Bedeutung des Rhythmus als Grundlage der Aussprache siehe Dufeu 2003, S. 279 und S. 282–291.

Nach den Erfahrungen mit den ersten drei Lernplänen wurde beschlossen, innerhalb eines Lernplans immer mit der gleichen Ankommensübung – bei Bedarf in verschiedenen Varianten – zu arbeiten. Diese Ritualisierung bringt eine beruhigende Ausgangslage mit mehr Gestaltungsmöglichkeit von Seiten der Lernenden.

Das Warm Up greift schon gezielter Gesten, Laute und Wörter des jeweiligen Themas auf. Es erwärmt für die Sprache. In der Stunde mit Caspar lag dieser in der Mitte und die Lernbegleiterin sprach ihn an. Sie beschrieb, was sie sah, kommentierte seine Reaktion und gestaltete dabei in ihrer Erzählung einen kleinen Spannungsbogen. Die Schüler*innen bildeten mit ihr gemeinsam einen Kreis um Caspar und sprachen ihre Laute, Worte und Sätze im Echo nach. Sie übernahmen auch Rhythmus, Sprachmelodie und Körpersprache.

Auch hier haben die Lernenden die Möglichkeit der Mitgestaltung. Sie können aktiv eingreifen. Mit zunehmender Vertrautheit mit der Übung greifen die Schüler*innen zunehmend selbst in den Erzählstrang ein und erweitern die Geschichte eigenständig⁴.

In der Erarbeitungsphase fanden die Schüler*innen ihre eigenen Haltungen, Aspekte und Geschichten zum Thema. Sie konnten sie auf unterschiedlichste Weise umsetzen. In unserer Beispielstunde konnte ein Erlebnis mit Caspar in der Vergangenheit erzählt, aufgeschrieben, in einer Szene oder einem Standbild gezeigt werden.

Nach der Präsentation verbalisieren die Zuhörenden und Zuschauenden oft, was sie gesehen, gehört und verstanden haben. Die Darstellenden schätzen diese Form des aktiven Zuhörens/Zuschauens sehr. Auch die Lehrenden haben hier noch einmal die Möglichkeit, hinter den Protagonist*innen zu stehen und das Präsentierte paraphrasiert wiederzugeben⁵. Es werden damit einerseits ihre Beiträge gewürdigt, es gibt andererseits auch die Möglichkeit, die von den Lernenden dargestellten Inhalte auf eine höhere und dennoch verständliche sprachliche Ebene zu heben und die korrekte Aussprache anzubieten. Spezielle grammatikalische Phänomene können gezielt genutzt

4 Die beschriebene Warm Up-Übung wurde nach der PDL-Technik des Gruppenspiegels durchgeführt. In der klassischen Version wird in der Regel ein imaginärer Gegenstand/Wesen angesprochen, siehe Florida 2019, S. 148–149. Zu ihrer vielschichtigen Funktion siehe Dufeu 2003, S. 19–22.

5 Siehe hierzu die PDL-Technik des Doppelns in Dufeu 2013b.

und angeboten werden. Als authentische Botschaften, die die Beteiligten der Gruppe interessieren, wird dies nie als redundant empfunden⁶. Gerne sprechen Gruppen hier noch einmal mit oder nach. Manchmal gibt es Applaus für gelungene Zusammenfassungen.

Die Reflexion nutzen die Schüler*innen oft, um über Dinge auf Englisch zu sprechen, die sie in den Begegnungen mit den anderen erfahren haben. Manchmal spinnen sie Gedanken weiter, die sie entwickelt haben. Die innere Anteilnahme am Unterrichtsgeschehen und das Interesse an der Gruppe werden deutlich. Hier stehen verbale und non-verbale Botschaften gleichberechtigt nebeneinander. Die mimische, lautmalerische oder verbale Reaktion einer/s Schüler*in mit dem Entwicklungsschwerpunkt geistige Entwicklung wird genauso akzeptiert und gesehen wie die eloquenten Ausführungen oder die mimischen und lautmalerischen Reaktionen sprachbegabter Schüler*innen.

3.3 Feedback aus der Praxis

In den Lernberatungen ist ein gestiegenes Selbstbewusstsein in der Kommunikation in der Fremdsprache beobachtbar: „Englisch kann ich ja richtig gut!“, ist eine typische Aussage, die vermehrt zu hören ist. An der *English Speaking Time* nehmen grundsätzlich alle Schüler*innen teil, auch diejenigen, die aufgrund ihres Unterstützungsbedarfs nicht dazu verpflichtet sind.

Lernbegleitende, die mit der PDL-Methode vorher nicht vertraut waren, bewerten die Methode nach ersten Erfahrungen als fehlerfreundlich. Sie finden es bemerkenswert, dass pubertierende Jugendliche in der 7./8. Jahrgangsstufe keine Hemmungen in der Teilhabe zeigen. Weiter finden sie positiv, dass jede*r sich ausdrücken kann und, wenn dies nicht sofort eigenständig möglich ist, dabei Hilfe beanspruchen kann. Die Äußerungen der Schüler*innen sehen die Lernbegleitenden als authentische Sprachhandlungen. Sie bemerken außerdem, dass die Lernenden zunehmend mutiger im Ausdruck werden und sich in der Gruppe und mit ihren Partner*innen gut aufgehoben fühlen.

6 Siehe hierzu das Prinzip des Wandels in der Kontinuität in der PDL. Dufeu 2003, S. 73.

Als Neulingen in der Methode fehlte den Lernbegleitungen zunächst die Identifikation mit der Methode, bei der sie keine Routine haben. Sie fanden es nicht immer leicht und hatten anfangs auch Hemmungen, sich selbst zu exponieren mit Stimme, Körper und Mimik. Sie fürchteten, dass Schüler*innen sich darüber lustig machen würden. Der große Anspruch auf individuelle Betreuung flößte ihnen Respekt ein. Außerdem fanden sie es anspruchsvoll, die Gruppenprozesse einerseits loszulassen und sich entwickeln zu lassen aber gleichzeitig immer im Blick zu behalten und die Verantwortung für den gelungenen Prozess zu übernehmen.

Sie bringen mit ihren Rückmeldungen sehr präzise den Paradigmenwechsel auf den Punkt. Denn Sprachen auf diese Art zu unterrichten, bedeutet nicht nur methodisches Umdenken. Auch die klassische Rolle der Lehrperson und ihr Lehrverständnis verändert sich. „Die Lehrperson modelliert den Prozess und sie begleitet die Lernenden auf Augenhöhe. Das Unterrichtsgeschehen formiert sich kollaborativ.“ (Wittal-Düerkop, 2019, S. 17) Oder wie Reich sagt: „Der humane Umgang mit Heterogenität, mit der Unterschiedlichkeit der Menschen, ist aber auch eine Haltungsfrage, eine Frage des Menschenbildes, der Werthaltungen und der verfügbaren Methoden.“ (Reich et al., 2015, S. 156)

Eine weitere Rückmeldung war, dass authentische Begegnung und Kommunikation innerhalb des Lernsettings auch der beste Weg zur Aneignung der PDL-Aktivitäten ist. Durch die Unterstützung erfahrener Lehrer*innen, die eine Fortbildung im Bereich PDL gemacht haben, fanden es Kolleg*innen, hospitierende Lehrende und Studierende leicht, in den Unterricht mit einzusteigen und waren beeindruckt, wie schnell und tief sie in kurzer Zeit in die Methode einsteigen und wie sie durch das Ausprobieren dazulernen konnten.

4. Fazit

Die Grundlage bei der Planung und Durchführung von Lernarrangements mit einer inklusiven und konstruktivistischen Haltung und mit den Methoden der PDL besteht darin, ausgehend von einem gemeinsamen Gruppenthema den Lernenden zu folgen und ihnen die nötige Sprache zugänglich

zu machen, um sich selbstreferentiell im gemeinschaftlichen Diskurs auszudrücken. Somit werden Lernprozesse angestoßen, die bei einer individuellen Ausgangslage immer wieder feste Bezugspunkte in der Gemeinschaft finden und so die Gruppenkohäsion stärken.

Die Lerngruppe wird selbst zum zentralen Motor der sprachlichen Weiterentwicklung. Die themen- und phänomenbasierten Zugänge ermöglichen vielfältige didaktische Zugangsweisen: Handlungsorientierung, Problemorientierung, Schüler*innenorientierung sowie die Aktivierung der Lernenden auf kognitiver, emotionaler und motorischer Ebene.

Die Anknüpfung an individuelle Konzepte in der eigenen Lerngruppe führt zur persönlichen Bedeutsamkeit und wird für Lernende mit unterschiedlichem Vorwissen wirksam. Lernen in der Gemeinschaft stärkt nicht nur die Gemeinschaft selbst und das Wahrgenommenwerden des Individuums in der Gruppe, sondern unterstützt auch die Identifikation mit dem Gelernten abseits von künstlichen Lehrwerk-Settings. Dabei ist die Form der inklusiven Ausgangslage irrelevant. Diese Art des Lernens in der Gemeinschaft wird bereichert durch unterschiedliche Voraussetzungen: jahrgangsübergreifend, altersgemischt, mit unterschiedlichen Lernzugängen, Interessenschwerpunkten, Persönlichkeiten u.v.m. Das begleitende individuelle Lernen am eigenen Lernplan erfährt eine spürbare Signifikanz durch das Lernen in der Gemeinschaft. Auf der konkretesten Ebene der Schulentwicklung, der Unterrichtsentwicklung, ist das Erproben einzelner Lehr/Lernsequenzen bis hin zu vollständigen Konzepten fast immer möglich. Schulen und Lehrkräfte, die die grundsätzliche Haltung teilen, könnten deshalb leicht in ihren bestehenden Systemen in diese Art der authentischen Begegnung und erlebnisorientierten Kommunikation im inklusiven Fremdsprachenlernen einsteigen.

Literaturverzeichnis

- Cauneau, I. (1992). Hören, Brummen, Sprechen. Hören und Ausspracheschulung im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 7/1992 – Hörverstehen, 28–30. Hueber Verlag 2007. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.1992.07.08>
- Dominguez Sapien, N. (2019). Macht kein (Psycho-)Drama draus! Dramapädagogik, Psychodrama, Psychodramaturgie: Versuch einer Begriffsklärung. In S. Giebert & E. Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2018/Drama in Education Days 2018 – Conference Proceedings of the 4th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 23–31). <https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/Proceedings2018/final.pdf>
- Dufeu, B. (2003). *Wege zu einer Pädagogik des Seins: Ein psychodramaturgischer Ansatz zum Fremdsprachenerwerb*. Editions Psychodramaturgie.
- Dufeu, B. (2013a). *Der grammatikalische Ansatz im Fremdsprachenunterricht. Grundprinzipien einer teilnehmerorientierten Grammatikvermittlung*. <https://www.psychodramaturgie.org/de/grundinformation/grammatik/und-die-grammatik>
- Dufeu, B. (2013b). Das Doppeln in der Psychodramaturgie. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 12(2), 173–187. doi:10.1007/s11620-013-0193-x.
- Dufeu, B. (2020). Die Dramaturgie in der Psychodramaturgie. *Szenario*, 19(1), (69–102), <https://doi.org/10.33178/scenario.14.1.5>
- Edelhoff, C., & Schmidt, T. (Hrsg.). (2017). *Notting Hill Gate 3*. Diesterweg Westermann.
- Florida, A. (2017a). La PDL nell’insegnamento comunicativo delle lingue. Come dare voce a se stessi in un’altra lingua. In *Kotoba, Parola Testo Mediazione*, 7: *Viva la lingua! Vivo la lingua?* (S. 36–63). I.L.S.I.T. <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/ssml-kotoba/Kotoba-Volume-7.pdf>
- Florida, A. (2017b). Die Psychodramaturgie Linguistique-Methode im Einzelsetting. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 2, (319–333).
- Florida, A. (2019). Workshop: Sich selbst eine Stimme in der Fremdsprache geben – Wege zum kommunikativen Sprachunterricht. – Erlebnisorientierte Einführung in die PDL-Methode. In L.-H. Schön & S. Lesk (Hrsg.), *Retten uns die Phänomene? Lehren und Lernen im Zeitalter der Digitalisierung. Phänomenologie in der Naturwissenschaft* (S. 147–151). Logos.
- Fox, J. (Hrsg.) (2001). *Jacob Moreno. Psychodrama und Soziometrie* (2., unverän-

- derte Aufl.). Edition Humanistische Psychologie.
- Moreno, J. L. (2008). *Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Einleitung in die Theorie und Praxis* (6., unveränderte Aufl.). Georg Thieme. (Erstausgabe 1959)
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Beltz.
- Reich, K., Asselhoven, D., & Kargl, S. (Hrsg.). (2015). *Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln*. Beltz.
- Schlaak, C. (2015). *Fremdsprachendidaktik und Inklusionspädagogik. Herausforderungen im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit*. Ibidem.
- Schmidt, T. (Hrsg.) (2018). *Notting Hill Gate 4*. Diesterweg Westermann.
- Von Ameln, F., Gerstmann, R., & Kramer, J. (2009). *Psychodrama* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Springer Medizin Verlag.
- Wittal-Düerkop, T. (2019). Lehren, Lernen, Handeln – Potentiale und Anwendungsfelder der Dramapädagogik im Sprachunterricht. In S. Giebert & E. Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2018/Drama in Education Days 2018 – Conference Proceedings of the 4th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 12–22). <https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2018/final.pdf>

Websites

Website der Gründer*innen des PDL-Ansatzes Dr. Bernard und Marie Dufeu:
<https://www.psychodramaturgie.org/de/>

Provare l'inclusione

Cristiano Corsini – Università Roma Tre

Abstract

Il contributo inquadra la documentazione di attività finalizzate all'inclusione entro i percorsi di valutazione educativa. A partire dalla necessità di preservare, documentando e valutando, il carattere radicalmente trasformativo dei processi inclusivi, la valutazione educativa è definita come processo che consente di formulare giudizi di valore sulla distanza tra realtà e obiettivi allo scopo di ridurre tale distanza. Vengono in primo luogo analizzati i tre elementi che caratterizzano tale definizione: 1) la presenza di un giudizio di valore, 2) la necessità di una valida misurazione della distanza tra aspettative e realtà e, infine, 3) l'imprescindibilità di scelte comunicative utili all'assunzione di decisioni concrete. In secondo luogo, tali elementi sono inquadrati entro una prospettiva inclusiva, sottolineando la necessità di 1) giudizi equi e partecipati, 2) accertamenti criteriali, 3) una comunicazione analitica e proiettata al futuro.

Parole chiave: valutazione, inclusione, trasformazione, misurazione, accertamento.

1. Premessa

La documentazione di esperienze, scelte e risultati dell'inclusione assume e riassume diverse funzioni. In primo luogo, tale documentazione ha indubbiamente una preziosa funzione educativa, dato che sostiene e orienta le prassi inclusive strappandole dalla tirannia troppo spesso esercitata da pressioni che, soprattutto all'interno di dinamiche di tipo valutativo (ogni atto documentativo acquisisce senso entro tali dinamiche, a patto che esse vengano intese, come vedremo in seguito, in funzione educativa), rischiano di burocratizzare

e rendere routinarie attività che al contrario, per loro stessa natura, sono destinate a meaurorattere in discussione le nostre normali abitudini. In secondo luogo, la documentazione ha un preciso significato politico dato che, in generale, rende accessibile alla comunità i problemi aperti, le decisioni assunte per affrontarli, gli inciampi e i cambiamenti prodotti dai processi educativi inclusivi. Questo secondo aspetto, valido per ogni questione educativa, assume un ruolo particolarmente rilevante per l'inclusione. Infatti, sappiamo che una comunità è inclusiva se trova nella piena valorizzazione di ciascun individuo la sua ragion d'essere. Sappiamo inoltre che l'inclusione supera il concetto di integrazione perché non punta né all'adattamento del singolo (appartenente a minoranze variamente definite) né alla sua normalizzazione, ma, imponendo al sistema di rimuovere le barriere a una piena partecipazione di ogni soggetto, mette in discussione il concetto stesso di normalità. Questo significa che il passaggio a un sistema inclusivo è in primo luogo ostacolato dalla tendenza a concepire come impossibile tale cambiamento, una tendenza rafforzata dalla normalizzazione e dalla naturalizzazione operate attraverso il ricorso al senso comune come lente privilegiata di lettura della realtà. Documentare l'inclusione assume dunque una precisa funzione politica perché il cambiamento, ovvero lo scopo dei processi inclusivi, rischia di essere sommerso dalla naturale, normale ed esclusiva quotidianità continuamente legittimata e rafforzata dal senso comune (Corsini, 2021).

Come accennato, si tratta di un aspetto che l'inclusione condivide in generale con processi educativi innovativi e innovatori generalmente schiacciati dall'egemonia di posizioni retrive o, più in generale, conservatrici. Documentare prassi inclusive assume per questo un ruolo fondamentale, anche perché consente a chi opera di avere punti di riferimento scientificamente fondati. Non è un caso che la sociolinguista Vera Gheno (Fasce, 2020), impegnata nell'affermare scelte inclusive relative al linguaggio, faccia riferimento a quanto riscontrato da Tullio De Mauro a proposito della difficoltà di sostenere ragionamenti rigorosi sulla lingua e sull'educazione:

In una situazione così variegata abbiamo bisogno di insegnanti che abbiano adeguati strumenti conoscitivi per cogliere il reale stato linguistico dei bambini e delle bambine che devono accompagnare nella crescita delle capacità linguistiche. Certo l'informazione di giornali e tv né basta né aiuta. Un grande giornale, "la Repubbli-

ca", tempo fa ha pubblicato senza battere ciglio un articolo di Umberto Galimberti, valente psicologo, autore del migliore (io credo) Dizionario di psicologia, ma assolutamente, virginalmente, puerilmente ignaro di rudimenti di linguistica: con aria autorevole Galimberti ha comunicato che gli adolescenti italiani d'oggi conoscono soltanto circa seicento parole. Ora, seicento parole italiane è il patrimonio lessicale minimo produttivo di un bambino treenne che viene da famiglie sempre italofone e, non lontano da questa cifra, è anche il patrimonio lessicale italiano di figli di famiglie parzialmente dialettophone. In uscita dal primo ciclo delle elementari bambine e bambini sanno controllare produttivamente e ricettivamente molti usi delle 2.000 parole italiane del lessico fondamentale dell'italiano (quelle che coprono il 90% delle occorrenze di tutti i testi) e, a seconda della bontà dell'insegnamento e della solidità culturale del loro ambiente, posseggono altre migliaia di parole del vocabolario che diciamo di "alta disponibilità" e di quello di rilevante frequenza e comune. Certamente, abbiamo bisogno di accertare con maggiore precisione i numeri medi anche di questi anni d'età e dei successivi. Ma le parole dei nostri adolescenti sono migliaia e migliaia. E un quotidiano stimato dovrebbe guardarsi dal diffondere sciocchezze di chi, evidentemente, è del tutto ignaro di questioni linguistiche. Dobbiamo uscire dall'innocenza e farci capaci di una valutazione critica di tutta l'informazione. Dobbiamo tenere conto del fatto che in materia di scuola e di lingua molti intellettuali e politici, dato che sono andati a scuola e a scuola ci va la sorellina o la nipotina, e dato che parlano, si sentono autorizzati a sparare panzane a ruota libera. Come se, per il fatto di vivere nel sistema solare, ci sentissimo autorizzati a dare pareri di astrofisica o, causa raffreddore, in materia di batteriologia e virologia. Eppure questo avviene per scuola e lingua. (De Mauro, 2018, pp. 38-39)

Possiamo concludere questo paragrafo introduttivo affermando che se in generale è vero che la mancata documentazione mette a repentaglio quel processo che consente, per usare le parole di Dewey (1929), di conferire efficacia comune alle intuizioni geniali di pochi individui, le lacune documentative sono particolarmente deleterie quando si riferiscono a percorsi trasformativi come quelli inclusivi, dato che si tratta di percorsi che già subiscono la tendenza a liquidare come impossibili cambiamenti relativi a strutture e routine consolidate. Da questo punto di vista è fondamentale inquadrare la documentazione all'interno della valutazione educativa intendendo quest'ultima (Corsini,

2018) nei termini di un processo che consente di formulare giudizi di valore sulla distanza tra realtà e obiettivi allo scopo di ridurre tale distanza.

2. L'inclusione tra documentazione e valutazione

Al fine di evidenziare quali dinamiche entrano in gioco nei processi di raccolta di informazioni e valutazione per l'inclusione è opportuno partire dall'analisi di alcuni casi problematici.

Il primo è una testimonianza che descrive quanto avvenuto in una scuola secondaria di I grado.

In vista della compilazione del Piano Didattico Personalizzato (PDP), nelle prime settimane di scuola si sceglie di intervistare studentesse e studenti con certificazione. Un modello di intervista già in uso in altre scuole viene proposto al, e approvato dal, gruppo di docenti. Tuttavia, la procedura standard, che prevede di intervistare studentesse e studenti con certificazione di DSA fuori dall'aula, suscita alcune perplessità perché considerata discriminatoria e, considerato che le domande poste nell'intervista vengono considerate utili per ottenere informazioni significative anche per il resto della popolazione studentesca, un gruppo di insegnanti decide di porre quegli stessi quesiti non solo a chi è in possesso di certificazione ma a tutte e a tutti. Sorge però una difficoltà, legata al tempo necessario a intervistare tutte le studentesse e tutti gli studenti. La proposta che riscuote maggior successo è quella di sostituire l'intervista con un questionario da compilare direttamente in classe.

Tuttavia, risparmiato tempo, si decide di risparmiare anche su carta e toner, e così si costruisce un questionario con un carattere ridotto, decisamente inadatto a chiunque abbia difficoltà di lettura. Una parte del gruppo docenti manifesta perplessità rispetto a questa scelta, evidenziando come essa, anziché incidere positivamente su un processo documentativo e valutativo pensato per rafforzare l'inclusione, finisca col compromettere la validità e l'affidabilità della rilevazione. Nelle diverse classi vengono così assunte decisioni estremamente eterogenee: c'è chi somministra il questionario alla classe, c'è chi invece conduce interviste a studentesse e studenti con certificazione. In un confronto con la dirigenza scolastica viene infine stabilito che l'importan-

te è raccogliere delle informazioni in un modo o nell'altro e che nelle diverse classi si troverà il modo migliore di risolvere il problema.

Proviamo ad analizzare brevemente questa testimonianza facendo ricorso a tre chiavi interpretative tra loro interconnesse, relative rispettivamente alla validità dello strumento, alla finalità della rilevazione, ai rapporti tra valutazione e inclusione.

In primo luogo, emerge nitidamente il classico effetto contraccolpo, legato alla natura dello strumento prescelto. Considerato che la validità non è una caratteristica intrinseca di uno strumento, ma che essa va parametrata alla funzione, al contesto e ai soggetti coinvolti nella rilevazione, la decisione di passare dall'intervista al questionario risulta poco prudente. L'intervista, infatti, consentendo uno scambio maggiormente mediato e approfondito, con ogni probabilità si sarebbe rivelata più consona alla raccolta di informazioni utili alla progettazione di attività didattiche personalizzate.

Proprio le scelte effettuate in merito allo strumento tradiscono in secondo luogo la tendenza a concepire l'attività di rilevazione come fine da raggiungere piuttosto che come mezzo utile ad affrontare una situazione problematica. Emerge infatti che, almeno per una parte del gruppo di docenti, una volta stabilito che alcune informazioni dovessero essere raccolte per riempire una sezione all'interno di un PDP, lo strumento ritenuto migliore fosse quello che consentiva di affrontare il problema nella maniera più efficiente, a prescindere dalla rilevanza educativa e didattica dei dati ottenuti. In terzo luogo, questa propensione a concepire attività legate alla valutazione come fini e non come mezzi è coerente con una visione scarsamente o per nulla educativa della valutazione, che tende a essere concepita come prassi burocratica da sbrigare piuttosto che come processo trasformativo. In particolare, la scelta di minimizzare l'impatto del processo valutativo sulla routine didattica (intervistare l'intera classe viene di fatto considerato un eccessivo dispendio di tempo) è indice della ritrosia a mettere in discussione tempi e spazi cristallizzati e concepiti come naturali, ritrosia che rappresenta uno dei maggiori ostacoli allo sviluppo di contesti inclusivi.

Il secondo caso problematico è costituito dalla testimonianza di un giovane docente precario impegnato in una scuola secondaria di II grado. Riportiamo le sue parole.

Ho preso servizio, tramite messa a disposizione, come insegnante di sostegno presso un liceo classico. Sono stato affiancato a un ragazzo con deficit intellettivo e disgrafia. Sto contestualmente preparando la prova scritta per il TFA sostegno alla scuola secondaria di II grado e dunque sono alle prime armi e fresco di letture di Ianes, Cottini, Booth e Ainscow, ecc.

Ciò che ho avuto modo di notare in questo primo periodo è che esiste uno iato fra didattica curricolare e didattica inclusiva. Infatti, a fronte di alcune mie proposte legate al ricorso a strategie come cooperative learning o flipped classroom, mi è stato detto chiaramente che si è indietro con il programma proprio nell'anno degli Esami di Stato.

Ciò non significa, certo, che sia stata negata la possibilità di sviluppare tali attività in riferimento al ragazzo, ma ho avuto la sensazione che la partecipazione di altri soggetti a queste ultime venisse considerata motivo di rallentamento dello sviluppo di una didattica, per così dire, "normale", pensata per il resto della classe, quando al contrario, dal mio punto di vista, non farebbero altro che recare benefici all'intero gruppo.

Il filo conduttore tra questa testimonianza e la precedente è rappresentato dalla ritrosia a mettere in discussione i tempi e le modalità della "normale" routine didattica. Nello specifico però la valutazione esercita qui la sua negativa influenza a ritroso. Scelte inclusive dal punto di vista didattico sono infatti ostacolate dalla presenza degli Esami di Stato al termine dell'anno scolastico. Resta il fatto che, ancora una volta, è una valutazione concepita come fine piuttosto che come mezzo quella impedisce di mettere in discussione attività didattiche consuete e relazioni cristallizzate tra discenti, tra docenti, tra docenti e discenti.

Infine, proponiamo una riflessione legata al passaggio dal voto ai giudizi nella scuola primaria. Spesso, quando chi insegna intende valutare una prestazione (una prova strutturata o semistrutturata, un'interrogazione, un compito autentico) nel corso dell'attività didattica, il registro elettronico spinge a esprimere una votazione basata sui quattro livelli (in via di prima acquisizione, base, intermedio, avanzato) stabiliti dall'Ordinanza ministeriale n. 172 del 4/12/2020 e dalle relative Linee guida. Tuttavia, tali livelli sono stati pensati per la scheda di fine quadrimestre e fine anno, non per la valutazione formativa in itinere. Obbligando a esprimere un voto sintetico (sia pure

non numerico) per ogni attività valutativa, il sistema burocratizza e svuota di significato un cambiamento normativo concepito per restituire feedback formativi rispetto alla singola prestazione. Forzare il feedback sui quattro livelli finali, in aperta contraddizione con quanto espresso dalle Linee guida e dalla relativa formazione ministeriale, compromette la possibilità di una restituzione descrittiva, analitica e criteriale, incentrata non su una scala ordinale ma sui punti di forza e di debolezza delle singole prestazioni e finalizzata a fornire alle alunne e agli alunni indicazioni per migliorare i propri lavori. Inoltre, tale sistema compromette la portata educativa del giudizio anche imponendo di esprimere ogni valutazione sulla base delle quattro dimensioni (situazione, continuità, autonomia, risorse) presenti nelle Linee guida, sebbene alcune di queste dimensioni siano valutabili nel tempo e non rispetto alla singola prestazione. In tal modo, viene indebolito il legame tra obiettivi, prestazione e valutazione.

Si segnala infine come il sistema non manchi di chiedere se il “voto” possa “fare media”, attestando così di non aver minimamente colto il significato didattico e docimologico del cambiamento proposto.

In sintesi, esattamente come nei due casi precedenti, le scelte compiute sembrano finalizzate a minimizzare quanto più possibile l'impatto che i cambiamenti hanno sulla routine di chi insegna. Qui però segnaliamo che se è vero che, come già evidenziato, la mancata messa in discussione di abitudini consolidate ostacola la valutazione educativa e i processi inclusivi, in questo terzo caso la scelta di procedere col pilota automatico compromette due prerogative della valutazione inclusiva come il carattere criteriale e non normativo dell'accertamento e il suo collegamento a obiettivi stabiliti in termini operativi (Mitchell, 2018).

3. Le caratteristiche della valutazione inclusiva

Negli ultimi decenni il mondo della valutazione è stato caratterizzato dall'emersione di numerosi *assessment*. Il processo inizia con Scriven (1967), che propone la distinzione tra *formative* e *summative assessment*, procede negli anni Novanta con l'*authentic assessment* e accelera notevolmente al passaggio del secolo quando, in pochi anni, compaiono l'*assessment for learning* (Stiggins

2002; Wiliam, 2000; 2011), l'*assessment as learning* (Earl, 2013), il *narrative assessment* (Dunn, 2004), il *sustainable assessment* (Boud, 2000), l'*inclusive assessment* (Watkins, 2007). Nella letteratura in lingua inglese, l'impiego del termine *assessment* in luogo di *valuation* (Dewey, 1938) o di *evaluation* (Stame, 2016) attesta la centratura sui processi di apprendimento della valutazione oggetto di attenzione e ha un interessante risvolto etimologico. Laura Greenstein, nel suo testo (2016) sul *formative assessment*, ricorda che il termine *assessment* deriva dal latino "assidersi", ovvero sedersi accanto. Basandosi su tale etimologia, Greenstein allude al ruolo che la valutazione può giocare in funzione educativa, come strategia di supporto al miglioramento. Tuttavia, l'etimologia del termine riserva anche consonanze con dinamiche valutative di natura opposta. In primo luogo, *assessment* rimanda anche ad "assidere" — mettere a sedere — inteso come distanziare. L'insegnante che "mette sedere" una studentessa o uno studente valuta stabilendo le distanze e, dall'alto della cattedra, abbassa il livello dei soggetti sottoposti a valutazione. In secondo luogo, *assessment* rinvia anche ad "assediare". Assedia chi interroga allo scopo di far cadere in errore studentesse e studenti, non di rado ponendo domande al solo scopo di attestare la legittimità di un giudizio preconfezionato.

La diffusione, anche all'interno della classe docente, di concezioni dell'*assessment* coerenti con il distanziamento e con l'assedio rende estremamente difficile il passaggio a una valutazione autenticamente educativa, concepita come mezzo per regolare insegnamento e apprendimento. Per questo, è fondamentale esplicitare a quali condizioni la valutazione può agire come mezzo educativo. Abbiamo definito la valutazione educativa come processo che consente di formulare giudizi di valore sulla distanza tra realtà e obiettivi allo scopo di ridurre tale distanza. Riscontriamo in questa definizione tre elementi, ovvero (1) un giudizio di valore, (2) una misurazione di una distanza tra aspettative e realtà e, infine, (3) una comunicazione utile all'assunzione di decisioni. Proviamo a inquadrare questi tre elementi dal punto di vista dell'inclusione.

Partiamo dalla valutazione come espressione di un giudizio di valore. Questo aspetto attesta il fatto che la valutazione è sempre una forma di gestione del potere. Da questo punto di vista, il ricorso allo sguardo altrui è un processo inclusivo che migliora l'affidabilità e la validità del processo valutativo. Inoltre, sappiamo che una maggiore condivisione di funzioni, oggetti,

strumenti e criteri di valutazione è associata con una maggiore efficacia educativa e orientativa della valutazione. Rizzo et al. (2020), lavorando su 1200 Istituti a indirizzo musicale, rilevano che il livello di inclusione è associato non alla scelta di semplificare la prova di orientamento ma a quella di concorlarla coi referenti per l'Inclusione. In generale, conferire a docenti, studentesse e studenti responsabilità crescenti nel processo valutativo, assicurare loro maggiori possibilità di comprensione profonda, sviluppando autonomia nella regolazione e nella conduzione delle esperienze di insegnamento e apprendimento migliora l'efficacia del riscontro, come evidenziano i lavori di Earl (2013) e Boud (2000). Gli item presenti nell'Indice per l'inclusione (Demo, 2017) con le loro domande-guida rappresentano un'ottima definizione operativa di tale dinamica, rivelando la dimensione politica di ogni atto valutativo. Tenuto conto del ruolo che nella valutazione giocano stereotipi e pregiudizi (tabella 1) possiamo concepire la valutazione educativa e inclusiva come una valutazione che perviene a giudizi più equi, affidabili ed efficaci dando voce a una pluralità di sguardi, soggetti e intelligenze.

Alone	Influenza di elementi non pertinenti.
Contagio	Influenza del giudizio altrui.
Contraccollo	Modificazione della didattica in funzione della valutazione.
Distribuzione forzata	Forzatura delle differenze individuali entro uno schema prefissato.
Pigmaliione	Adeguamento dell'apprendimento alle aspettative di chi insegna.
Successione/Contrasto	Sovrastima o sottostima sulla base del confronto con alti soggetti.
Stereotipia	Forte incidenza di giudizi precedenti (fissità valutativa).

Tabella 1 – Elementi di distorsione del processo valutativo

Il secondo elemento riguarda il ruolo giocato nella valutazione dal processo di misurazione, qui inteso come accertamento della distanza tra il livello degli apprendimenti auspicato e quello effettivo. Dal punto di vista inclusivo (Corsini, 2018), assume centralità la scelta di descrivere i pieni, non i vuoti,

ovvero di ricorrere a strumenti in grado di fornire un accertamento criteriale e rendere conto dei progressi di ciascuno in termini di padronanza, anche attraverso un impiego proattivo dell'errore (mai concepito come stigma). Al contrario, basare il giudizio sul confronto con altri soggetti o con prestazioni medie di gruppi incide negativamente sullo sviluppo di una adeguata motivazione intrinseca ed è associato alla scelta di escludere dal processo di accertamento determinati soggetti (Schuelka, 2013), indice della tendenza a concepire l'eterogeneità come problema e la diversità in termini di deficit. Un secondo aspetto fondamentale, collegato al primo, è la delineazione di obiettivi operativi intermedi. Questi non solo rendono più affidabile l'accertamento, ma soprattutto assumono un ruolo fondamentale nei processi di autoregolazione dell'apprendimento, sviluppando autoefficacia e motivazione intrinseca (Ames, 1992). Il ricorso a un accertamento criteriale e un'adeguata formulazione di obiettivi sono facilitati dall'impiego di affidabili descrittori dell'apprendimento.

La terza caratteristica della valutazione educativa, cioè il suo avere la finalità di contribuire a ridurre la distanza accertata attraverso la misurazione, comporta una focalizzazione dell'attenzione sulla comunicazione del riscontro valutativo. Se è vero che a rendere educativa la valutazione non è l'impiego di certi strumenti ma l'uso delle informazioni raccolte attraverso di essi da parte di chi insegna e di chi apprende, allora una valutazione è chiamata a esprimere feedback (Nicol, 2010; Restiglian & Grion, 2019) che siano

- comprensibili: espressi con un linguaggio chiaro che le studentesse e gli studenti possano capire;
- selettivi: focalizzati su alcuni aspetti su cui le studentesse e gli studenti possano agire per migliorare;
- specifici: riferiti a precisi aspetti del compito a cui il feedback si applica;
- contestualizzati: riferiti ai criteri di valutazione;
- equilibrati: focalizzati sia sugli aspetti positivi del compito che sulle aree di miglioramento;
- proiettati al futuro: riferiti a come gli studenti e le studentesse possano migliorare i propri futuri prodotti.

4. Per concludere: provare l'inclusione

È sufficiente dare uno sguardo a uno strumento valutativo come l'Index di Booth e Ainscow per comprendere come l'inclusione costringa a fare i conti con fattori di iniquità che non riguardano esclusivamente il singolo individuo ma che, operando attraverso dinamiche classiste, abiliste e sessiste, chiamano in causa ostacoli che operano a livello sistemico. Nel contributo abbiamo preso spunto da tre casi critici, a loro modo emblematici della scarsa consapevolezza dell'importanza concepire l'inclusione, la documentazione e la valutazione come prassi trasformative. Uno degli aspetti che maggiormente colpiscono le colleghe e i colleghi che svolgono attività di formazione nei contesti educativi è il divario tra quanto avviene in troppe scuole e università e quello che abbiamo imparato negli ultimi decenni sulle scelte che generalmente consentono di trasformare e arricchire l'esperienza di studentesse, studenti e insegnanti. Questa discrasia non è certo una novità, né può essere considerata una peculiarità italiana. Infatti, un quarto di secolo fa Black e Wiliam (1998) lamentavano, rispetto alla valutazione formativa, la stessa identica frattura: sappiamo bene da vent'anni perché e come impiegare la valutazione come strategia didattica – scrivevano – eppure la valutazione formativa non è diffusa nelle nostre scuole.

Torniamo sui nostri casi. È davvero difficile pensare che, da anni, lavori come quelli di Ianes e Cramerotti (2013), Cottini (2015), Mitchell (2018) non offrano spunti di riflessione utili ad affrontare il primo problema individuato. Quanto al secondo, lavori e strumenti come quelli della scuola pavese (Bondioli, Savio 2004) rappresentano oramai da decenni risorse estremamente utili per impiegare l'autovalutazione in senso trasformativo. Più recentemente, Demo (2017) mostra efficacemente come sia possibile lavorare con l'Index per rendere la redazione del RAV un processo radicalmente inclusivo.

Cosa impedisce allora un'adeguata diffusione di tali approcci?

Per provare a fornire una risposta, sia pure non definitiva, ci sia concessa una breve digressione relativa al terzo caso richiamato, quello della valutazione nella scuola primaria. Nel corso dell'ultimo anno, assieme a collaboratrici e collaboratori della cattedra di Pedagogia sperimentale e valutazione scolastica (Università Roma tre, dip.to di Scienze della Formazione), abbiamo raccolto testimonianze sulle scelte effettuate da scuole e insegnanti che da un

lato hanno riconsiderato il proprio modo di progettare, realizzare e valutare in itinere le attività didattiche usando le dimensioni come criteri di osservazione e strumento per la documentazione e, dall'altro, hanno faticosamente trattato e negoziato con i gestori di registri elettronici chiaramente non pensati per documentare i percorsi di apprendimento e per restituire feedback descrittivi e formativi, concordando pazientemente con essi interventi di modifica sostanziale degli ambienti digitali. Si tratta, e questo spiega la limitata diffusione di questa e altre scelte trasformative, di un lavoro impegnativo e dall'esito mai scontato, che non comporta ricette di immediata applicazione né è commissionabile a un singolo individuo, ma si apre alla fallibilità e va intrapreso collegialmente, aprendosi al contributo che lo sguardo di alunne, alunni e famiglie può offrire (Parigi, 2021).

Si tratta di dinamiche che, per richiamare Mitchell, sono inevitabilmente legate allo sviluppo strategie contestuali: se si vuole strappare l'apprendimento alla tirannia esercitata da una routine irriflessa, inautentica, antieducativa, è necessario agire come comunità.

L'inclusione nasce per mettere in discussione la normalità e, da questo punto di vista, avversa radicalmente ogni forma di legittimazione di un sistema che esclude dal punto di vista culturale, sociale ed economico. Per questo, è necessario dare prova dei processi inclusivi mettendoli e mettendosi alla prova, provando a farsi carico delle rimodulazioni degli spazi e dei tempi educativi che essi comportano. L'alternativa è quella di farsi trascinare nell'individualismo mortificante della commiserazione e nell'impotenza appresa, passioni tristi alleate abituali di ogni status quo.

Bibliografia

- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Aquario, D. (2015). *Valutare senza escludere*. Junior.
- Batini, F., Bertolucci, M., & De Carlo, E. (2017). Fight dispersion through education: The results of the first cycle of the NoOut Project. *Mind, Brain, and Education*, 11(4), 201-212.

- Black P., Wiliam D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Bondiolì A., & Ferrari M. (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e processi*. Bologna, Junior.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Corsini, C. (2018). Inclusione e culture valutative. In S. Polenghi, M. Fiorucci & L. Agostinetti (a cura di). *Diritti, cittadinanza, inclusione* (pp. 85-94). Pensa MultiMedia.
- Corsini, C. (2021). Tra educazione e mercato. Valutazione, competenze, innovazione. *L'Ospite Ingrato*, 9, 111-119.
- Cottini, L. (2015). *Evidence-based education e didattica speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Carocci.
- De Landsheere, G. (1973). *Elementi di docimologia. Valutazione continua ed esami*. La Nuova Italia. (Originale pubblicato 1971)
- De Mauro, T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Laterza.
- Demo, H. (2017). *Applicare l'Index per l'inclusione*. Erickson.
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. Livering Publishing Corporation.
- Dewey, J. (1938). *Logic, the Theory of Inquiry*. Holt and Co.
- Dewey, J. (1939). *Theory of valuation*. The University of Chicago Press.
- Dunn, L. (2004). Developmental assessment and learning stories in inclusive early intervention programmes: Two constructs in one context. *NZ Research in Early Childhood Education*, 7, pp. 119-133.
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning. Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Fasce, P. (2020). Sul vanverismo pedagogico. *Rivista di Pedagogia Critica*, 7, pp. 355-364.
- Greenstein, L. (2016). *What teachers really need to know about formative assessment*. ASCD.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2013). *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*. Erickson.
- Mitchell, D. (2018). *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Erickson. (Originale pubblicato 2014)

- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Ordinanza ministeriale n. 172, 4/12/2020, *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria*.
- Pacchi, C., & Ranci, C. (a cura di) (2017). *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*. FrancoAngeli.
- Parigi, L. (2021), La comunicazione con le famiglie. Questioni chiave ed esperienze. In Nigris E., Agrusti, G. (a cura di). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. (pp. 122-135), Pearson.
- Restiglian, E., & Grion, V. (2019). Valutazione e feedback fra pari nella scuola: uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XII, 195-222.
- Rizzo, A. L., Chiaro, M., Corsini, C., & Sapuppo, F. (2020). Insegnamento dello strumento musicale e inclusione scolastica: Una ricerca nazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), 158-168.
- Schuelka, M. (2013). Excluding students with disabilities from the culture of achievement: The case of the TIMSS, PIRLS, and PISA. *Journal of Education Policy*, 28(2), 1-15.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R.W. Tyler, R.M. Gagne & M. Scriven (a cura di), *Perspectives of curriculum evaluation*, Vol. I, (pp. 39-83). Rand McNally.
- Stame, N. (2016). *Valutazione pluralista*. FrancoAngeli.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- Watkins, A. (2007). *Assessment in inclusive settings. Key issues for policy and practice*, European Agency for Development in Special Needs.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.
- Wiliam, D. (2000). *Integrating formative and summative functions of assessment*. [Presentazione paper] International Congress on Mathematics Education.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.

Le sfide della progettazione individualizzata: da una prospettiva internazionale al contesto italiano

Petra Auer – Libera Università di Bolzano

Silver Cappello – Libera Università di Bolzano

Dario Ianes – Libera Università di Bolzano¹

Abstract

La progettazione individualizzata è un processo molto diffuso a livello internazionale, che mostra una tradizione relativamente lunga sia in Italia che in altri Paesi del mondo. In Italia, il Piano Educativo Individualizzato (PEI) viene considerato da tempo un diritto di tutti gli alunni e le alunne con disabilità certificata. Tuttavia, sorgono numerose difficoltà intorno al PEI, sia inteso come documento sia nella sua elaborazione o implementazione nella pratica quotidiana. Attraverso una revisione della letteratura, sono state individuate diverse sfide legate allo strumento, che in base alla loro natura sono state distinte in problemi e dilemmi: i problemi sono caratterizzati dal fatto che ci possono essere una o più soluzioni, mentre i dilemmi rappresentano una situazione che richiede una scelta tra due alternative, in cui una esclude l'altra. Questo capitolo mira a dare una panoramica delle sfide della progettazione individualizzata che sono state individuate nella letteratura internazionale, cercando poi di costruire un ponte verso una prospettiva nazionale.

Parole chiave: inclusione, progettazione individualizzata, Piano Educativo Individualizzato (PEI), problematiche, dilemmi

1 Il capitolo è frutto del lavoro congiunto degli autori. In particolare, Petra Auer ha redatto i paragrafi "1. Introduzione", "2.2 Elaborazione", "2.3 Contenuto", "2.4 Applicazione"; Silver Cappello le sezioni "2. Problematiche e dilemmi riscontrati nella letteratura internazionale", "2.1 Fondamenti teorici di base", "2.4 Applicazione"; Dario Ianes la conclusione "3. Le molte potenzialità inclusive del Piano Educativo Individualizzato".

1. Introduzione

Dalla sua comparsa a metà degli anni Settanta negli Stati Uniti sotto l'*Education for All Handicapped Children Act* (Public Law 94–142, 1975; cfr. Shaddock, 2002), il cosiddetto *Individual Education Plan* (IEP) rappresenta una specifica forma di documento che fa parte del fenomeno transnazionale della progettazione individuale (Alves, 2018). Come descritto da Mitchell e colleghi (2010), gli IEPs possono essere considerati “onnipresenti”, poiché in ogni Paese costituiscono sostanzialmente un elemento chiave delle disposizioni dell'educazione speciale come misura per bambini e ragazzi con *Special Educational Needs* (SEN). In Italia, il Piano Educativo Individualizzato (PEI) viene riconosciuto ufficialmente nell'articolo 3 della legge quadro 104/1992 e nel Decreto del Presidente della Repubblica del 24 febbraio 1994. Da allora è stato considerato un diritto degli alunni e delle alunne con disabilità certificata (Ianes et al., 2020). Nel 2010, questo diritto ad una progettazione individualizzata è stato poi esteso ad alunni/e con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) certificati e nel 2012 a quelli con altri Bisogni Educativi Speciali (BES) non certificati (Legge 170/2010; Decreto Ministeriale 254/2012), attraverso l'utilizzo del Piano Didattico Personalizzato (PDP). Nonostante le numerose differenze, entrambi i documenti possono essere comparati all'*Individual Education Plan* sul piano internazionale e, rispetto ad altri Paesi europei che utilizzano curricula individuali e separati, rappresentano uno strumento mirato a garantire a tutti gli alunni e a tutte le alunne l'accesso al curriculum nazionale (Ianes & Demo, 2021). Pertanto, la progettazione individualizzata è un fenomeno (processo) molto diffuso a livello internazionale, che mostra una tradizione relativamente lunga sia in Italia che in altri Paesi del mondo. Nonostante tale internazionalità e i quasi tre decenni di applicazione pratica dello strumento, sorgono numerosi problemi e dilemmi intorno al PEI sia nella sua natura di documento che nella sua elaborazione o implementazione nella pratica quotidiana. Attraverso una revisione della letteratura, sono state individuate diverse sfide legate allo strumento, che in base alla loro natura possono essere differenziate in *problemi* o *dilemmi*. I problemi sono caratterizzati dal fatto che ci possono essere una o più soluzioni. Un dilemma, invece, è inteso come una situazione che richiede una scelta tra due alternative ugualmente desiderabili o indesiderabili, in cui una esclude l'altra (VandenBos, 2015). Questo capitolo mira a dare una pano-

ramica delle difficoltà discusse nella letteratura internazionale, cercando poi di costruire un ponte verso una prospettiva nazionale.

2. Problematiche e dilemmi riscontrati nella letteratura internazionale

Per favorire la comprensione, le problematiche e i dilemmi emersi nel corso della revisione della letteratura vengono raggruppati in quattro aree, seguendo la logica cronologica del PEI nella pratica scolastica: fondamenti teorici di base, problemi e dilemmi legati all'elaborazione, aspetti specifici del contenuto e difficoltà relative alla sua applicazione. Inoltre, si presta particolare attenzione a illustrare le categorie usando esempi empirici, quando possibile.

2.1 Fondamenti teorici di base

A partire da una definizione di inclusione riconosciuta a livello internazionale, che può essere intesa come un punto di partenza per legislazioni, regolamenti, misure o attività didattiche, si rileva un primo dilemma. Come esplicitato nell'introduzione, i dilemmi si riferiscono a delle situazioni strutturali in cui qualsiasi scelta venga compiuta tra due o più alternative non è mai completamente positiva, ma comporta anche conseguenze negative (Norwich, 2008). L'educazione inclusiva ha l'obiettivo di individuare e rimuovere le diverse forme di barriere presenti nel mondo della scuola, di garantire l'equità, la presenza, la partecipazione e l'apprendimento di tutti gli alunni e le alunne, di monitorare e tutelare quelli/e che potrebbero essere a rischio di esclusione e marginalizzazione (Booth & Ainscow, 2014; UNESCO, 2017). Tuttavia, l'educazione inclusiva presenta alcune ambivalenze che possono essere ricondotte al bisogno di considerare uguali tutti gli studenti e, al contempo, di riconoscere le diversità individuali e specifiche di ciascuno (Alves, 2014). Pertanto, l'educazione inclusiva dovrebbe garantire il diritto all'istruzione a tutti indistintamente, senza correre il rischio di non riuscire a rispondere alle diverse individualità di ciascuno o di rendere invisibile la disabilità nell'educazione per tutti (Terzi, 2005; Walton & Rusznyak, 2019). Si tratta, di fatto, di perseguire il principio della "speciale normalità" (Ianes, 2006) organizzando

l'apprendimento in modo da utilizzare nella normalità quotidiana anche strumenti specifici e necessari per alcuni/e alunni/e, evitando che ciò comporti esclusione o separazione.

Dagli obiettivi che si pone l'educazione inclusiva derivano alcuni specifici dilemmi, relativi alla presenza di tutti, ai luoghi in cui essi vengono educati e alla differenziazione dei curricula. I dilemmi della differenza riportati negli studi di Norwich (2008; 2010) evidenziano proprio le diverse tensioni che emergono a partire dalla necessità di considerare tutti uguali, rispettando allo stesso tempo le individualità di ciascuno. È evidente che l'idea di differenza può avere connotazioni positive o negative: nel primo caso, essa può sottolineare e celebrare l'importante valore dell'individualità; nel secondo caso, può essere percepita come fonte di disuguaglianza, a seconda di come le persone vengono trattate. Nello specifico, attraverso una comparazione realizzata tra USA, Gran Bretagna e Paesi Bassi è emerso un riconoscimento comune nei tre Paesi dei dilemmi relativi all'identificazione di alunni/e con disabilità e al conseguente rischio di etichettamento e stigma (*identification*), al delicato equilibrio tra perseguire obiettivi curriculari comuni o differenziati (*curriculum*) e, infine, alla collocazione degli studenti con disabilità grave (*placement*) tra classi ordinarie, con una riduzione dei servizi e del personale specializzato, e contesti separati, in cui però vivono esperienze di esclusione e non accettazione (Norwich, 2008; 2010).

2.2 Elaborazione

Il PEI, come documento o strumento in sé, è un fenomeno diffuso a livello internazionale, ed è riconosciuta l'importanza della sua preparazione in un team multiprofessionale. Tuttavia, questo nasconde un primo gruppo di potenziali problemi che riguardano la collaborazione in team. Vari autori (Blackwell & Rossetti, 2014; Mitchell et al., 2010) segnalano una mancanza di partecipazione dei diversi professionisti nelle riunioni del PEI e nella sua elaborazione. Per esempio, lo studio di Cioè-Peña (2020) dimostra che dal punto di vista delle madri sembra una pratica comune che il documento venga prodotto focalizzandosi su aspetti amministrativi, invece di essere il risultato di una vera e propria collaborazione interprofessionale. Inoltre, il coinvolgimento delle diverse figure e le dinamiche all'interno della riunione dipendono molto dal ruolo

dei membri. Mentre gli/le insegnanti controllano l'incontro, genitori e alunni/e vengono coinvolti "simbolicamente" (Albers, 2012; Blackwell & Rossetti, 2014). Tuttavia, ci sono anche studi che mostrano il contrario, ossia che esistono momenti di cooperazione attiva nella fase di elaborazione (Bhroin & King, 2020), così come gran parte dei genitori riporta esperienze positive di partecipazione alle riunioni di progettazione (Fish, 2008). La natura problematica di un'eventuale mancanza di cooperazione risulta invece particolarmente evidente se si considerano i risultati empirici: un PEI sviluppato in un processo di collaborazione viene visto da alunni e alunne come valore aggiunto per il proprio sviluppo (Shaddock et al., 1993) e l'inclusione di tutti i membri nella formulazione degli obiettivi può aumentare l'efficacia del processo di inclusione (Hackett, 2009).

Una categoria di problemi strettamente collegata alla precedente si può riscontrare nella partecipazione di altre due figure all'interno del team multiprofessionale: gli/le alunni/e e i loro genitori. Dati internazionali indicano che bisognerebbe dare grande importanza alla voce degli studenti e dei loro genitori, poiché influenza in modo positivo il processo di inclusione (Albers, 2012). Anche se numerosi autori sottolineano tale importanza, diversi studi empirici dipingono un quadro diverso, che potrebbe essere riassunto sotto la formulazione della "partecipazione simbolica" (Andreasson et al., 2013). Concretamente, ciò significa che genitori e alunni/e partecipano alle riunioni del PEI, ma raramente prendono parola, e la famiglia spesso non ha l'opportunità di dare un contributo significativo al contenuto del PEI (Blackwell & Rossetti, 2014). Inoltre, le loro preoccupazioni e priorità non vengono sempre tradotte in obiettivi (Kurth et al., 2019) e i problemi sollevati dagli alunni e dalle alunne non vengono presi in considerazione (Goepel, 2009). Pertanto, sembra che la partecipazione e la soddisfazione dei genitori dipendano da alcune variabili, quali ad esempio il setting della scuola (urbano/rurale), la disabilità dell'alunno/a, il reddito o il background etnico della famiglia (Blackwell & Rossetti, 2014; Williams-Diehm et al., 2014). Ciò è stato dimostrato anche nello studio di Cioè-Peña (2020), in cui l'autrice ha indagato le barriere relative alla partecipazione di madri culturalmente e linguisticamente diverse, concludendo che l'organizzazione delle riunioni per l'elaborazione del PEI limita sia il potere delle madri sia la loro voce, anche quando sono in grado di condividere il proprio punto di vista. Per quanto riguarda gli/le alunni/e, una

partecipazione puramente simbolica può talvolta avere effetti anche molto negativi. Sembra che l'esclusione della loro percezione e opinione possa comportare un loro disimpegno nel processo di apprendimento e disinteresse verso gli obiettivi imposti dagli adulti (Goepel, 2009). Diversi studi mostrano che, al contrario, un'attiva partecipazione nell'elaborazione del PEI produce effetti positivi, come emerge dalla correlazione tra partecipazione e risultati scolastici o con le capacità di autodeterminazione (Blackwell & Rossetti, 2014).

2.3 Contenuto

Le potenziali sfide si presentano non solo nell'elaborazione, ma possono essere legate anche ad aspetti di contenuto del PEI. Nella revisione della letteratura sono emersi due studi empirici, condotti entrambi nel contesto svedese, in cui si rilevano differenze specifiche di genere. Andreasson e Wolff (2015) hanno dimostrato che sono più gli alunni delle alunne ad avere un PEI ed essi lo ottengono maggiormente sulla base di categorie molto specifiche di difficoltà o diagnosi. Inoltre, nei PEI degli alunni maschi è stato rilevato un maggior numero di affermazioni negative in relazione alle caratteristiche personali. In un altro studio, Hirsh (2012) ha ottenuto risultati simili. Concretamente, nell'analisi qualitativa del contenuto di 379 PEI, la ricercatrice è stata in grado di identificare due diversi tipi di obiettivi: obiettivi di apprendimento (*learning targets*), relativi alle discipline scolastiche, e obiettivi per la persona (*being target*), relativi alla personalità, al comportamento e all'atteggiamento. Ha riscontrato che gli obiettivi per la persona sono generalmente predominanti e che in questo tipo di obiettivi emergono differenze di genere fra alunni e alunne.

Attorno alla tematica degli obiettivi formulati nel PEI si rileva anche un vero dilemma, che gli insegnanti sono costretti a negoziare nella loro pratica professionale. Spesso si trovano a dover scegliere quali tipi di obiettivi perseguire nel caso di alunni/e con disabilità, cercando un equilibrio tra diverse polarità, che possono avere un focus maggiore sull'individuo o sull'intera classe, scegliendo quindi tra obiettivi individualizzati e comuni. Un'altra possibilità è quella di focalizzarsi sugli obiettivi di apprendimento, relativi alle discipline scolastiche, o su quelli per la persona, quindi relativi alla personalità, al comportamento e all'atteggiamento (Hirsh, 2012). A questo proposito, uno studio

di King e colleghi (2017) ha evidenziato la difficoltà di contestualizzare e considerare gli obiettivi presenti nel PEI sia in fase di progettazione per la classe sia in fase di insegnamento.

Un'altra problematica legata ad un aspetto di contenuto riguarda l'accessibilità del PEI. Molti autori riferiscono che le formulazioni e il linguaggio utilizzati rendono il documento inaccessibile a genitori e studenti (Mitchell et al., 2010; Royer, 2017), che lo percepiscono come un documento progettato in primis da parte della scuola e quindi non si identificano con esso (Albers, 2012; Shaddock, 2002). Altri notano invece che la parte diagnostica del PEI e la terminologia medica, ovvero un "sovraccarico scientifico-sistematico", rendono difficile l'accesso anche per l'insegnante (Müller et al., 2017). Un esempio che illustra l'inaccessibilità del PEI da parte di alunni e alunne lo si trova in un aneddoto di Shaddock (2002), ricercatore australiano che ha passato decenni a studiare il tema della progettazione individualizzata: in una conversazione casuale con un'alunna di 9 anni, nell'attesa di un incontro con uno degli specialisti, le chiese quale fosse il motivo della sua presenza. La bambina rispose: "Non lo so esattamente. Credo che vogliano insegnarmi a nuotare". Tale risposta lo sorprese dato che nel suo PEI non si parlava di nuoto, che nessuno degli specialisti assegnati era un allenatore di nuoto e che non c'erano piscine nei dintorni (Shaddock, 2002, p. 193). Questo momento accidentale è stato il catalizzatore per il suo lavoro successivo, nel quale si è focalizzato sul PEI per renderlo accessibile, personalizzandolo e usando un linguaggio appropriato per l'alunno/a, un obiettivo discusso anche da altri autori in tempi più recenti (Elder et al., 2018; Royer, 2017).

Soffermandoci ancora sul linguaggio utilizzato nel PEI, rileviamo un'ultima serie di possibili problemi. Dalla letteratura internazionale emerge che vari studi sui contenuti dei documenti di progettazione individualizzata indicano formulazioni prevalentemente orientate al deficit (Alves, 2018; Andreasson et al., 2013; Elder et al., 2018). Andreasson e Carlsson (2013) hanno analizzato i PEI di 136 alunni e alunne, concludendo che tutti partono dal presupposto di considerare l'esistenza di un individuo "buono e normale", mentre nei documenti essi vengono descritti in modo "deficitario". Inoltre, hanno notato che all'interno del PEI esiste un consenso nel descrivere l'alunno/a, cioè focalizzandosi sui deficit e sulle carenze. Ciò significa che si tratta di una pratica istituzionale abbastanza diffusa, accettata e condivisa.

Di conseguenza, il pericolo di una mancata riflessione sul PEI, inteso come uno specifico tipo di testo, sta principalmente nel fatto che l'attenzione sul deficit può costruire l'identità dell'individuo (Andreasson et al., 2013). A questo proposito, l'articolo di Elder e colleghi (2018) potrebbe essere una risposta per promuovere lo sviluppo di un PEI basato sui punti di forza degli alunni e delle alunne, con un approccio centrato sulla persona e un'attenzione specifica al linguaggio.

2.4 Applicazione

Un altro gruppo di potenziali problemi che emergono nell'applicazione del PEI riguarda le sue diverse funzioni. Il PEI, come documento e/o strumento, può servire a vari scopi: didattica, documentazione e legittimazione del bisogno di sostegno individuale, trasparenza nel team, punto di partenza per i colloqui con i genitori, collaborazione del team multiprofessionale. Ciò suggerisce che le aspettative rispetto al PEI sono alte (Müller et al., 2017). La varietà di funzioni che assume nasce dal fatto che il documento rappresenta l'intersezione, sia concettuale sia pratica, tra politica, scuola e famiglia dell'alunno/a con disabilità (Blackwell & Rossetti, 2014). Un problema legato all'esistenza di queste diverse funzioni, in parte anche contraddittorie e quindi sbilanciate nella loro attuazione, è che nella pratica quotidiana il PEI è usato per lo più come strumento amministrativo anziché didattico (Andreasson et al., 2013; Cioè-Peña, 2020; Mitchell et al., 2010). A tale proposito, il PEI viene anche descritto come formalismo burocratico, percepito dagli insegnanti unicamente come aumento del carico di lavoro (Breitenbach, 2019), di cui non intravedono il potenziale didattico. Alves (2014; 2018) va oltre, definendo il PEI come una *risposta* burocratica all'aumento della diversità nelle scuole per evitare una riforma fondamentale del sistema. In uno studio di caso la ricercatrice ha indagato e comparato l'uso di strumenti di progettazione individualizzata in Portogallo ed Inghilterra. Una delle conclusioni alle quali è giunta è che il PEI può essere considerato come soluzione aggiuntiva al "vecchio" sistema scolastico e che, come tale, si basa sul tradizionale principio di abilità. Generalmente, nella letteratura internazionale si può individuare una riflessione critica sull'utilizzo del PEI come strumento amministrativo anziché come strumento didattico (Andreasson et al., 2013; Bhroin & King, 2020). Il rischio principa-

le nel percepire il PEI solo come “esigenza burocratica” è quello di perdere un’opportunità cruciale per lo sviluppo e l’implementazione di esperienze educative significative per gli studenti (Blackwell & Rossetti, 2014).

Per illustrare un’ulteriore possibile problematica nell’applicare il PEI nella pratica quotidiana è necessario riferirsi nuovamente alla collaborazione tra le diverse figure professionali. Come precedentemente indicato, Bhroin e King (2020) evidenziano che la cooperazione nel team ha luogo nel processo di elaborazione del PEI, ma risulta carente nella messa in pratica tra i diversi insegnanti. Per esempio, un insegnante di sostegno in un focus group ha dichiarato che sentiva che il trasferimento dalla progettazione individualizzata al curriculum generale spesso lo faceva in un contesto uno-a-uno senza trasferirlo al contesto classe (p. 51). Similmente, ma partendo da una prospettiva più ampia su tutto il team multiprofessionale, Rose e colleghi (2012) hanno evidenziato che, nella fase di messa in pratica, sono soprattutto gli/le insegnanti ad occuparsene, lavorando in modo isolato rispetto agli altri membri del gruppo. In un’intervista, un insegnante di sostegno ha affermato: “Fondamentalmente siamo io e i due insegnanti a lavorare con lei” (Rose et al., 2012, p. 114). Invece, la qualità e il valore pedagogico della progettazione individualizzata dipendono in modo cruciale dalla contestualizzazione del PEI all’interno del curriculum generale, che a sua volta necessita di collaborazione (Bhroin & King, 2020).

I problemi nella cooperazione tra i diversi professionisti specializzati possono essere letti come un’introduzione all’ultimo dilemma descritto in questo contributo, che riguarda le situazioni in cui questi professionisti vengono assegnati ad una classe sulla base di diagnosi mediche di studenti con disabilità. Pertanto, attorno al ruolo di queste figure si crea una vera e propria situazione di tensione, poiché da un lato, ufficialmente, la loro presenza in classe deriva dal fatto che c’è almeno un alunno/a con disabilità a cui sono state assegnate ore di sostegno, ma dall’altro lato loro diventano co-responsabili, al pari degli altri insegnanti curricolari, dell’intera classe. In questo caso, in un’ottica inclusiva, la risorsa esterna diventa di fatto un sostegno per tutti, sebbene permanga la convinzione, spesso anche da parte delle famiglie, che le ore di sostegno siano un diritto dell’alunno/a con disabilità e non del resto della classe. In alcuni casi questa dinamica comporta delle conseguenze anche sul piano della collaborazione tra docenti, che possono giungere a

processi di delega di determinati compiti (ad esempio l'elaborazione del PEI) o di responsabilità nei confronti dello studente con disabilità (Devecchi et al., 2012; Santi & Ruzzante, 2016), a fenomeni di micro-esclusione all'interno della stessa classe o, addirittura, di push e pull out, in cui l'insegnante di sostegno e l'alunno/a lavorano fuori dalla classe, in spazi speciali come le aule di sostegno (D'Alessio, 2011; Demo, 2014; Ianes & Demo, 2017).

Alcuni recenti studi hanno evidenziato chiaramente come permangano ancora oggi delle vere e proprie gerarchie tra insegnanti curricolari e di sostegno, che si riflettono negativamente sulla collaborazione e sulle responsabilità tra queste due figure (Bhroin & King, 2020; Muñoz Martinez & Porter, 2020).

3. Le molte potenzialità inclusive del Piano Educativo Individualizzato

Nel contesto dell'Inclusive Education, è evidente che la presenza di qualcosa/qualcuno operato solo per pochi (diagnostici) e non per tutti/e è una contraddizione che porta di fronte ad un dilemma, o meglio ad una serie di dilemmi, come ha ben evidenziato Brahm Norwich. Nel contesto formativo italiano, però, l'obbligo forte di elaborare un PEI rappresenta ancora, anche se talvolta malamente applicato e condiviso, un presidio a tutela del fondamentale diritto allo studio degli alunni e delle alunne con disabilità che non si potrebbe abbandonare nel breve termine. La sua utilità si riscontra immediatamente nelle situazioni di disabilità complessa e grave in cui è necessaria un'estrema flessibilità in termini di obiettivi, che nel PEI italiano possono essere anche molto differenti di quelli della classe. Proprio questa flessibilità della programmazione individualizzata ci protegge da quello "inclusio-scetticismo" di chi pensa che stare a scuola con i compagni a sviluppo tipico abbia senso soltanto se si possono raggiungere obiettivi vicini a quelli dei compagni. Invece si può stare bene a scuola anche con obiettivi molto differenziati, se costruiti in un buon PEI inclusivo (Ianes & Augello, 2019). Un buon PEI inclusivo si fonda su alcune strutture fondamentali, che sono state ben definite nel Decreto legislativo n. 66 del 2017, ampliato dal Decreto legislativo n. 96 del 2019 (Ianes, Cramerotti & Fogarolo, 2020). Innanzitutto la sua globalità, intesa a vari livelli. Un primo

livello di globalità è quello che attiene alla fase di conoscenza-comprensione del funzionamento dell'alunno/a con disabilità, che va affrontata sulla base di un'antropologia relazionale bio-psico-sociale che consenta di avere un quadro globale, complesso, sistemico e interconnesso dei vari elementi corporei, di competenze e di ambiti di partecipazione sociale della persona in stretta relazione con i vari fattori contestuali ambientali e personali. Una seconda dimensione di globalità ecologica è quella che struttura e modella un'ampia partecipazione, collaborazione e corresponsabilità educativa tra tutte le figure che si relazionano all'alunno/a con disabilità: gli insegnanti, la famiglia, le varie figure professionali pubbliche e private. In questo caso la struttura globale del PEI sostiene decisamente comportamenti virtuosi di partecipazione e di responsabilità condivisa. In questa visione ecologicamente globale ed ampia si inserisce un'altra forte dimensione di inclusività per l'alunno/a con disabilità: la garanzia che la sua voce sarà ascoltata (almeno nella scuola secondaria di secondo grado) negli incontri del Gruppo di Lavoro Operativo che elabora e verifica il PEI, secondo il principio di autodeterminazione ribadito dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità del 2006. Un PEI diventa sempre più inclusivo anche quando assume una visione ampia e globale in tema di risorse da attivare per perseguire buoni processi di inclusione. Purtroppo nel nostro Paese, ma è una prassi consolidata anche in altri, domina ancora una visione "speciale-speciale" delle risorse, per cui ad un alunno/a speciale può (e deve) corrispondere soltanto una risorsa altrettanto speciale, e cioè insegnante di sostegno/assistente all'autonomia e comunicazione. Si mantiene così una visione miope, negandosi un'apertura più ampia nella direzione di una sempre maggiore "normalizzazione" delle risorse utili per una piena inclusione, ad esempio un forte investimento di formazione specifica in servizio dei docenti curricolari, l'attivazione di format didattici maggiormente inclusivi e universali per tutti/e gli alunni e le alunne, ecc. Un ultimo elemento di globalità longitudinale nel tempo è la curvatura, progressivamente sempre più decisa con l'avanzare dell'alunno/a nel suo corso di studi, verso un PEI che diventi Progetto di Vita per l'adulità e la realizzazione di una vita sempre più inclusa e soddisfacente per tutto l'arco dell'esistenza, in stretta connessione con il Progetto Individuale, normato dalla Legge n. 328 del 2000. Il Piano Educativo Individualizzato potrà essere un efficace strumento di inclusione e non un mezzo subdolo di micro-esclusioni e processi di stigmatizzazione e

labeling nella misura in cui sarà decisamente “inclusivo” in due sensi. Ad un primo livello ci aspettiamo che un buon PEI inclusivo rappresenti un percorso di apprendimento “su misura” per quell'alunno/a, con un mix di obiettivi che risponda sia alle sue esigenze personali (ad esempio autonomie personali, evoluzione positiva di comportamenti problema, ecc.) sia al contatto significativo con le attività del gruppo classe. Imparare cioè tante cose utili e importanti con e attraverso le attività con i compagni e tutti gli/le insegnanti nei contesti reali e normali in cui avviene l'apprendimento di tutti/e, non in separazione. Ad un secondo livello un buon PEI sarà inclusivo se sarà di stimolo ad un'evoluzione in senso inclusivo dei contesti didattici della classe, quando ad esempio delle strategie didattiche specifiche (speciali) — come la Comunicazione Aumentativa Alternativa, il Reciprocal Teaching o tutoring, le agende visive, le mappe concettuali, ecc. — necessarie per realizzare uno specifico PEI modificano attivamente la didattica per tutte/i, rendendola più aperta, plurale e flessibile, maggiormente universale, secondo l'approccio dello Universal Design for Learning. In conclusione, il nostro Paese non è così consapevole del grande portato dilemmatico del PEI, come lo sono altri Paesi in cui è fortemente presente anche un sistema di classi e scuole speciali ed in cui è più vivo il dibattito “speciale-normale”, ma evidentemente i rischi di un PEI solo e soltanto per qualche alunno/a diagnosticato, magari fatto e realizzato solo da qualche insegnante addirittura in un luogo separato, sono ben presenti anche in Italia, dove però la lunga tradizione di un PEI molto flessibile e ragionevolmente adattato ci aiuta a non subire passivamente i dilemmi e a tentare di ricomporli in una visione inclusiva per l'alunno/a con disabilità e i suoi compagni/e.

Bibliografia

- Albers, T. (2012). Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in inklusiven Settings. Internationale Befunde zur Partizipation von Kind und Familie im Prozess der schulischen Förderplanung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 3, 202–212. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2012.art18d>
- Alves, I. F. (2014). *Responding to diversity, constructing difference. A comparative case-study of individual planning in schools in England and Portugal* [Doctoral dissertation, The University of Manchester]. https://www.research.manchester.ac.uk/portal/files/54567364/FULL_TEXT.PDF
- Alves, I. F. (2018). The transnational phenomenon of individual planning in response to pupil diversity: A paradox in educational reform. In E. Hultqvist, S. Lindblad & T. Popkewitz (Eds.), *Educational governance research: Vol. 7. Critical analyses of educational reforms in an era of transnational governance* (pp. 151–168). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61971-2_9
- Andreasson, I., Asp-Onsjö, L., & Isaksson, J. (2013). Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: Obstacles, opportunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 413–426.
- Andreasson, I., & Carlsson, M. A. (2013). Individual Educational Plans in Swedish schools: Forming identity and governing functions in pupils' documentation. *International Journal of Special Education*, 28, 58–67.
- Andreasson, I., & Wolff, U. (2015). Assessments and intervention for pupils with reading difficulties in Sweden: A text analysis of Individual Education Plans. *International Journal of Special Education*, 30(1), 15–24.
- Bhroin, O. N., & King, F. (2020). Teacher education for inclusive education: A framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 38–63.
- Blackwell, W. H., & Rossetti, Z. S. (2014). The development of individualized education programs: Where have we been and where should we go now? *Sage Open*, 4(2). <https://doi.org/10.1177%2F2158244014530411>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Index for Inclusion: A guide to school development led by inclusive values*. Index for Inclusion Network.

- Breitenbach, E. (2019). *Module Erziehungswissenschaften: Vol. 5. Diagnostik: Eine Einführung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25150-5>
- Cioè-Peña, M. (2020). Planning inclusion: The need to formalize parental participation in Individual Education Plans (and Meetings). *The Educational Forum*, 84(4), 377–390. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1812970>
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Sense Publishers.
- Decreto del Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994. Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1994/04/06/094A2245/sg>
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>
- Decreto legislativo 7 agosto 2019, n. 96. Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107». <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/28/19G00107/sg>
- Decreto ministeriale 16 novembre 2012, n. 254. Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg>
- Demo, H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. Discussione di alcuni recenti dati di ricerca. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 13(3), 202–217.
- Devecchi, C., Jament, J., & Sedgwick, P. R. (2012). Inclusive classrooms in Italy and England: The role of support teachers and teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 171–184. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2011.645587>
- Elder, B. C., Rood, C. E., & Damiani, M. L. (2018). Writing strength-based IEPs for students with disabilities in inclusive classrooms. *International Journal of Whole Schooling*, 14(1), 116–155.

- Fish, W. W. (2008). The IEP Meeting: Perceptions of parents of students who receive special education services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(1), 8–14.
- Goepel, J. (2009). Constructing the Individual Education Plan: Confusion or collaboration? *Support for Learning*, 24(3), 126–132.
- Hackett, P. (2009). Everybody wins: How to be an effective member of your child's IEP team. *Exceptional Parent*, 39(3), 30–32.
- Hirsh, Å. (2012). The Individual Education Plan: A gendered assessment practice? *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 19(4), 469–485. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.694587>
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Erickson.
- Ianes, D., & Augello, G. (2019). *Gli inclusio-scettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*. Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S., & Fogarolo, F. (2020). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Erickson.
- Ianes, D., & Demo, H. (2017). Il Piano Educativo Individualizzato: Luci e ombre di quarant'anni di storia di uno strumento fondamentale dell'Integrazione Scolastica in Italia. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 16(4), 415–426.
- Ianes, D., & Demo, H. (2021). Per un nuovo PEI inclusivo. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 20(2), 34–49. DOI:10.14605/ISS2022103
- Ianes, D., Demo, H., & Dell'Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects*, 49, 249–263. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09509-7>
- King, F., Bhroin, O. N., & Prunty, A. (2017). Professional learning and the individual education plan process: Implications for teacher educators. *Professional Development in Education*, 44(5), 607–621. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1398180>
- Kurth, J. A., McQueston, J. A., Ruppert, A. L., Toews, S. G., Johnston, R., & McCabe, K. M. (2019). A description of parent input in IEP development through analysis IEP documents. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 57(6), 485–498.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione

- sociale e i diritti delle persone handicappate. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>
- Legge 8 novembre 2000, n. 328. Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/11/13/000G0369/sg>
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg>
- Mitchell, D., Morton, M., & Hornby, G. (2010). *Review of the literature on individual education plans*. New Zealand Ministry of Education. https://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0012/102216/Literature-Review-Use-of-the-IEP.pdf
- Müller, X., Venetz, M., & Keiser, C. (2017). Fachbeitrag: Nutzen von individuellen Förderplänen: Theoretischer Fachdiskurs und Wahrnehmung von Fachpersonen in der Schule. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86(2), 116–126.
- Muñoz Martínez, Y., & Porter, G. L. (2020). Planning for all students: Promoting inclusive instruction. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1552–1567. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544301>
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287–304. DOI: 10.1080/08856250802387166
- Norwich, B. (2010). Dilemmas of difference, curriculum and disability: International perspectives. *Comparative Education*, 46(2), 113–135. <https://www.jstor.org/stable/27856154>
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Mondadori Education.
- Public Law 94–142, November 29, 1975. *The Education of All Handicapped Children Act*. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf>
- Rose, R., Shevlin, M., Winter, E., O’Raw, P., & Zhao, Y. (2012). Individual Education Plans in the Republic of Ireland, an emerging system. *British Journal of Special Education*, 39, 110–116. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2012.00548>
- Royer, D. J. (2017). My IEP: A student-directed individualized education program model. *Exceptionality*, 25(4), 235–252.

- Santi, M., & Ruzzante, G. (2016). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 57–74.
- Shaddock, A. J. (2002). An unplanned journey into individualised planning. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(2), 191–200. <https://doi.org/10.1080/103491220141767>
- Shaddock, A. J., Guggenheimer, S., Rawlings, M., & Bugel, E. (1993). Having your say: Perceptions of self-advocates on the involvement of people with an intellectual disability in decisions about their lives. *Australian Disability Review*, 2, 45–53.
- Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443–459.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*.
- UNESCO. United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, December 6, 2006, https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf
- VandenBos, G. R. (Ed.). (2015). *APA Dictionary of Psychology* (2nd ed.). American Psychological Association.
- Walton, E., & Rusznyak, L. (2019). Developing standards for inclusive teaching in South Africa: A dilemma analysis. *Southern African Review of Education with Education with Production*, 25(1), 89–106. <https://hdl.handle.net/10520/EJC-1877d86fcc>
- Williams-Diehm, K. L., Brandes, J. A., Chesnut, P. W., & Haring, K. A. (2014). Student and parent IEP collaboration: A comparison across school settings. *Rural Special Education Quarterly*, 33(1), 3–11.

Progetto di vita e paradigma dei diritti

Cecilia M. Marchisio – Università degli Studi di Torino

Natascia Curto – Università degli Studi di Torino

Abstract

Nel 2006 l'approvazione della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (UN, 2006) costringe a ripensare in maniera radicale la nostra modalità di sostenere e accompagnare le persone con disabilità anche complesse: metodologie e approcci che fino a qualche anno fa rispondevano pienamente agli obiettivi condivisi ad oggi rispondono sempre meno, sono sempre più messi in crisi. Intendere le persone con disabilità come titolari di diritti indipendentemente dalle caratteristiche significa infatti cambiare gli obiettivi: non siamo più chiamati a cercare dei modi per accudire, educare e custodire ma mettere in campo professionalità e competenze per creare le condizioni di contesto, sociali e materiali affinché le persone con disabilità- a prescindere dalle capacità che riescono a sviluppare- siano messe in condizione di costruire il proprio progetto di vita nel mondo di tutti. È in questo scenario articolato che si collocano le sperimentazioni del Centro studi per i diritti e la vita indipendente dell'Università di Torino. L'obiettivo è definire nuove metodologie e modelli che si collochino autenticamente all'interno del nuovo paradigma. I risultati sono incoraggianti: sempre più numerose sperimentazioni mostrano che si può, concretamente e nel quotidiano, lavorare in modo totalmente rispettoso dei diritti, mettendo a punto e praticando metodi strumenti e modelli che si collocano nel nuovo paradigma. Le sperimentazioni nell'ultimo anno stanno sfociando in sempre più numerosi accompagnamenti formativi a servizi, pubblici o del terzo settore, che iniziano a trasformarsi in una rete che oggi raccoglie un numero così ampio di soggetti tra famiglie, associazioni, enti e centri di ricerca che lavorano quotidianamente per l'attuazione.

Parole chiave: progetto di vita, disabilità, diritti, paradigma, attuazione

L'approvazione della Convenzione ONU avvenuta nel 2006 ha cambiato radicalmente la prospettiva con cui guardare alle questioni relative alla disabilità. Si tratta come è noto di un documento fertile e potente, nato da un lungo lavoro di elaborazione che, per la prima volta nella storia, ha coinvolto in modo diretto le persone con disabilità e le loro organizzazioni (Curto & Marchisio, 2020). Dal 2009 questo testo così avanzato è legge dello Stato: la legge 18 del 2009 appunto (L.18/09). La Convenzione è un documento interessante prima di tutto perché è semplice da leggere: a differenza di quanto a volte avviene con i testi di tipo normativo, la sua comprensione piena è alla portata di tutti. È facile, ad esempio, utilizzarla nella didattica: gli studenti in gruppi la leggono e la commentano e nel corso del lavoro spesso accade che esclamino: "Ma non è quello che succede!". Ciò che anche gli studenti alla prima lettura immediatamente rilevano è dunque una distanza tra ciò che la Convenzione afferma e il livello delle pratiche e della cultura diffusa. Eppure la Convenzione ONU non assegna alle persone con disabilità alcun nuovo diritto: *semplicemente* ribadisce che i diritti che sono propri di ogni essere umano valgono *indipendentemente* dalle sue caratteristiche, dalla forma del suo corpo, dalla modalità di funzionamento del suo pensiero.

Un altro elemento che segna una consistente distanza dalle pratiche è il fatto la Convenzione ONU non parla mai, in nessun articolo, di livelli di gravità o di tipi di disabilità. Questo dato semplice e inconfutabile è uno degli elementi che caratterizza il nuovo paradigma e che costringe, come vedremo, a ripensare in maniera radicale la nostra modalità di sostenere e accompagnare le persone con disabilità anche complesse (Marchisio & Curto, 2019).

La Convenzione ONU, infatti, non costituisce un nuovo approccio metodologico da affiancare o sostituire ad altri: si tratta di un cambio di paradigma. Dal punto di vista scientifico, come è noto, un cambio di paradigma configura un processo differente rispetto alla scelta di una metodologia. Non si tratta del primo cambio di paradigma nella storia delle persone con disabilità (Canevaro, 2000) che nel tempo sono state considerate soggetti prima da eliminare, poi da escludere, poi da custodire e infine da curare ed educare (Schianchi, 2012).

Chi lavora nell'ambito della disabilità in questo può considerarsi fortunato: uno dei più grandi filosofi contemporanei, Michel Foucault, utilizza proprio la storia delle persone con disabilità (nelle varie definizioni e configura-

zioni che nei secoli questa definizione ha assunto) per mostrare un esempio di come avvengono nel tempo i cambi di paradigma. Per Foucault è un modo per descrivere la dinamica di processi storici, scientifici, politici e culturali ma per noi la sua *Storia della follia nell'età classica* (1963) costituisce un lavoro imprescindibile per riuscire a comprendere a livello di sistema e con sguardo sufficientemente ampio i cambiamenti in cui siamo immersi. Leggendolo nel corso dei nostri studi ci siamo forse stupiti di come molte volte nel corso dei secoli sia cambiato il modo stesso di definire cosa fosse disabilità, e di come prima di un certo punto nella storia la disabilità non fosse neppure una categoria del pensiero.

La dimensione diacronica ci aiuta a mettere a fuoco il fatto che è questo l'aspetto che la Convenzione ONU, oggi, modifica nuovamente: non il modo di "prendere in carico" ma il modo stesso di intendere le persone con disabilità sancendo che sono cittadini e cittadine titolari di diritti. Il cambio di paradigma, anche questo più volte nella storia delle scienze è avvenuto, causa fisiologicamente un effetto di spaesamento. È come se il paradigma nuovo e quello precedente coesistessero per un tempo in cui, ad uno sguardo micro, appaiono quasi in competizione; come se ci fosse chi sostiene l'uno e chi sostiene l'altro e si trattasse di decidere chi dei due ha ragione. Ma se allarghiamo lo sguardo, non si tratta di prendere posizione all'interno di una diatriba tra paradigma assistenziale e paradigma dei diritti, ma piuttosto di collocare il proprio lavoro in un momento storico caratterizzato da quello che Thomas Khun (1962) definiva un graduale processo di evoluzione durante il quale si modificano le assunzioni di base rispetto a come ci si approccia ad un problema.

Lo spaesamento, si diceva, è normale: è generato dal fatto che il cambio di paradigma modifica il modo stesso di concepire le questioni ridefinendo i termini del problema. In questo senso dal punto di vista tecnico il cambio di paradigma modifica la radice delle questioni: il modo stesso di porle. Da qui la sensazione, spesso frastornante, di avere a che fare con proposte che sono appunto radicali. Tale radicalità è connaturata alla natura stessa del processo di evoluzione scientifica e non costituisce — come a volte viene frainteso — una caratteristica legata alle scelte politiche di chi in questo percorso lavora. Il cambiamento di paradigma portato dalla Convenzione ONU modifica ciò che sta alla radice — la concezione stessa della persona con disabilità — e

quindi modifica anche gli obiettivi che i professionisti sono chiamati a porsi, nonché i soggetti che si ritiene debbano occuparsi delle persone di cui si sta trattando. Di conseguenza, metodologie e approcci che fino a qualche anno fa rispondevano pienamente agli obiettivi condivisi nell'ambito del paradigma precedente ad oggi rispondono sempre meno, sono sempre più messi in crisi.

Fino a che le persone con disabilità, infatti, venivano intese come soggetti da accudire, da custodire, di cui prendersi cura e al massimo da educare, l'obiettivo primario era che il loro tempo fosse impegnato in attività piacevoli, stimolanti ed educative. Quando possibile questo tempo poteva trascorrere insieme ad altri che mettevano il loro tempo a disposizione in modo benevolo o con professionisti che dedicavano a questa cura le loro competenze. All'interno di questo paradigma nascono i modelli di accompagnamento che oggi troviamo molto diffusi all'interno dei servizi: modelli per lo più focalizzati sull'acquisizione progressiva di competenze, modelli che danno luogo a quello che in letteratura scientifica si chiama *continuum of care* (Corrigan & McCracken, 2005). La persona con disabilità in questo modello viene inserita in un sistema progressivo di luoghi protetti a stimoli crescenti, che rispondono all'obiettivo di impegnare il tempo in modo costruttivo e piacevole, nonché di sostenere lo sviluppo di qualche capacità, con lo scopo di avvicinarle il più possibile a quelle delle persone a sviluppo tipico. Sebbene la letteratura sia concorde nell'individuare le criticità in termini di efficacia (Reme et al., 2018), questo accrescimento per step progressivi porta per qualcuno il raggiungimento di funzionamenti "quasi normali"; a quel punto si può iniziare a pensare all'inserimento in contesto di tutti che resta però un'opzione tra le diverse possibili e di fatto molto lontana per coloro che — per caratteristiche o per percorsi seguiti — non riescono a raggiungere un livello sufficiente di competenze. All'interno di un paradigma assistenziale il fatto che il mondo di tutti non sia per tutti non importa: l'obiettivo è che le persone siano accudite, educate e curate.

Questi metodi e questi modelli oggi sono messi in discussione, non sulla base di preferenze o posizioni personali, ma sulla base appunto del cambio di paradigma. Intendere le persone con disabilità come titolari di diritti significa cambiare gli obiettivi: come professionisti non siamo più chiamati a cercare dei modi per accudire, educare e custodire ma il nostro dovere è mettere in campo professionalità e competenze per creare le condizioni di contesto, so-

ciali e materiali affinché le persone con disabilità — a prescindere dalle capacità che riescono a sviluppare — vivano come cittadini e cittadine nel mondo di tutti e siano messe in condizione di costruire il proprio progetto di vita.

Non riescono dunque a collocarsi in modo coerente all'interno del nuovo paradigma tutte quelle metodologie dove l'accesso ad un diritto — ad esempio ad una vita piena, libera e nel mondo di tutti — viene subordinato a requisiti di base o al raggiungimento di un livello minimo di funzionamento. Tutto questo, come si diceva, è comprensibilmente spiazzante: si pensi ad esempio che tutta la nostra organizzazione dei servizi sociali e sociosanitari è oggi regolata su livelli di gravità e sui livelli di complessità. La prima cosa che gli operatori devono fare nell'organizzazione attuale è valutare la gravità della persona e solo in base a ciò è possibile poi erogare i servizi ritenuti appropriati.

Il concetto di appropriatezza è un altro dei punti deboli che i modelli sviluppatasi all'interno del paradigma assistenziale rivelano in questa fase di transizione. L'appropriatezza, il concetto cioè secondo cui ad una certa diagnosi o ad una certa caratteristica corrispondano determinati interventi appunto *appropriati*, è un obiettivo del tutto auspicabile per gli interventi di natura squisitamente medica: il medico, sulla base della sua competenza e della conoscenza della diagnosi, indica quale sono le azioni da fare, i farmaci da assumere, le analisi da mettere in campo. Lo stesso concetto diventa invece scivoloso, se non inutile e dannoso, quando si considera il sostegno al percorso di vita di una persona nella prospettiva del paradigma della Convenzione ONU: le persone non sono la loro diagnosi, ma al contrario vanno sostenute a scegliere le direzioni che vogliono dare al loro percorso di vita indipendentemente dalla condizione di disabilità che esperiscono. Il pensiero implicito nell'affermazione "è troppo grave per frequentare... un luogo, una scuola, un contesto" fissa una soglia di capacità, di competenze, di funzionamenti sotto i quali la persona non potrebbe vivere nel mondo di tutti e per questo va separata e accudita e custodita in un luogo adatto. La Convenzione ONU ci dice invece che l'esistenza delle persone deve svolgersi in una quantità variegata di contesti, diversi per ciascuno, in cui incontrare una varietà di persone con cui stringere relazioni ed avere contatti di natura varia. Il nuovo modello non ci permette più di indicare requisiti che la persona deve avere per partecipare alla società, ma ci sostiene nel concepire i contesti e le relazioni non come

immobili ma come plastici, malleabili, modificabili per consentire la partecipazione di tutti.

Il concetto di *vivere indipendentemente* formulato nell'articolo 19 della Convenzione ONU significa proprio questo: le persone con disabilità hanno il diritto di vivere sulla base di uguaglianza con gli altri indipendentemente dalla loro condizione. Ma la Convenzione non è l'unico contributo che negli ultimi anni sta andando nella direzione di definire metodologie e modelli nell'ambito del nuovo paradigma.

Negli anni Cinquanta del secolo scorso un importante studioso, Abraham Maslow, immaginò che i bisogni delle persone fossero ordinati in maniera gerarchica e piramidale. Alla base della piramide ci sarebbero i bisogni fisiologici (di aria, acqua, cibo) e poi, solo una volta soddisfatti questi, passeremmo ai bisogni di ordine superiore (di sicurezza e protezione) ed infine, una volta soddisfatti tutti gli altri bisogni, sorgerebbe il desiderio di autorealizzazione. Oggi sappiamo che questo tipo di visione è superata e negli anni infatti sono state proposte critiche, sviluppi, rettifiche alla teoria, ma l'idea che ci siano bisogni primari ed essenziali, legati al corpo, al coprirsi, all'avere un tetto e che tutti gli altri vengano dopo è ancora molto radicata nelle politiche pubbliche e nella cultura media della popolazione. Abbiamo detto che il cambiamento genera spaesamento: i diversi approcci e le metodologie che si sono formati nell'ambito del paradigma precedente hanno costituito nel tempo una stratificazione tra operatività e pensiero che rende ad oggi difficoltoso assumere le nuove istanze come cambio di paradigma. Com'è normale, metodologie e pratiche consolidatesi nel corso dei decenni — pensiamo ad esempio a tutte quelle che prevedono di rispondere ai bisogni delle persone attraverso l'indicazione di un luogo da frequentare — faticano a modificarsi e tentano, al contrario, di conservarsi anche all'interno del nuovo paradigma. Per chi si trova immerso nella quotidianità di una professione che si articola, si svolge e a volte persino nasce all'interno di un paradigma assistenziale può essere molto difficile collocarsi nell'ambito di un cambiamento così radicale. Questo è vero per chi opera nella quotidianità dei servizi, ma è vero anche a volte per i contributi teorici.

Anche per questa ragione, negli ultimi anni, sempre più interessanti suggestioni sono giunte da campi del sapere che tradizionalmente non si sono occupati nello specifico di disabilità. Nel nostro lavoro di ricerca sui percorsi

di accompagnamento di persone con disabilità ci sono ad esempio molto utili le suggestioni che vengono dal lavoro di Sen, premio Nobel per l'economia, e dalle sue riflessioni sulla povertà e sulle disuguaglianze. Sen afferma che la povertà è l'impossibilità che una persona ha di svolgere la vita che amerebbe vivere (Sen, 1999). Secondo questo approccio ogni persona possiede un set di capability, composto dalle diverse combinazioni dei funzionamenti che può scegliere di attivare se lo desidera. I funzionamenti non sono intesi nell'ottica dell'ICF (quindi osservati mediante ciò che la persona "fa"), ma comprendono anche situazioni esito di condizioni sociali, politiche culturali, arrivando ad includere le combinazioni di opportunità che una persona può effettivamente scegliere di praticare. Più combinazioni una persona può scegliere di essere e di fare, più il suo set di capability è ampio. Una donna che può scegliere di lavorare e di non avere figli oppure di avere figli e non lavorare oppure ancora di fare entrambe le cose (lavorare e avere figli) ha un set di capability più ampio rispetto a una che può scegliere tra i due funzionamenti in maniera alternativa (o lavorare o avere figli). Secondo questo modello, quando due persone o due gruppi sociali hanno set di capability di ampiezza diversa significa che siamo di fronte a una situazione di disuguaglianza. Il set di capability rispecchia dunque l'effettiva libertà che una persona possiede di condurre il tipo di vita che sceglie. Sen quando parla di libertà intende le libertà sostanziali, che si differenziano dalle libertà formali, in cui la possibilità di scegliere è data sulla carta ma non è sostenuta da azioni positive e da condizioni di contesto: per questo ci sembra che una traduzione vicina al senso originario dell'inglese capability possa essere non capacità ma opportunità.

La libertà sostanziale è dunque la combinazione di opportunità che la persona può, in ogni momento e realmente, scegliere di praticare: se una donna che sceglie di avere figli viene per questo licenziata significa che la combinazione dei due funzionamenti non faceva realmente parte del suo set di capability. Il set di capability, cioè di opportunità di scelta, delle persone con disabilità ed in particolare con disabilità complessa è oggi straordinariamente più ridotto rispetto a quello delle persone a sviluppo tipico. Si adduce come motivazione il fatto che la persona "non riesce a...", ma l'approccio di Sen ci dice che "riuscire" non può essere considerato separatamente dall'avere la concreta possibilità di: le competenze non possono mai essere considerate in maniera avulsa dal contesto in cui si praticano, infatti, "capability" è una

parola sola che indica la combinazione di aspetti di policy, assetti sociali e culturali e dimensione individuale.

Spesso il percorso delle persone con disabilità complessa alla fine della scuola è già tracciato: l'inserimento in centro diurno. Quindi, a differenza di un qualsiasi ragazzo che al termine delle scuole si trova di fronte un ampio ventaglio di possibilità di scelta, la libertà effettiva di questi giovani consiste spesso o nel rimanere in casa o nell'essere inseriti in un centro diurno, cioè in un luogo separato rispetto ai propri coetanei, dove solamente vengono accolti senza una prospettiva di dimissione.

È in questo scenario articolato che si collocano le sperimentazioni che il Centro studi per i diritti e la vita indipendente dell'Università di Torino sta portando avanti. L'obiettivo di tali ricerche è definire nuove metodologie e modelli che si collochino autenticamente all'interno del nuovo paradigma. In questo senso, la ricerca scientifica è libera dalla necessità, che a volte lega i servizi, di conservare o mantenere — anche economicamente — l'esistente. Lo scopo delle attività di ricerca del Centro Studi è quello di individuare e sperimentare modalità, approcci, metodologie e competenze professionali nuove in grado di proporre dei percorsi di accompagnamento alla vita adulta di persone con disabilità, indipendentemente dal tipo e dalla gravità della menomazione. L'obiettivo che muove queste ricerche non è sostenere a livello "ideale" il cambio di paradigma — che avviene indipendentemente, mosso da ben altri attori a livello internazionale — ma collocare la propria professionalità in quest'ambito di innovazione, implementando, sperimentando e valutando in che modo sia possibile sostenere i percorsi di vita di persone con disabilità anche complessa nel mondo di tutti.

Le prime sperimentazioni sono nate nel 2010, quando ancora il Centro Studi non esisteva, ad opera del gruppo di ricerca che poi lo ha fondato, e si provava a immaginare modalità di adattamento di strumenti di sostegno rivolti a tutti i bambini nell'inclusione scolastica di quelli con disabilità (il progetto FENIX Didò). Oggi, a distanza di poco più di dieci anni, le sperimentazioni sul territorio nazionale sono molteplici e coinvolgono in modo diretto oltre 200 famiglie che partecipano in prima persona, più di 30 tra associazioni di primo e secondo livello, oltre 20 soggetti territoriali diversi tra servizio pubblico e terzo settore e 5 centri di ricerca a vocazione internazionale.

Le sperimentazioni mirano ad implementare metodologie e modelli per tutto l'arco della vita, a partire dalla nascita fino all'età adulta, e vanno tutte nella direzione della concreta possibilità di individuare modi, metodi e strumenti per raggiungere l'obiettivo della piena cittadinanza che la Convenzione ci pone. Ma come si fa a realizzare tutto questo? Come si può accompagnare il percorso di vita di una persona con disabilità complessa senza separarla, ma sostenendola nel mondo di tutti? Ci aiuta riflettere sui cambiamenti culturali e quindi strutturali che sono avvenuti riguardo alla disabilità motoria. Se organizzo il mio matrimonio in un bel ristorante e so che ho degli ospiti con disabilità motoria, come mi muoverò? Chiamerò prima il ristorante per assicurarmi che l'ambiente sia completamente accessibile. Se non lo è, magari mi recherò di persona, verificando gli adattamenti necessari e concordando quelli possibili con il ristoratore. E se ho un ospite con disabilità intellettiva? Forse parlerò con chi si occupa di lui, valuteremo insieme se ha le capacità per stare al ristorante e poi se le ha confermerò il mio invito. Non abbiamo ancora la visione culturale corretta per metterci nella posizione di verificare e cercare di modificare gli ambienti in modo che siano accessibili anche per le persone con disabilità intellettiva, relazionale e complessa. Se una persona con disabilità motoria non riesce a partecipare ad un evento ci domandiamo subito se non sia un problema legato alle barriere. Se non ci riesce una persona con disabilità intellettiva, pensiamo subito che sia perché ha capacità troppo basse.

Anche con la disabilità complessa si tratta di assumere uno sguardo diverso modificando, un po' alla maniera del cambio di paradigma, non tanto le risposte che siamo in grado di dare ma le domande. Da un lato dobbiamo abbandonare la vecchia visione piramidale dei bisogni, che ci fa porre la nostra maggiore attenzione sul soddisfacimento dei bisogni che Maslow considerava primari, quasi che gli altri fossero un lusso che non possiamo permetterci. Siccome a volte la disabilità complessa ci sollecita moltissimo sul fronte della risposta a bisogni legati all'esistenza in vita (devo aiutarti a nutrirti, magari a respirare) è come se gli altri bisogni (che la Convenzione ci ricorda che sono diritti) passassero sullo sfondo e percepissimo la loro violazione una mancanza di lieve entità. Come dire: "Sì, sarebbe bello che tu potessi anche partecipare al mondo di tutti, ma le cose importanti le hai, quindi accontentati". Ma come considereremmo un genitore completamente inadeguato quello che pensasse di avere dato al suo bambino tutto ciò che è necessario una

volta che gli ha dato da mangiare e l'ha vestito, senza occuparsi del fatto che possa giocare, studiare, fare esperienze significative, avere degli amici, così, sotto la spinta della Convenzione ONU, dobbiamo considerare inadeguati i nostri servizi se non sostengono il percorso di vita della persona con disabilità e della sua famiglia nel mondo di tutti, ampliando (e non restringendo) la possibili opportunità, il set di capability. Il prendersi cura non è più l'unico fine, ma diventa una parte, quasi uno strumento, del pieno godimento della cittadinanza a cui quella persona con disabilità complessa ha diritto. Abbiamo detto che il momento di cambio di paradigma che stiamo attraversando — in cui si passa da quello che “si è sempre fatto” (almeno nell'ultimo secolo) a qualcosa di nuovo, ancora in costruzione — ha un effetto spiazzante; ci fa spesso vivere il nuovo paradigma come “più estremo”, “più spinto”: come se due visioni teoriche di un tema potessero essere collocate su una qualche scala da “più moderato” a “meno moderato”, mentre si tratta ovviamente di concettualizzazioni differenti. È un effetto normale, perché la nostra mente raffronta qualcosa di nuovo con qualcosa di antico e rassicurante: qualcosa che mi dice che il mio compito di professionista è custodire amorevolmente e qualcosa che mi dice che il mio lavoro è modificare i contesti, agire nelle comunità e sulle comunità. Di conseguenza a questa sensazione di “estremismo”, un altro sentimento che il nuovo paradigma suscita è quello secondo cui le metodologie e gli approcci che si collocano al suo interno scontrerebbero il problema di “non essere per tutti”. Se dal punto di vista emotivo questo spaesamento, lo abbiamo visto, è comprensibile e consueto, dal punto di vista del ragionamento è molto interessante come il “non essere per tutti” non venga assolutamente sollevato come obiezione a fronte di modelli che stabiliscono, teorizzano ed attuano un diverso accesso ai diritti sulla base delle capacità (quindi, per definizione, non possono essere per tutti, perché ci sono persone che quei requisiti di funzionamento non li raggiungeranno mai), mentre viene indicato come problematico nelle metodologie che partono dal presupposto — quindi attuano per definizione — che la vita nel mondo di tutti sia un diritto di ciascuno. Tutte queste fatiche non ci devono scoraggiare: nei momenti di cambio di paradigma le difficoltà sono sicuramente tante, gli strumenti che abbiamo a disposizione sia per lavorare che per ragionare non sono più utilizzabili, si rischia di fraintendere il livello dell'innovazione scientifica con l'attitudine personale. Abbiamo a disposizione quasi esclusi-

vamente mappe con la terra piatta, solo che abbiamo scoperto che la terra è tonda, e dobbiamo navigare. Si tratta senz'altro di un momento critico, ma ci sono anche delle buone notizie.

Innanzitutto, sempre più numerose sperimentazioni mostrano che si può, concretamente e nel quotidiano, lavorare in modo totalmente rispettoso dei diritti, mettendo a punto e praticando metodi, strumenti e modelli che si collocano nel nuovo paradigma. Questo, lo abbiamo visto, cerchiamo di mostrarlo con le sperimentazioni che conduciamo come Centro Studi, che nell'ultimo anno stanno sfociando in sempre più numerosi accompagnamenti formativi a servizi, pubblici o del terzo settore, che iniziano a trasformarsi in questa direzione: la rete del Centro Studi — che oggi raccoglie un numero così ampio di soggetti tra famiglie, associazioni, enti e centri di ricerca — lo dimostra. Per progettare l'accompagnamento al percorso di vita abbiamo scelto, come indicato dalla convenzione ONU, di non partire dalla gravità, ma, attraverso l'adozione di pratiche dialogiche mutate dall'approccio del finlandese Seikkula (2013), di sostenere la capacitazione della persona e della sua famiglia, mettendosi al servizio del loro desiderio e costruendo le strategie per sostenere la persona nel mondo di tutti attraverso un percorso personalizzato. Questo modo di approcciare le famiglie si sta mostrando generativo ed efficace e ha portato ad effetti che non avevamo previsto: ad esempio abbiamo assistito ad una presa di consapevolezza da parte di molte famiglie della necessità di cambiare l'assetto dei servizi. Necessità che, sebbene sia insita nel concetto stesso di cambio di paradigma, spesso fatica ancora a farsi strada. Si vanno addirittura costituendo in varie parti d'Italia comitati di familiari e persone con disabilità grave di tipologie diverse (motoria, intellettuale, sensoriale) con l'obiettivo di chiedere che sia possibile costruire con i servizi un piano personalizzato costruito collegialmente insieme alla persona ed alla famiglia per sostenere il percorso di vita, anziché vedere finanziate soluzioni che funzionano sulla base di "assegnazione" della persona a strutture residenziali o semi-residenziali. La costruzione collegiale del progetto di vita è indispensabile per scegliere le azioni da compiere, i contesti in cui lavorare, gli obiettivi e gli strumenti da definire: per nessuno di noi un'autorità esterna ha valutato quali fossero le scelte di vita più appropriate in base alle nostre caratteristiche, ma abbiamo affrontato l'esistenza non solo sperimentando cosa eravamo capaci di fare (forse fallendo molte volte), ma soprattutto orien-

tandoci verso ciò che desideravamo fare. Se la persona con disabilità ha diritto su base di uguaglianza con gli altri di costruire un proprio progetto di vita, il compito degli operatori è sostenerlo e renderlo possibile. Questo percorso diventa esso stesso di “capacitazione”, cioè di acquisizione di un progressivo maggior potere di determinare il corso della propria esistenza (Dolci, 1988). Gli strumenti per garantire questo sostegno dal punto amministrativo già esistono: è necessario soltanto orientarli. Il budget di progetto, ad esempio, in questo senso può essere un prezioso strumento amministrativo per finanziare il sostegno necessario ai percorsi di vita, ma necessita di metodologie di costruzione dei progetti che consentano di collocare l’insieme del processo all’interno del paradigma dei diritti. Il budget di progetto, infatti, nient’altro è che uno strumento amministrativo e come tale non può essere di per sé rispettoso o non rispettoso della Convenzione ONU. Ciò che lo colloca all’interno del nuovo paradigma — di cui ha senz’altro la potenzialità per essere il “motore tecnico” — sono gli approcci metodologici di progettazione, accompagnamento e sostegno dei percorsi.

A questi approcci si dedica il lavoro di ricerca del Centro Studi, attraverso cui stiamo sperimentando che rispettare i diritti, tutti i diritti, delle persone con disabilità anche complesse è possibile. Ma se è possibile allora è necessario lavorare per un cambiamento delle modalità di sostegno delle persone, di allocazione dei fondi, di organizzazione dei servizi. Per farlo, prima di ogni tecnicismo, dobbiamo dotarci di uno sguardo nuovo, capace di riconoscere nell’altro non un utente, non un paziente, ma un cittadino o una cittadina con i nostri stessi diritti.

Bibliografia

- Canevaro, A. (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Carocci.
- Corrigan, P. W., & McCracken, S. G. (2005). Place first, then train: An alternative to the medical model of psychiatric rehabilitation. *Social Work*, 50(1), 31–39.
- Curto, N., & Marchisio, C. (2020). *I diritti delle persone con disabilità. Percorsi di attuazione della Convenzione ONU*. Carocci.
- Dolci, D. (1988). *Dal trasmettere al comunicare*. Sonda.
- Foucault, M. (2018). *Storia della follia nell'età classica*. Rizzoli. (Originale pubblicato 1961)
- Khun, T.S. (2009). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Einaudi. (Originale pubblicato 1962)
- Legge 3 marzo 2009, n. 18. Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2009/03/14/61/sg/pdf>
- Marchisio, C., & Curto, N. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Carocci.
- Reme, S. E., Monstad, K., Fyhn, T., Sveinsdottir, V., Løvvik, C., Lie, S. A., & Øverland, S. (2018). A randomized controlled multicenter trial of individual placement and support for patients with moderate-to-severe mental illness. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 45(1), 33–41.
- Schianchi, M. (2012). *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*. Carocci.
- Seikkula, J., & Arnkil, T. (2015). *Metodi dialogici nel lavoro di rete*. Erickson. (Originale pubblicato 2012)
- Sen, A. (2014). *Lo sviluppo è libertà*. Mondadori. (Originale pubblicato 1999)
- United Nations (2006), Convention on Rights of People with Disabilities, <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>.

Autrici e autori / Autor:innen

Petra Auer – petra.auer@unibz.it

Forschungsassistentin am Kompetenzzentrum für Inklusion im Bildungsbereich der Freien Universität Bozen. Sie promovierte zum Thema Werte von Kindern im Grundschulalter mit einem besonderen Fokus auf dem schulischen Kontext sowie unter Einbezug der soziopolitischen Realität der Autonomen Provinz Bozen. Daneben kann ihr Forschungsinteresse vor allem in den Bereichen Inklusion – basierend auf einer sehr breiten Definition davon – und Interkulturalität angesiedelt werden.

Francesca Berti – francesca.beriti@unibz.it

Francesca Berti è ricercatrice junior presso la Facoltà di Scienze della formazione della Libera Università di Bolzano. Il focus della sua ricerca sono gli studi sul gioco, l'uso del gioco nella didattica (play-based learning) e la didattica inclusiva. Ha conseguito la laurea in Lettere Moderne presso l'Università di Verona (2001), il master in Development Studies presso SOAS – University of London (2004) e il dottorato di ricerca in Erziehungswissenschaft presso Tübingen Universität (2019).

Edvina Bešić – edvina.besic@phst.at

Hochschulprofessorin für Inklusionsforschung und inklusive Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Diplomstudium der Pädagogik und Psychologie, interdisziplinäres Doktoratsstudium. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusions- und Diversitätsforschung, Intersektionalitätsforschung an der Schnittstelle Migration/Flucht und Behinderung, Digitalisierung und Inklusion.

Silver Cappello – silver.cappello@unibz.it

Assegnista di ricerca presso il Centro di Competenza per l’Inclusione Scolastica della Libera Università di Bolzano. Nel 2017 ha concluso il dottorato di ricerca in Pedagogia generale e sociale e Didattica generale presso la Libera Università di Bolzano e in seguito ha lavorato come insegnante nelle scuole primarie in Alto Adige.

Barbara Caprara – barbara.caprara@unibz.it

Barbara Caprara è ricercatrice confermata dal 2005 nel settore scientifico disciplinare M-PED/03 presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Attualmente i suoi temi di ricerca sono rivolti agli spazi e apprendimento e alla pedagogia montessoriana.

Stefania Chipa – s.chipa@indire.it

PhD in Scienze della Formazione, è ricercatrice presso Indire. L’attività di ricerca si focalizza sull’analisi dei processi di innovazione didattica. È membro dei gruppi di ricerca Indire sulle “piccole scuole” e sulle “architetture scolastiche”: si occupa della relazione tra spazi e ambienti di apprendimento in chiave inclusiva, con una focalizzazione sull’outdoor learning e la place-based education. Sul rapporto scuola-territorio approfondisce l’approccio pedagogico del Service Learning.

Cristiano Corsini – cristiano.corsini@uniroma3.it

Cristiano Corsini è professore associato di Pedagogia sperimentale all’Università Roma Tre. Si occupa di valutazione in campo educativo e di indagini nazionali e internazionali sull’efficacia e sull’equità di scuole e sistemi di istruzione. Ha pubblicato *Il valore aggiunto in educazione* (2009), *Valutare scuole e docenti* (2015) e, con Irene Scierri, *Differenze di genere nell’editoria scolastica* (2016).

Natascia Curto – natascia.curto@tiscali.it

PhD, ricercatrice in Pedagogia Speciale e membro del Centro Studi per i Diritti e la Vita Indipendente presso l'Università degli Studi di Torino. Si occupa di percorsi di attuazione della Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità, con particolare riferimento alla messa allo sviluppo e alla formazione relativa a modelli di servizi e approcci emancipatori per l'accompagnamento al progetto di vita. Recentemente ha pubblicato *Trasformare i servizi socioeducativi* (Carocci, 2021) e *Diritto al lavoro e disabilità* (Carocci, 2020 con Cecilia Marchisio).

Aurora Floridia – a.floridia@acontatto.com

Anerkannte PDL-Trainerin und PDL-Ausbilderin, Psychodramaleiterin für pädagogische und psychosoziale Bereiche, Projektbegleitung des Forschungslabors „Inklusives Sprachen-Lernen“ der Deutschen Schulakademie, Doktorandin an der Universität Wien in Sprachwissenschaft/Sprachlehr- und -lernforschung.

Alessandra Galletti – alessandra.galletti@unibz.it

Architetto e assegnista di ricerca presso unibz, si occupa di progettazione inclusiva con particolare attenzione agli spazi dell'apprendimento. Ha conseguito il Dottorato di Ricerca presso l'Università di Ferrara nel 2016. Svolge attività di formazione, consulenza e mediazione di processi di progettazione condivisa con le scuole. Fa parte del collettivo multidisciplinare per la progettazione innovativa della scuola PAD www.padlab.org, è socia del Centro Europeo di Ricerca e Promozione dell'Accessibilità CERPA Italia onlus.

Catalina Hamacher – catalina.hamacher@uni-due.de

Wissenschaftliche Mitarbeiterin (post doc) an der Universität Duisburg-Essen im Institut für Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Kindheitsforschung. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Kindheitsforschung, Inklusion und Soziale Ungleichheit in der Frühen Bildung und Grundschule sowie Kooperation im Elementar- und Primarbereich.

Dario Ianes – dario.ianes@unibz.it

Dario Ianes è docente ordinario di Pedagogia e didattica dell'inclusione all'Università di Bolzano, Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria. È co-fondatore del Centro Studi Erickson di Trento, per il quale cura alcune collane. Autore di vari articoli e libri e direttore della rivista «DIDA».

Silvia Kopp-Sixt – silvia.kopp@phst.at

Hochschullehrerin an der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Lehramt für Volks-, Sonder- und Haupt-/Mittelschulen (Deutsch, Religion röm.-kath., Informatik), Sprachheil- und Hörgeschädigtenpädagogin, Studium der Erziehungswissenschaften an der Universität Osnabrück, Dissertationsstudium mit Schwerpunkt Inklusive Pädagogik und Sozialpädagogik (laufend) an der Universität Graz, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, Inklusive Pädagogik und Mentoring.

Ira Lenke – ira-lenke@gmx.de

Lehrerin für Englisch und Kunst an der Inklusiven Universitätsschule Köln, Schulentwicklungsmoderatorin der Bezirksregierung Köln, Bewerbung & Steuergruppe des Forschungslabors „Inklusives Sprachen-Lernen“ der Deutschen Schulakademie, PDL-Trainerin, Psychodramaleiterin für pädagogische und psychosoziale Bereiche.

Andrea Mangiatordi – andrea.mangiatordi@unimib.it

Ricercatore presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa” dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove è docente di Pedagogia dell'Integrazione e di Ambienti Digitali per la Formazione. Il suo lavoro si focalizza in particolare sui temi dell'accessibilità nelle aree della comunicazione online e del design di contenuti didattici, con un interesse specifico nello studio della sostenibilità dell'applicazione del framework della Progettazione Universale in contesti educativi.

Cecilia Maria Marchisio – cecilia.marchisio@unito.it

PhD, psicologa e psicoterapeuta, professoressa Associata in Pedagogia Speciale e dell’Inclusione e responsabile del Centro Studi per i Diritti e la Vita Indipendente presso l’Università degli Studi di Torino. Si occupa di percorsi di attuazione della Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità, con particolare attenzione alla capacitazione delle famiglie ed alle associazioni. Recentemente ha pubblicato *Percorsi di vita e disabilità* (Carocci, 2019) e *I diritti delle persone con disabilità* (Carocci, 2021 con Natascia Curto)

Giuseppe Moscato – g.moscato@indire.it

Docente della scuola primaria dal 1986, ha collaborato con il Laboratorio Tecnologie Audiovisive dell’Università di Roma Tre, diretto dal Prof. Roberto Maragliano. Dal 2005 è comandato presso Indire, impegnato in progetti di ricerca sull’uso didattico delle nuove tecnologie per l’insegnamento e sulle architetture scolastiche. Ha contribuito alla divulgazione delle attività di ricerca e di esperienze innovative nazionali e internazionali attraverso il mezzo video e fotografico. Dal 2019 coordina il gruppo di ricerca sui temi dello spazio e dell’inclusione.

Simone Seitz – simone.seitz@unibz.it

Inhaberin der ordentlichen Professur für Allgemeine Didaktik und Inklusion an der Freien Universität Bozen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die primarstufenbezogene Unterrichts- und Schulentwicklung, die Frühe Bildung sowie die Professionalisierung von Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften, jeweils mit besonderem Augenmerk auf Diversität und Inklusion.

Beate Weyland – beate.veyland@unibz.it

Conduce ricerche sul rapporto tra pedagogia e architettura e design e sui temi dell’innovazione della didattica in ambito scolastico. I suoi corsi si centrano sui temi della didattica aperta e sensoriale con lo scopo di realizzare materiali didattici tra educazione e design, che stimolino i sensi e l’apprendimento creativo. È nel direttivo della rete altoatesina “Spazio e apprendimento” e

promotrice del gruppo PAD www.padlab.org. Ha seguito diversi percorsi di progettazione condivisa nei processi di nuova edificazione o ristrutturazione oltre che di semplice appropriazione e ripensamento degli edifici scolastici e si muove sul territorio italiano e germanofono tra conferenze e incontri sulle qualità dello spazio educativo.