

SUPSI



Dipartimento dell'educazione,
della cultura e dello sport



Classi inclusive: dalla loro genesi alla realtà attuale

Valentina Giovannini, docente-ricercatrice SUPSI DFA

Paolo Tremante, docente e collaboratore di direzione presso l'Istituto delle scuole speciali del Sopraceneri

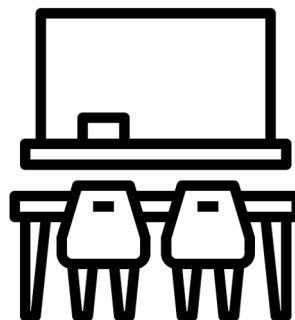


Ateliers DECS - 18 agosto 2023

Supporti iconografici



TEORIA



CONTESTO TICINESE



DATI TICINESI

Scaletta

1. Premesse - Inclusione e accessibilità
2. Le classi inclusive
 - 2.1 Le classi inclusive in breve
 - 2.2 L'evoluzione delle classi inclusive
3. Due approcci delle classi inclusive
 - 3.1 UDL - Universal Design for Learning
 - 3.2 Co-teaching e valutazione
4. Bisogni e risposte
 - 4.1 Offerta formativa
5. Conclusione - sfide attuali e future



1. Premesse - Inclusione e accessibilità

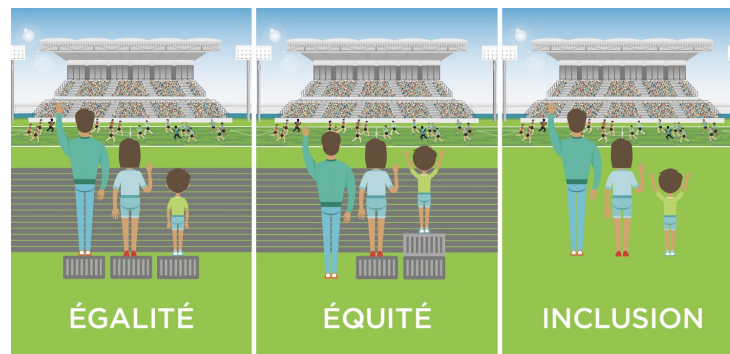
- Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994);
- Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006);
- Concordato Pedagogia Speciale (CDIP, 2007a, 2007b)
- Passaggio dai concetti di esclusione-segregazione-integrazione a quello di inclusione (Mainardi, 2023)
- Ticino: Legge Pedagogia speciale 2011 e Regolamento cantonale della Pedagogia Speciale (2012): possibilità di **includere gruppi di allievi con “Bisogni educativi speciali” (BES)** in classi regolari

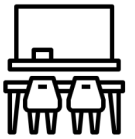




1.1 Alcune evidenze

- La scolarizzazione comune di bambini e bambine che condividono lo stesso comune di domicilio è considerato come significativamente importante per l'inclusione sociale di qualsiasi allievo (Bless, 2021);
- Nessun effetto negativo per gli allievi normotipo e numerosi impatti positivi sia per gli allievi con BES che per gli altri (Bless, 2021);
- Le classi sono comunque sempre più eterogenee e obbligano a trovare metodologie innovative per sostenere l'apprendimento di tutti (d'Alonso, 2016);
- Ricerche e riflessioni in corso su come supportare lo sviluppo di competenze socio-relazionali e stabilire un clima prosociale (Ianes, 2001).





2.1 LE CLASSI INCLUSIVE in breve

- **Dove/come:**
 - nate nella SE in contesti dove c'era una presenza storica della scuola speciale con le classi ad effettivo ridotto;
 - dove c'era una sensibilità importante verso gli alunni con bisogni educativi speciali.

- **Chi/cosa:**
 - 3-4 bambini con BES che sviluppano le loro competenze in una classe regolare con un docente regolare e almeno un docente specializzato;
 - gli allievi con BES hanno un PEP (progetto educativo personalizzato) che risponde ai bisogni specifici dell'allievo inserendosi nel percorso indicato dal PdS.



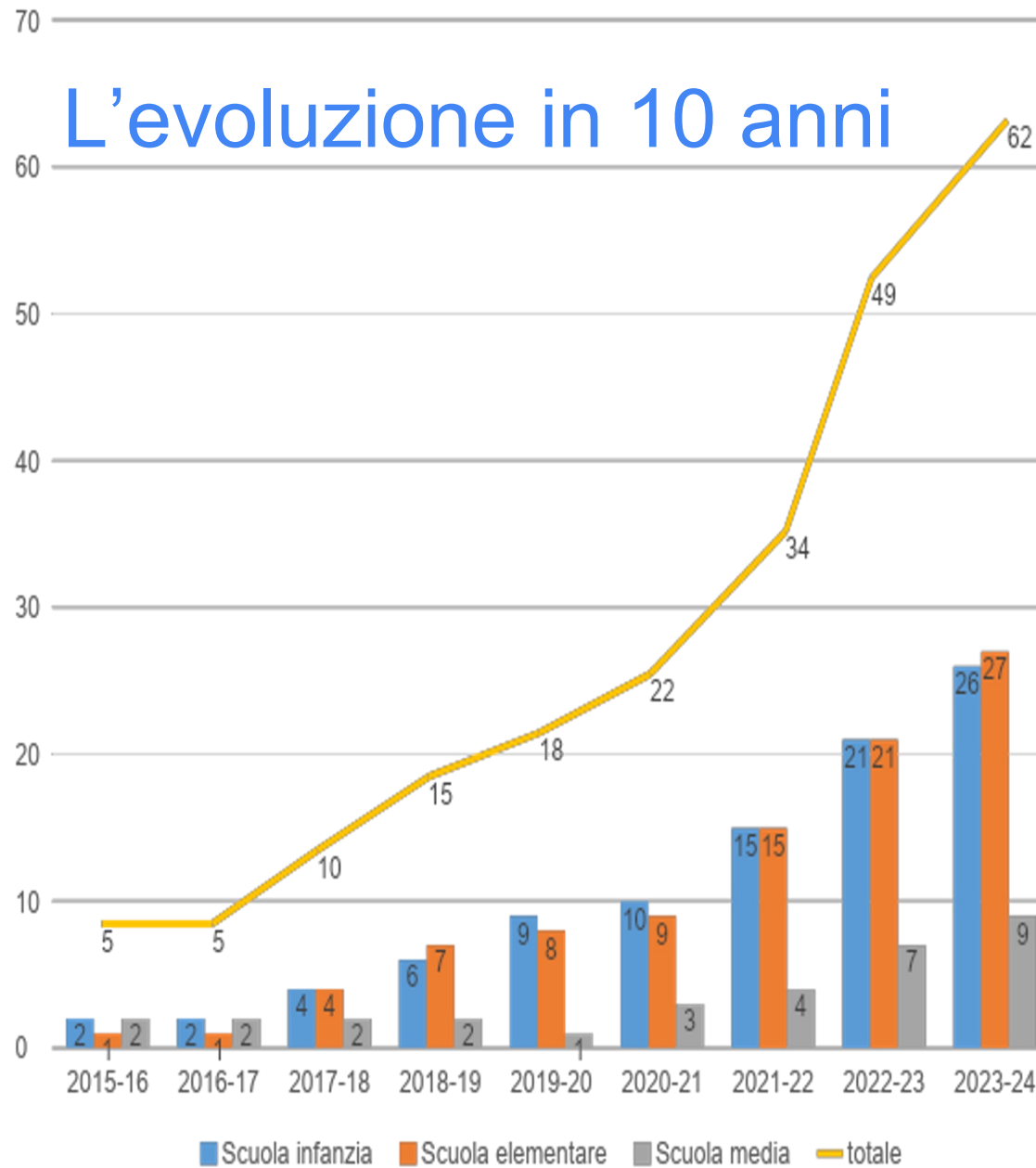
2.1.1 Le 3 tipologie di classi

Classi “regolari”	Classi ad effettivo ridotto	Classi inclusive
<ul style="list-style-type: none">● Allievi che seguono il PdS;● Ev. accompagnamento di un OPI;● Individualizzazione possibile;● Allievi con DSA, ADHD, disabilità motoria e/o sensoriale, disturbo dello spettro autistico con buon funzionamento.	<ul style="list-style-type: none">● Allievi che non riescono a seguire il PdS e che necessitano di un contesto altamente protetto;● Personalizzazione del percorso scolastico;● Allievi con disabilità cognitiva, con un ritardo globale dello sviluppo, con un disturbo dello spettro autistico a basso funzionamento.	<ul style="list-style-type: none">● Un docente regolare e un docente specializzato a tempo pieno;● Allievi che seguono solo in parte il PdS;● Personalizzazione del percorso scolastico;● Allievi con una disabilità cognitiva bassa ma con buone competenze sociali, con un disturbo dello spettro autistico.

2.1.2 Le classi inclusive in cifre - Quando, quante e dove



Anno	Scuola dell'infanzia	Scuola elementare	Scuola media
2011-12		Pazzallo	
2012-13/13-14		Biasca e Pazzallo	
2014-15	Stabio	Biasca	
2015-16/16-17	Stabio, Bioggio	Biasca	Losone A e B
2017-18	Giubiasco, Orselina, Ruvigliana, Stabio	Biasca, Massagno, Locarno, Ronco s/Ascona	
2018-19	Breganzona, Caslano, Giubiasco, Orselina, Ruvigliana, Stabio	Arbedo, Biasca, Massagno, Locarno, Ronco s/Ascona, Rancate, Stabio	
2019-20	Biasca, Breganzona, Caslano, Canobbio, Giubiasco, Morbio Inferiore, Orselina, Ruvigliana, Stabio	Massagno, Rancate A; Stabio; Rancate B, Biasca; Locarno; Ronco s/Ascona; Arbedo	Losone
2020-21	Bellinzona Molinazzo, Biasca, Breganzona, Caslano, Canobbio, Chiasso Albonago, Giubiasco, Morbio Inferiore, Orselina, Stabio	Arbedo, Cugnasco, Massagno, Rancate A e B, Stabio, Biasca, Locarno, Ronco S(Ascona,	Bellinzona 2, Losone, Minusio
2021-22	Stabio, Breganzona, Caslano, Canobbio, Morbio Inf., Chiasso Albonago, Giubiasco, Orselina, Biasca, Bellinzona Molinazzo; Mendrisio, Croglio, Giubiasco, Biasca, Molinazzo, Prato Leventina, Brissago, Sant'Antonino	Massagno, Rancate A e B, Stabio, Breganzona, Comano, Biasca, Locarno, Ronco S(Ascona, Arbedo, Cugnasco, Brissago, Camorino, Gudo, Quartino	Bellinzona 2, Losone, Minusio, Locarno 1
2022-23	Albonago, Stabio, Breganzona, Caslano, Canobbio, Morbio Inf., Chiasso A e B, Giubiasco, Orselina, Biasca, Bellinzona nord, Mendrisio, Croglio, Giubiasco, Biasca, Lodrino, Molinazzo, Prato Leventina, Brissago, Sant'Antonino, Lugano Castausio, Lugano Loreto, Lugano Ronchetto, Monte Carasso, Cadenazzo	Rancate A e B,, Breganzona, Comano, Lamone, pregassona Bozzoreda, Biasca A e B, Claro, Castione, Rodi, Arbedo, Bellinzona sud, Cugnasco, Brissago, Camorino, Gudo, Quartino, Tenero A e B, Losone	Bellinzona 2 A e B, Losone A e B, Minusio, Locarno 1, Pregassona





3. DUE APPROCCI CHIAVE

- Universal Design for Learning
- Co-teaching → La valutazione nel co-teaching

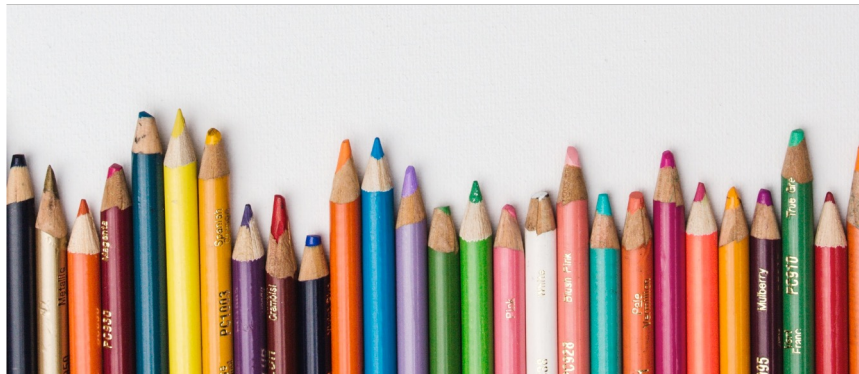


Immagine presa da:

https://www.disabili.com/images/convegno_inclusione_scolastica.jpg



3.1 UDL - Universal Design for Learning

Sul principio di un apprendimento accessibile per tutti, e basandosi sulla teoria delle neuroscienze, l'UDL prevede una progettazione di percorsi flessibili a livello di obiettivi, metodologia, materiali e valutazione (Savia, 2016).

Si basa sul fatto che le persone hanno delle importanti differenze in 3 aree:



1) Reti di riconoscimento (cosa - corteccia posteriore) → riconoscere e ricordare concetti



2) Reti strategiche (come - corteccia frontale delle capacità motorie ed esecutive) → rispondere a contenuti/abilità



3) Reti affettive (perché - circuito limbico) → influenza emozioni su motivazione ed apprendimento



3.1.1 UDL nelle classi inclusive in Ticino

Componenti essenziali di una lezione in relazione al metodo UDL (Van Boxtel & Sugita, 2019, p. 354, traduzione personale).

	12 componenti essenziali dell'istruzione esplicita	Linee guida UDL corrispondenti
Introduzione	Obiettivi della lezione e aspettative spiegate agli allievi.	MR ^a 8.1 MAE ^b 6.1
	Revisione delle conoscenze pregresse, attivarle e sostenerle.	MR 3.1
Corpo della lezione	Concentrare l'insegnamento sui contenuti critici: "big ideas".	MR 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.3, 3.2
	Le competenze complesse sono segmentate in parti ("chunks").	MR 3.3
	Le competenze sono presentate in sequenza logica.	MR 3.3, 3.4
	Supporto agli studenti per organizzare le conoscenze.	MR 3.4 MAE 6.3
	Utilizzo di "think-alouds".	MR 2.5, 3.3 MAE 6.2
	Ampia gamma di esempi presentati.	MR 3.2
	Studente impegnato attivamente: sollecitare a dare delle risposte e dare dei feedback di monitoraggio.	MAE 5.1, 5.2, 5.3
	Ritmo della lezione appropriato e sostenuto.	MC ^c 7.3
Conclusione	Esercitazioni guidate e supportate da guide e guide sfumate.	MR 3.4 MAE 4.1, 4.2, 4.3, 5.2, 5.3 MC 8.2, 8.4, 9.1
	Opportunità di pratica indipendente mirata.	MAE 4.1 MC 7.1

^aMezzi di rappresentazione. ^bMezzi di azione ed espressione. ^cMezzi di coinvolgimento.

2 campioni di docenti (formazione UDL e no), pre-test/post-test:

Per il gruppo che ha seguito la formazione, miglioramento:

- nell'uso dei principi dell'UDL nei piani lezioni e di accessibilità nelle lezioni (migliori medie tra pre-post test) (Galli, 2023; Wälti, 2023)
- del sentimento di autoefficacia dei docenti (Agliati, 2023)



3.2 CO-TEACHING

“L’azione di due o più professionisti impegnati nell’istruzione di un gruppo eterogeneo o misto di studenti, in un unico spazio” (trad. pers. da Cook & Friend, 1995)

4 elementi chiave

- almeno 2 insegnanti/educatori, uno generalista ed uno specializzato
- entrambi implicati attivamente nell’insegnamento sostanziale per la classe
- principalmente in un unico spazio
- insegnano a un gruppo eterogeneo di allievi compresi quelli con disabilità.

(Cook & Friend, 1995; Ghedin, 2009 in Ghedin et al., 2013)

3 dimensioni

CO- PROGETTAZIONE

CO-INSEGNAMENTO

CO-VALUTAZIONE



3.2.1 Principali vantaggi del co-teaching

Per gli insegnanti	Per gli studenti	Per la Scuola
<ul style="list-style-type: none"> - migliore differenziazione - sviluppo professionale - sostegno collaborativo - diminuzione del livello di stress e del carico di lavoro - coesione per affrontare più efficacemente situazioni difficili di tipo comportamentale (Ianes, 2016, p. 189) - migliore identificazione delle difficoltà e dei bisogni allievi e valutazione facilitata (Manetti, 2023) - riduzione distanza docente-allievo, migliore soddisfazione lavorativa (Mainardi & Giovannini, 2020) 	<ul style="list-style-type: none"> - riduzione dello stigma per gli allievi BES (Cook & Friend, 1995, Bless, 2021) - più tempo con i propri docenti, maggior coinvolgimento, assistenza ed attenzioni individuali (Ghedin et al., 2013, p. 169, Manetti, 2023) - garantire una pluralità di più punti di vista (Ghedin et al., 2013, p. 169) - miglior autostima e performance allievi BES in lettura/scrittura e comportamento (Mainardi & Giovannini, 2020; Tremblay, 2013) 	<ul style="list-style-type: none"> - aumentare le opzioni didattiche per tutti - migliorare l'intensità e la continuità del programma (Cook & Friend, 1995) - promozione del senso di comunità e di collaborazione, - riduzione del ricorso ai servizi e a figure professionali esterne (Mainardi & Giovannini, 2020)

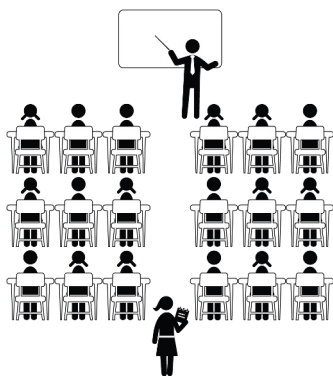


3.2.2 Condizioni per la riuscita del co-teaching

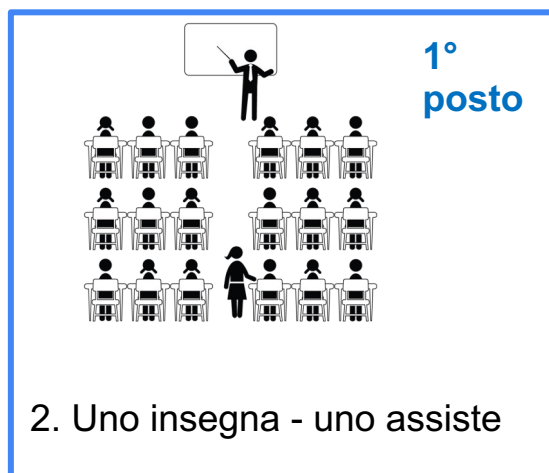
- **Ruoli:** definizione chiara, riconoscimento e valorizzazione delle rispettive competenze;
- **Comunicazione e collaborazione:** prepararle, costruirle tramite una condivisione di aspettative/visioni/obiettivi, monitorarle, ...;
- **Tempo per il lavoro congiunto:** conoscenza, progettazione, valutazione, ...;
- **Formazione:** un buon livello formativo di entrambi i docenti.

(Benoit & Angelucci, 2011; Lessard et al., 2009; Murawski e Lochner, 2013)

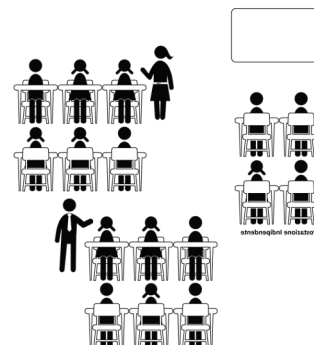
3.2.3 Co-insegnamento - 6 modelli (Cook & Friend, 1995)



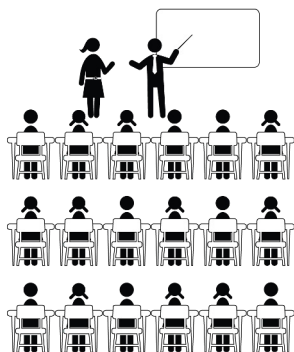
1. Uno insegna - uno osserva



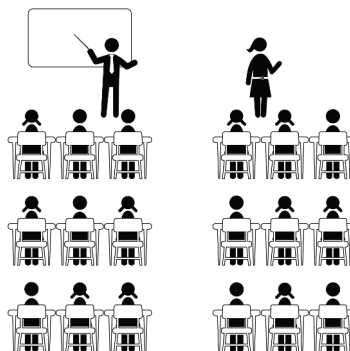
2. Uno insegna - uno assiste



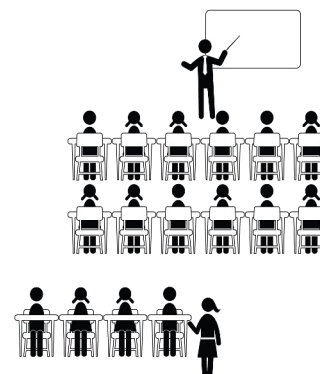
3. Insegnamento a postazione



4. Insegnamento in team



5. Insegnamento in parallelo



6. Insegnamento alternativo



3.2.4 Co-teaching nelle classi inclusive in Ticino

Risultati raccolti tramite questionario - campione di 36 docenti SE (12 regolari e 24 specializzati) (Manetti, 2023)

	Aspetti positivi	Punti di sviluppo
Comunicazione	<ul style="list-style-type: none">- il 75% si sente accolto/a e di poter condividere idee e bisogni con colleghi/e- il 66% condivide rispetto ai bisogni degli allievi → migliore identificazione- il 61 % comunica in modo congiunto con le famiglie	<ul style="list-style-type: none">- il 25% non ha comunicato le aspettative- il 50% comunica raramente come si sente nell'equipe
Ruoli	<ul style="list-style-type: none">- il 41% alterna i ruoli moderatamente,- l'86% considera il ruolo del suo collega coordinato al proprio- per il 69% c'è una bella complementarità nei ruoli	<ul style="list-style-type: none">- un 11% afferma che un docente ha un ruolo prevalente (1 solo rispondente afferma che il ruolo del collega è subordinato al suo)
Co-valutazione	<ul style="list-style-type: none">- per il 57% la valutazione nel co-teaching è facilitata	<ul style="list-style-type: none">- nell'83% dei casi il DS valuta gli allievi BES e il DR gli altri



3.2.5 La valutazione nelle classi inclusive

- I traguardi di apprendimento per gli allievi con BES sono personalizzati e fissati dalle docenti specializzate, in collaborazione con il/la docente regolare;
- Gli allievi con BES sono valutati dal docente specializzato in collaborazione con il docente regolare in base ai traguardi di apprendimento fissati a inizio anno;
- SI e la SE valutazioni annuali qualitative;
- SMe valutazione intermedia totalmente qualitativa e una valutazione di fine anno ibrida.



Scuola media
di Losone

Istituto delle Scuole Speciali
Cantonali del Sopraceneri

Anno 2020-2021

Rilasciato all'allieva **XXXXXX XXXXXXX**
Nata il 0x.xx.2xxx Classe 2A inclusiva
Domiciliata a Locarno Rilasciato il 18.06.2021

Italiano	4,5#
Francese	ES
Tedesco	4,5#
Storia	4,5#
Educazione civica, alla cittadinanza e alla democrazia	4,5#
Geografia	5
Matematica	5#
Scienze naturali	4,5
Educazione visiva	5,5
Educazione musicale	5,5
Educazione fisica	5,5
Arti plastiche	5,5

Media delle note 4.79#

Comportamento 6

Assenze Giustificate: 3 ore Arbitrarie: 0 ore

Osservazioni **XXXXXXX** ha beneficiato della misura di pedagogia specializzata "scolarizzazione speciale in classe inclusiva".
ES: Nota non assegnata per esonero Nota con #: traguardi di apprendimento personalizzati
Nei casi soprastricati si veda la valutazione allegata

Decisione **Promossa in 3a inclusiva/Licenziata/prosciolta dall'obbligo scolastico**



Anno 2022-2023		SM Losone		Istituto delle scuole speciali del Sopraceneri	
Rapporto di fine anno [REDACTED]			Classe inclusiva		
Docenti: [REDACTED]					
Situazione scolastica (Introduzione, ambientamento, aspetti caratteriali e attitudine generale, motivazione, vivere assieme, sviluppo personale, cooperazione e collaborazione)		L'impegno e l'interesse di [REDACTED] durante quest'anno scolastico sono stati altalenanti. Molte sono state le sue assenze da scuola che gli hanno impedito di approfittare al meglio delle lezioni. Anche il comportamento non è stato sempre adeguato; infatti spesso bisognava richiamarlo in quanto chiacchierava o faceva lo sciocco per divertire i compagni. Il lavoro autonomo per [REDACTED] resta ancora faticoso ma con il sostegno del docente e indicazioni puntuali ha saputo lavorare concentrato per brevi momenti. Va migliorata l'organizzazione del lavoro a casa (studio, consegna dei compiti/documenti). Inoltre sarebbe opportuno che partecipasse più attivamente alle lezioni. Le note finali che presentano un hashtag stanno a significare che le verifiche sono state differenziate o che la preparazione è stata molto mirata. In entrambi i casi è stata quindi apportata una differenziazione rispetto alle richieste del piano di studi regolare.			
Italiano		Durante le lezioni l'impegno e la partecipazione di [REDACTED] sono stati altalenanti. Se sostenuto e guidato svolgeva i vari esercizi e attività proposte dalla docente. Durante le ore nel piccolo gruppo abbiamo svolto delle preparazioni mirate alle verifiche e ripreso concetti teorici visti in classe che gli hanno permesso di raggiungere risultati discreti.			
Matematica		Durante le lezioni l'impegno e la partecipazione di [REDACTED] sono stati discontinui. Purtroppo non ha saputo approfittare delle ore di laboratorio, infatti solo se sostenuto svolgeva i vari esercizi. Durante le ore nel piccolo gruppo abbiamo svolto delle preparazioni mirate alle verifiche che gli hanno permesso di raggiungere dei risultati discreti; uno studio più regolare a casa gli permetterà di ottenere risultati ancora migliori. Forza.			
Scienze naturali		Durante le lezioni l'impegno e la partecipazione di [REDACTED] sono stati sufficienti. Durante le ore nel piccolo gruppo abbiamo svolto delle preparazioni mirate ai lavori scritti, ripreso concetti fondamentali visti durante le lezioni e realizzato la presentazione sul proprio animale scelto. Questo lavoro ha permesso a [REDACTED] di ottenere dei risultati discreti.			
Rapporto di fine anno di [REDACTED]					
Assenze		giust. ore: 202	arb. ore: 0	totale ore: 202	
Data:		Firma dell'autorità parentale:			
Data:		Firma del/dei docente/i:			

Osservazioni dell'autorità parentale



4. Bisogni dei docenti e principali risposte

- **Conoscitivi** (inclusione, BES, poter svolgere delle esperienze pratiche nel settore complementare)
- **Istituzionali** (profilo di docente di classe inclusiva, supervisioni, CAP, ...)
- **Pedagogico-didattici** (modalità con gli allievi, valutazione, ...)
- **Co-teaching** (come costruire una programmazione condivisa, come comunicare, collaborare ed ottimizzare le specificità rispettive, come co-condurre, ...)

(Mainardi & Giovannini, 2020; Manetti, 2023)

Principali risposte:

- Gruppo di lavoro “ Ripensare l’inclusione”
- Master di pedagogia specializzata
- Documenti di riferimento per le classi inclusive
- Nuovo PEP
- Catalogo formativo specifico per l’insegnamento in classi inclusive



4.1 Offerta formativa

- Corsi specifici individuali o d'equipe
 - insegnare in classi inclusive: corso specifico per neo titolari di classi inclusive
 - catalogo con una ricca offerta per "insegnare in classi inclusive"
 - supervisioni
 - possibilità di richiedere formazioni ad hoc

12	ABC Boum+ per insegnanti
13	Allievi con DSA e/o ADHD in classe - scuola elementare
14	Allievi con DSA e/o ADHD in classe - scuola media
15	Buone pratiche per l'accoglienza di allievi con un disturbo dello spettro autistico a scuola
16	Co-teaching nelle classi/sezioni inclusive
17	Co-teaching: il ruolo delle relazioni di lavoro
18	Didattica aperta a scuola
19	Differenziazione in matematica nella scuola elementare
20	Il gioco per lo sviluppo delle competenze esecutive nella scuola dell'infanzia: autocontrollo, inibizione e pianificazione
21	La grafomotricità: da ostacolo a risorsa nell'apprendimento a scuola
22	Neurodiversità, dalle caratteristiche alle strategie di sostegno in classe
23	Verso una scuola dell'accessibilità: l'insegnamento in classi inclusive

Maggiori informazioni ed iscrizioni ancora aperte.

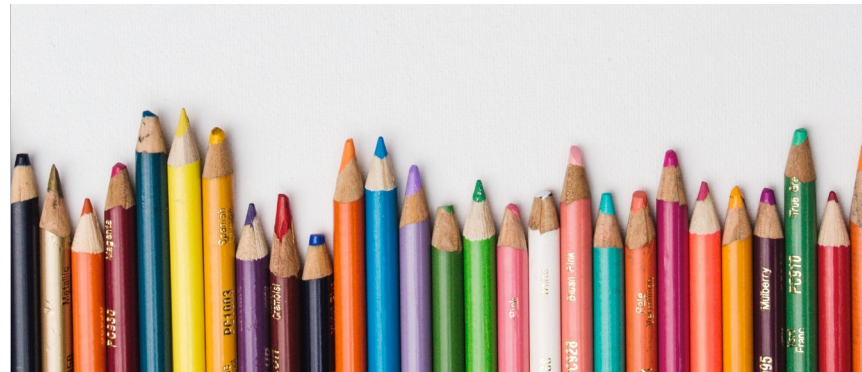
Per esempio:

- [Didattica aperta](#)
- [Neurodiversità dalle caratteristiche alle strategie nell'apprendimento \(UDL ed altre strategie\)](#)
- [CO-Teaching \(ancora aperto, ev. da riproporre\)](#)
- [Valutare per competenze](#)



5. Conclusione - Sfide attuali e future

- Implementazione della formazione di base e continua dei docenti regolari, specializzati e di sostegno;
- Elaborazione in corso di varie documentazioni di supporto (ripensare l'inclusione, documento di riferimento per la Scuola Media, ...);
- Sensibilizzazioni a livello del territorio (formazioni puntuali per sede; formazione nelle sedi coinvolte nella sperimentazione per il superamento dei livelli, ...).



Riferimenti bibliografici

- Agliati, S. (2023). *Universal design for learning. Autoefficacia nella gestione della classe dei docenti di classe inclusive*. [Tesi di master]. Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana (SUPSI), DFA.
- Bless, G. (2021). Les effets de l'intégration scolaire : esquisse d'une carte du savoir. In G. Pelgrims, T., Assude, et J.-M., Perez (Eds.), *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive* (pp. 21-39). Edition SZH / CSPS.
- Benoit, V., & Angelucci, V. (2016). Le coenseignement en contexte scolaire à visée inclusive: quoi, pourquoi et comment. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 48-54.
- CDIP. (2007a). L'accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée : l'essentiel en bref. [Online]. [http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/kurzinfo_sonder_f.pdf].
- CDIP. (2007b). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. [Online]. [http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf].
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children*, 28.
- d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Erickson.
- Galli, W. (2023). *Universal design for learning implementazione dei principi udl nei piani lezione di classi inclusive*. [Tesi di master]. Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana (SUPSI), DFA.
- Ghedin, E., Aquario, D., & Di Masi, D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Italian Journal of Educational Research*, 11, 157-175.
- Giovannini, V., & Mainardi, M. (2019). *Docenti di classi inclusive. Confrontarsi per capitalizzare l'esperienza* (Rapporto di ricerca interno). CC BESS/DFA/SUPSI, Locarno, Svizzera.
- Ianes, D. (2001). *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*. Centro Studi Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Legge della scuola (LSc). (1990). <https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/pdfatto/atto/7281>
- Legge sulla pedagogia speciale. (2011). <https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/legge/num/212>

- Lessard, C., Kamanzi, P. C., & Laroche, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et Sociétés*, 23(1), 59-77.
- Mainardi, M. (2023). L'accessibilité pédagogique: un catalyseur de pratiques novatrices. In S. Ebersold (Ed.), *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*. ISTE/Wiley éditions.
- Mainardi, M., & Giovannini, V. (2020). *Insegnare in classi inclusive. Agire e capitalizzare l'innovazione: l'esperienza ticinese*. Centro competenze bisogni educativi, scuola e società (BESS).
- Manetti, I. (2023). *Il co-insegnamento nelle classi elementari inclusive ticinesi: percezioni dei docenti titolari*. [Tesi di master]. Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana (SUPSI), DFA.
- Murawski, W. W., & Lochner, W. W. (2013). Observing Co-Teaching: What to Ask For, Look For, and Listen For. *Intervention in school and clinic*, 46(3), 174-183.
- Organizzazione delle Nazioni Unite. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*.
<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>
- Regolamento del Consiglio di Stato della Repubblica e cantone Ticino del 26 giugno 2012 della pedagogia speciale (RL 5.1.2.1.1). Disponibile in:
https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/legge/vid/05_158
- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning: La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Tremblay, P. (2012). Inclusion scolaire. *Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Boeck.
- Tremblay, P. (2013). Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: Inclusion with co-teaching and solo-taught special education. *Journal of Research in Special Education Needs*, 13(4), 251-258.
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement: condition suffisante de différenciation pédagogique. *Formation et profession*, 23(3), 33-44.
- U.N.E.S.C.O. (1994). *Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali*. Salamanca.
- Wälti, V. (2023). *La bellezza della differenza. L'universal design for learning come chiave per un mondo più inclusivo*. [Tesi di master]. Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana (SUPSI), DFA.
- Zariatti Coppes, R. (2023). *Insegnare in classi inclusive: corso specifico per neo titolari di classi inclusive*. Corso FC DFA- SUPSI.
- Icone prese da: <https://www.flaticon.com/free-icons>



GRAZIE PER L'ATTENZIONE :-)

valentina.giovannini@supsi.ch
paolo.tremante@edu.ti.ch