

A CURA DI  
DARIO IANES

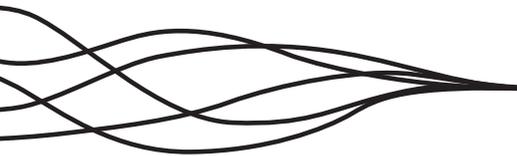
# DIDATTICA E INCLUSIONE SCOLASTICA

RICERCHE E PRATICHE IN DIALOGO



TRAIETTORIE  
INCLUSIVE

**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS



# TRAIETTORIE INCLUSIVE

COLLANA DIRETTA DA  
**CATIA GIACONI, PIER GIUSEPPE ROSSI,  
SIMONE APARECIDA CAPELLINI**

La collana “Traiettorie Inclusive” vuole dare voce alle diverse proposte di ricerca che si articolano intorno ai paradigmi dell’inclusione e della personalizzazione, per approfondire i temi relativi alle disabilità, ai Bisogni Educativi Speciali, alle forme di disagio e di devianza. Si ritiene, infatti, che inclusione e personalizzazione reifichino una prospettiva efficace per affrontare la complessa situazione socio-culturale attuale, garantendo un dialogo tra le diversità.

I contesti in cui tale tematica è declinata sono quelli della scuola, dell’università e del mondo del lavoro. Contemporaneamente sono esplorati i vari domini della qualità della vita prendendo in esame anche le problematiche connesse con la vita familiare, con le dinamiche affettive e con il tempo libero. Una particolare attenzione inoltre sarà rivolta alle comunità educative e alle esperienze che stanno tracciando nuove piste nell’ottica dell’inclusione sociale e della qualità della vita.

La collana presenta due tipologie di testi. Gli “*Approfondimenti*” permetteranno di mettere a fuoco i nodi concettuali oggi al centro del dibattito della comunità scientifica sia nazionale, sia internazionale. I “*Quaderni Operativi*”, invece, documenteranno esperienze, progetti e buone prassi e forniranno strumenti di lavoro per professionisti e operatori del settore.

La collana si rivolge a tutti i professionisti che, a diversi livelli, si occupano di processi inclusivi e formativi.

## DIREZIONE

*Catia Giaconi* (Università di Macerata),  
*Pier Giuseppe Rossi* (Università di Macerata),  
*Simone Aparecida Capellini* (Università San Paolo Brasile).

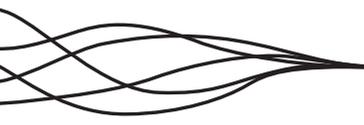
## COMITATO SCIENTIFICO

*Paola Aiello* (Università di Salerno)  
*Gianluca Amatori* (Università Europea, Roma)  
*Fabio Bocci* (Università Roma3)  
*Stefano Bonometti* (Università di Campobasso)  
*Elena Bortolotti* (Università di Trieste)  
*Roberta Caldin* (Università di Bologna)  
*Lucio Cottini* (Università di Udine)  
*Noemi Del Bianco* (Università di Macerata)  
*Filippo Dettori* (Università di Sassari)  
*Laura Fedeli* (Università di Macerata)  
*Alain Goussot* (Università di Bologna)  
*Pasquale Moliterni* (Università di Roma-Foro Italico)  
*Annalisa Morganti* (Università di Perugia)  
*Liliana Passerino* (Università Porto Alegre, Brasile)  
*Valentina Pennazio* (Università di Macerata)  
*Loredana Perla* (Università di Bari)  
*Maria Beatriz Rodrigues* (Università Porto Alegre, Brasile)  
*Maurizio Sibilio* (Università di Salerno)  
*Arianna Taddei* (Università di Macerata)  
*Andrea Traverso* (Università di Genova)  
*Tamara Zappaterra* (Università di Firenze)

A CURA DI  
DARIO IANES

# DIDATTICA E INCLUSIONE SCOLASTICA

RICERCHE E PRATICHE IN DIALOGO



TRAIETTORIE  
INCLUSIVE

**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS

Il volume è stato pubblicato con il contributo della Libera Università di Bolzano.

Isbn 9788891795588

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate*  
4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

# Indice

<b>Introduzione</b> <b>Uno sguardo critico (ma costruttivo) su alcuni aspetti dell'inclusione scolastica</b> di <i>Dario Ianes</i>	pag. 7
<b>1. Una proposta di code set ICF per l'elaborazione del profilo di funzionamento e per la predisposizione del PEI</b> di <i>Lucia Chiappetta Cajola, Amalia Lavinia Rizzo e Marianna Traversetti</i>	» 16
<b>2. Universal Design for Learning nelle interazioni in classe, tra pedagogia speciale e analisi della conversazione</b> di <i>Heidrun Demo e Daniela Veronesi</i>	» 31
<b>3. Il peer tutoring: laboratorio di potenziamento di capacità socio-emotive, relazionali e pro-sociali</b> di <i>Francesca Schir</i>	» 51
<b>4. Il laboratorio universitario "Inklusionswerkstatt": Un'officina didattica per la selezione e lo sviluppo di materiali didattici inclusivi</b> di <i>Vanessa Macchia</i>	» 65
<b>5. Esperienze educative all'aperto e inclusione. Una revisione sistematica</b> di <i>Maja Antoniotti</i>	» 76

- 6. L'apprendimento linguistico cooperativo: un metodo inclusivo per la didattica curricolare**  
di *Giulia Troiano, Maurizio Gentile e Alan Pona* pag. 103
- 7. Il parlato come strategia inclusiva nella didattica della grammatica**  
di *Giuseppina Pani* » 120
- 8. Considerare strategicamente la tematica della disabilità in classe. Progettare interventi educativi utilizzando gli albi illustrati come strumenti di mediazione e di conoscenza**  
di *Nicole Bianquin e Fabio Sacchi* » 134
- 9. La concettualizzazione della differenza negli alunni di scuola primaria**  
di *Giorgia Ruzzante* » 149
- 10. Condurre Systematic Review in ambito inclusivo. Uno strumento per l'epistemologia e l'implementazione nel settore**  
di *Silvia Dell'Anna e Marta Pellegrini* » 162
- 11. L'inclusione scolastica fra push e pull out, transizioni e BES: un'indagine nazionale**  
di *Rosa Bellacicco, Silver Cappello, Heidrun Demo e Dario Ianes* » 175

## Introduzione

### Uno sguardo critico (ma costruttivo) su alcuni aspetti dell'inclusione scolastica

di *Dario Ianes\**

L'ideale di una scuola inclusiva per davvero, democratica, universale e equa, in grado cioè di rimuovere gli ostacoli e garantire la possibilità ad ognuno di sviluppare il suo massimo potenziale, come scritto nella Costituzione e, per quanto riguarda gli alunni con disabilità, nella Legge 517 del 1977, è ancora oggi un'utopia civile, politica, di altissimo valore, irrinunciabile e necessaria; ma quanto realizzata in concreto?

Una narrazione utopistica, ottimistica quanto miope, come si vedrà tra poco, ha segnato il dibattito italiano dagli anni Ottanta al primo decennio del nuovo secolo, coesistendo tranquillamente con un'infinità di voci affaticate di insegnanti e famiglie che lamentavano difficoltà; voci spesso non ascoltate. Solo negli ultimi dieci anni l'analisi della situazione italiana è diventata più critica, affinché la narrazione ottimistica, impedendo di vedere e agire su una realtà in crisi, non danneggiasse perfino l'utopia e i valori da cui tutto nasce.

Sapevo di fare il bilancio di un paese fragile, che non ammette di esserlo. Fragile socialmente, in primo luogo, segnato da forme sommerse di deprivazione, di vera e propria povertà, e soprattutto di impoverimento. Ma fragile anche moralmente, nella tenuta dei suoi sentimenti collettivi e dei valori condivisi, nell'atteggiarsi delle relazioni sempre più spesso attraversate da venature di rancore. E, naturalmente, fragile politicamente. Un paese precario nell'assetto liquido delle sue istituzioni, nei processi in cui si esprime una cittadinanza in larga misura lesionata (Revelli, 2018, p. 206).

Questa analisi si applica, a mio modo di vedere, anche all'inclusione/integrazione scolastica e alla scuola, che è fragile e spesso non ammette di esserlo, segnata da tante forme anche non molto sommerse di esclusione e impoverimento (cfr. ad esempio i recenti dati Istat sull'esclusione dalle gite scolastiche degli alunni con disabilità); una scuola precaria che esprime un'inclusione sem-

\* Libera Università di Bolzano.

pre più affaticata in un quadro nazionale di fatica diffusa e di sentimenti e valori condivisi non proprio solidali ed inclusivi.

Nella realtà di ciò che si vive nelle scuole del nostro Paese c'è molto disincanto, per non dire frustrazione e rabbia, da parte delle famiglie degli alunni con disabilità: sarebbe fin troppo facile documentare questa situazione insoddisfacente, ma teniamo come riferimento alcune tipologie di fonti diversamente autorevoli, l'ancora insuperata analisi *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte* (Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli, 2011), la relazione della Corte dei Conti del 2018 e i Report dell'Istat e del Miur (cfr. ad esempio Istat, 2011, 2018; Miur, 2018a, 2018b), e la raccolta di quesiti e risposte generate nei Social Network contenuta nel volume *Inclusione scolastica: domande e risposte* (Fogarolo e Onger, 2018). Chi volesse poi esplorare direttamente, attraverso le opinioni dei protagonisti, l'analisi critica delle associazioni dei familiari, troverà nel portale "Superando.it" una ricca documentazione delle difficoltà reali della nostra scuola inclusiva. La percezione critica degli insegnanti è un fenomeno più complesso da studiare e da cui trarre indicazioni affidabili (Ianes, Demo e Zambotti, 2010; Canevaro, D'Alonzo, Ianes e Caldin, 2011; Canevaro, D'Alonzo e Ianes, 2009; Ianes, Demo e Zambotti, 2013. Cfr. anche il capitolo relativo alla ricerca UNIBZ del 2017 in questo volume), per non parlare della "student voice" degli alunni con disabilità, troppo spesso trascurata (Ianes, Cappello e Demo, 2018; Ianes, Cappello e Demo, 2016). Senza però entrare nel dettaglio, non credo si possa affermare che tra gli insegnanti e gli alunni circoli un diffuso senso di soddisfazione, appagamento, autoefficacia e senso di padronanza sui temi rilevanti del discorso inclusivo.

Le difficoltà di implementazione e di realizzazione concreta di una scuola inclusiva non sono ovviamente un tema soltanto italiano. Nei vari Paesi i grandi valori inclusivi Onu, EU, Ocse ecc. sono applicati variamente, in modo fortemente legato ad un'infinità di variabili strutturali di contesto (Easnie, 2017) e sembra però di osservare la crescita di un movimento di "riflusso", di dubbio/resistenza rispetto ad una scuola inclusiva, un movimento complesso – potremmo definirlo degli "inclusio-scettici" – che si alimenta di tanti fattori e si manifesta nella letteratura scientifica e nei media popolari (Imray e Colley, 2017; Slee, 2018; Ianes e Augello, 2019).

Tra i fattori principali dell'inclusio-scetticismo credo si possano trovare le analisi, sempre più stringenti, delle varie difficoltà concrete di implementazione di una scuola inclusiva e le difficoltà epistemologiche e metodologiche che la ricerca sull'inclusione incontra nel generare conoscenze utili.

A livello internazionale le difficoltà di implementazione non sono certo sconosciute o occultate dal mondo scientifico: il perdurare di dinamiche

e policies di selezione e separazione precoce in molti Paesi (Klemm, 2015; Black-Hawkins, Florian e Rouse, 2007), l'aumento di diagnosi e processi di categorizzazione degli alunni (Nes, 2017; Riddell, 2017; Riddell e Carmichael; 2019; Tomlinson, 2012); la diffusione di varie forme di micro-esclusioni, nelle forme del push e pull out (Ianes, Demo e Zambotti, 2013; D'Alessio, 2011; Nes, Demo e Ianes, 2018), la pervasività dei meccanismi di delega e separazione tra gli insegnanti curricolari e di sostegno (Ianes, 2015; Nilsen, 2017) e più in generale l'exasperante lentezza con cui si evolvono in direzione inclusiva i vari sistemi formativi (Powell, 2018).

L'altro vettore di forza che spinge verso l'incluso-scetticismo è rappresentato dalle difficoltà epistemologiche e metodologiche della ricerca sui temi inclusivi. Innanzitutto non è chiaro l'oggetto stesso delle varie attività di conoscenza, infatti il concetto di inclusione è ambiguo e variamente definito, senza un accordo esteso tra i ricercatori sulle variabili rilevanti a livello di soggetti, strutture, processi ed effetti (Florian, 2014; Nilholm e Göransson, 2017, D'Alessio e Watkins, 2009; Kinsella, 2018). Gli approcci di raccolta e analisi dei dati, sia diretti che indiretti (systematic review e metanalisi – cfr. il capitolo 10 in questo volume), devono di conseguenza fronteggiare varie difficoltà, ad esempio nella rappresentatività dei campioni (Shogren, McCart, Lyon e Sailor, 2015), nell'affidabilità dei rispondenti (sia insegnanti che famiglie e alunni con disabilità o gruppi vulnerabili), nella raccolta di dati sugli outcomes/impatto delle pratiche inclusive, analisi, quest'ultima, particolarmente difficile ma di grande importanza nel discorso sulle evidenze di efficacia di un sistema scolastico inclusivo (Lindsay, 2007; Demo, 2016; Messiou, 2017; Ruijs e Peetsma, 2009; Mitchell, 2014, Ianes, 2016; Cottini e Morganti, 2015; Dell'Anna, Pellegrini e Ianes, 2019).

Da un lato, dunque, i processi inclusivi incontrano vari tipi di difficoltà pratiche di realizzazione concreta e dall'altro la ricerca che dovrebbe chiarire i concetti, le condizioni di efficacia/efficienza dei processi e l'impatto delle variabili sugli effetti ha prodotto certamente conoscenze utili, ma ancora non definitive, e comunque non ancora in grado di evolvere in senso davvero inclusivo i sistemi scolastici, che sono sotto l'influenza di un'ecologia di forze davvero complessa e di difficile comprensione.

Allo scopo di aiutarci nell'interpretazione delle difficoltà di implementazione e di ricerca-conoscenza credo sia utile definire alcune “trappole” in cui i protagonisti di un sistema scolastico inclusivo come quello italiano possono cadere e che credo siano, almeno in parte, responsabili delle difficoltà di cui si sta parlando. In questo caso, si intende “trappola” nel senso di un processo inconsapevole di percezione e interpretazione della realtà, che, al di là delle reali intenzioni, può produrre effetti anche diametralmente opposti alla volontà ori-

ginaria, una distorsione dunque di prospettiva, che in un determinato contesto (si pensi al concetto di “ecologia dell’azione” di Morin) porta ad azioni e risultati problematici.

Una prima trappola si potrebbe definire della Retorica del bene assoluto, secondo la quale un sistema scolastico inclusivo rappresenta la massima espressione ideale del Bene e dei valori di equità e civiltà di una nazione: inclusione è il Bene, scuole speciali e separate sono il Male, e chi osa pensare, anche solo lontanamente, ad una qualche idea di differenziazione di percorsi tra alunni, subisce una dura condanna morale da parte di chi, in questa trappola retorica, si sente godere di una qualche superiorità etica. Negli anni scorsi, la tentazione italiana di mostrare nel contesto internazionale la propria supposta superiorità morale rispetto alla scuola inclusiva (“Siamo i più inclusivi del mondo!”) era molto più diffusa e anche i colleghi più attratti da questa trappola retorica si rendono ora pian piano conto che non è proprio così, che questa visione valoriale radicale li allontana dalla realtà e che anche altri sistemi scolastici nazionali, ritenuti segreganti, stanno muovendosi nella direzione inclusiva in modo anche più inclusivo di quello italiano. Ma si sa che il peccato di superbia è diffuso e acceca.

La seconda trappola, correlata alla prima, potremmo infatti definirla della Cecità e minimizzazione, secondo la quale non rileviamo o non diamo sufficiente importanza a vari aspetti negativi della realtà, arrivando addirittura a negarli, anche di fronte all’evidenza. Si pensi ai vari episodi di esclusione, marginalizzazione, discriminazione, bullismo, violenza, trascuratezza se non abuso, che accadono anche nelle nostre scuole e che, soprattutto da chi sta ai vertici, ma non solo, vengono ignorati o minimizzati per proteggere in qualche modo l’istituzione e non assumere direttamente le proprie responsabilità. Questa trappola difensiva scava un solco sempre più largo tra la vita reale delle persone, insegnanti, alunni e famiglie, e molti rappresentanti del “potere”, dirigenti, uffici scolastici, strutture ministeriali, università, che vengono sentiti sempre più lontani e insensibili alle reali difficoltà delle persone. Come è evidente, la combinazione di queste due trappole, la retorica della superiorità morale e la negazione delle reali difficoltà delle persone vere, porta a conseguenze molto problematiche in tanti campi, non solo nella scuola.

La terza trappola è di tipo tecnico, e potremmo definirla del Modello medico-individuale, secondo la quale le cose vanno male o vanno bene a causa di fattori esclusivamente individuali o addirittura biostrutturali della persona stessa. Una specie di approccio lombrosiano, in cui è dominante un’interpretazione strettamente individuale dei fenomeni e non invece complessa, sistemica, ecologica, contestuale e strutturale (Barnett, 2018). Una visione che concentra le sue attenzioni sulle caratteristiche del singolo (e di conseguenza si attivano prassi di dia-

gnosi, riabilitazione, abilitazione, formazione ecc.) e non sulle condizioni di contesto e di struttura. Ad esempio, se un insegnante di sostegno precario viene fatto oggetto di una delega sistematica da parte dei colleghi curricolari, che lo spingono ad occuparsi lui soltanto del “suo” alunno con certificazione, questa trappola ci porterebbe a pensare che se quell’insegnante di sostegno avesse più carisma, competenza e capacità relazionali risolverebbe senza dubbio la situazione, che nelle sue variabili strutturali (certificazione, assegnazione fattuale del sostegno solo all’alunno con certificazione, deresponsabilizzazione dei curricolari legittimata dalla cultura e policy di quella scuola, ecc.) non porta alcuna responsabilità. La cultura italiana è ancora troppo intrisa di modello medico-individuale, di una visione troppo stretta sulla persona, isolata dal contesto.

La quarta trappola si potrebbe definire dell’Incremento quantitativo delle risorse secondo la quale per realizzare compiutamente una scuola inclusiva la via maestra è l’aumento quantitativo delle risorse esistenti, senza modificarne qualità e struttura. Tipica espressione di questa trappola è la richiesta di più ore di sostegno, fino alla copertura totale dell’orario di frequenza a scuola dell’alunno con disabilità, di più insegnanti e personale, di più finanziamenti, ecc. Certamente il nostro Paese deve investire molto di più nella scuola, ma questa trappola ci può portare a scelte sbagliate. Ad esempio, pensare che le problematiche dell’integrazione scolastica degli alunni con disabilità verranno risolte da insegnanti di sostegno nella scuola dell’infanzia e primaria formati con un corso universitario di doppia lunghezza rispetto a quello attuale è cadere in questa trappola, come lo è il pensare che le cose miglioreranno in termini di maggiore continuità didattica aumentando il numero di anni che un insegnante di sostegno è obbligato a fare prima di passare ad insegnare alla classe. Anche in questa trappola non si esce dalla qualità delle strutture date, le si accetta come sono e non si concepisce un loro cambiamento, continuando così a muoversi all’interno di esse.

Come risulterà evidente ai lettori più critici e consapevoli, queste quattro trappole hanno condizionato e agiscono ancora con grande forza sulla situazione italiana e per alcuni aspetti anche internazionale, orientando la percezione della realtà e le corrispondenti politiche su di essa, a parità di valori e di presupposta buona fede. Succede infatti che visioni analoghe dal punto di vista dei principi e del valore attribuito agli effetti concreti (nel nostro caso apprendimenti e partecipazione di qualità degli alunni con disabilità nella scuola e nella società), intersecandosi in modo diverso con le trappole di cui abbiamo parlato, portino ad azioni concrete molto differenti, con esiti altrettanto differenti anche dal punto di vista della rispondenza alle aspettative. Uno tra i tanti esempi: la norma che separa l’accesso alla carriera lavorativa tra insegnante curricolare e di sostegno, in nome di una visione individuale della situazione, porterà, dal

mio punto di vista – ma spero di essere confutato dalla realtà dei fatti – ad un incremento dei meccanismi negativi di delega e separazione del sostegno dal “normale” insegnamento, con probabili effetti negativi sull’integrazione. Trappole e visioni all’opera, dunque, e la ricerca su questi aspetti non aiuta molto il decisore, anche perché i dati affidabili sono pochi e spesso ignorati.

Questo libro ci aiuta a fare alcuni passi in avanti, sia nella direzione dell’implementazione concreta di prassi inclusive, sia dell’elaborare approcci di ricerca più adeguati alla complessità del discorso inclusivo. Alcune delle ricerche proposte nelle pagine seguenti toccano altrettanti nodi strategici di un discorso inclusivo avanzato, a partire dall’utilizzo di ICF-CY dell’Organizzazione Mondiale della Sanità come approccio alla comprensione profonda del funzionamento dell’alunno e dell’Universal Design for Learning come metodologia di progettazione didattica utile anche all’analisi dell’interazione in classe. Due capitoli affrontano poi altrettante categorie strategiche di risorse: l’aiuto dei compagni (peer tutoring) e l’inclusività dei materiali didattici disponibili agli alunni. Alcune applicazioni concrete e specifiche di prassi inclusive sono documentate in tre altri capitoli: l’outdoor education inclusiva, l’apprendimento linguistico cooperativo e il parlato come strategia inclusiva. Nell’ultima parte del volume abbiamo dato spazio a due filoni fondamentali: da un lato lo sviluppo di contesti cognitivo-sociali consapevoli e sensibili, con i lavori sulla rappresentazione iconica delle disabilità e la consapevolezza negli alunni delle differenze, e dall’altro le tematiche della ricerca sui processi inclusivi, con un lavoro sull’approccio della systematic review della letteratura e con i risultati di un’ampia ricerca nazionale sulle pratiche inclusive, di transizione e di prima applicazione della normativa sugli alunni con Bisogni Educativi Speciali. Segnalo infine che il data set di questa ultima ricerca (3087 questionari compilati) è liberamente disponibile ai colleghi che desiderassero analizzare i dati in base a loro ipotesi di ricerca (email: [dario.ianes@unibz.it](mailto:dario.ianes@unibz.it))

## Bibliografia

- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Giovanni Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento.
- Barnett, R. (2018), *The Ecological University. A Feasible Utopia*, Routledge, Abingdon, Oxon.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. e Rouse, M. (2007), *Achievement and Inclusion in Schools*, Routledge, London.
- Canevaro, A., D’Alonzo, L. e Ianes, D. (2009), *L’integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007*, Bolzano University Press, Bolzano.

- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D. e Caldin, R. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento.
- Corte dei Conti Sezione centrale di controllo sulla gestione delle amministrazioni dello Stato (2018), *Gli interventi per la didattica a favore degli alunni con disabilità e bisogni educativi speciali (anni 2012-2017). Deliberazione 16 luglio 2018, n. 13/2018/G*, testo disponibile al link: [www.rivistacorteconti.it/export/sites/rivista/web/RepositoryPdf/2018/fascicolo\\_24\\_2018/11-CDC\\_Gestione\\_delibera-n-13\\_2018\\_g.pdf](http://www.rivistacorteconti.it/export/sites/rivista/web/RepositoryPdf/2018/fascicolo_24_2018/11-CDC_Gestione_delibera-n-13_2018_g.pdf) (ultimo accesso: marzo 2019).
- Cottini, L. e Morganti, A. (2015), *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma.
- D'Alessio, S. (2011), *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*, Sense Publishers, Rotterdam.
- D'Alessio, S. e Watkins, A. (2009), «International Comparisons of Inclusive Policy and Practice. Are we talking about the same thing?», in *Research in Comparative and International Education*, 4, 3, pp. 233-249, doi:10.2304/rcie.2009.4.3.233.
- Dell'Anna, S., Pellegrini, M. e Ianes, D. (2019), «Experiences and learning outcomes of students without Special Educational Needs in inclusive settings: a systematic review», in *International Journal of Inclusive Education*, doi:10.1080/13603116.2019.1592248.
- Demo, H. (2016), *Il ruolo dell'insegnante di sostegno: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva?*, in Ianes, D. (2016) (a cura di), *Evolvere il sostegno si può (si deve)*, Erickson, Trento, pp. 61-84.
- Easnie (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) (2017), *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2014 Dataset Cross-Country Report*, Ramberg, J., Lénárt, A. e Watkins, A. (a cura di), Odense, Denmark.
- Florian, L. (2014), «What counts as evidence of inclusive education?», in *European Journal of Special Needs Education*, 29, 3, pp. 286-294, dx.doi.org/10.1080/08856257.2014.933551.
- Fogarolo, F. e Onger, G. (2018), *Inclusione scolastica: domande e risposte*, Erickson, Trento.
- Ianes, D. (2015), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Erickson, Trento.
- Ianes, D. (2016), *Evolvere il sostegno nella didattica inclusiva è possibile (e vantaggioso)*, in Ianes, D. (2016) (a cura di), *Evolvere il sostegno si può (si deve)*, Erickson, Trento, pp. 85-108.
- Ianes, D. e Augello, G. (2019), *Gli inclusio-scettici. Gli argomenti di chi non crede in una scuola inclusiva e alcune proposte di chi invece si sbatte tutti i giorni per realizzarla*, Erickson, Trento.
- Ianes, D., Cappello, S. e Demo H. (2016), «Teacher and student voices: a comparison between two perspectives to study integration processes in Italy», in *European Journal of Special Needs Education*, 32, 3, pp. 1-13.
- Ianes, D., Cappello, S. e Demo H. (2018), «Student Voice: uno strumento per raccogliere il punto di vista degli alunni con Sindrome di Down sull'integrazione scolastica», in *Italian Journal of special education for Inclusion*, 6, 2, pp. 83-104.
- Ianes, D., Demo, H. e Zambotti F. (2010), *Gli insegnanti e l'integrazione*, Erickson, Trento.

- Ianes, D., Demo, H. e Zambotti F. (2013), «Integration in Italian schools: Teachers' perceptions regarding day-to-day practice and its effectiveness», in *International Journal of Inclusive Education*, 18, 6, pp. 626-653, doi:10.1080.13603116.2013.802030.
- Imray, P. e Colley, A. (2017), *Inclusion is dead. Long live inclusion*, Routledge, Abingdon.
- Istat (2011), *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di I grado, statali e non statali. Anni scolastici 2008-2009 e 2009-2010*, testo disponibile al link: [www.istat.it/it/files//2011/01/testointegrale20110119.pdf](http://www.istat.it/it/files//2011/01/testointegrale20110119.pdf) (ultima consultazione: marzo 2019).
- Istat (2018), *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado. Anno scolastico 2016-2017*, testo disponibile al link: [www.istat.it/it/files/2018/03/alunni-con-disabilita-as2016-2017.pdf](http://www.istat.it/it/files/2018/03/alunni-con-disabilita-as2016-2017.pdf) (ultima consultazione: marzo 2019).
- Lindsay, G. (2007), «Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming», in *British Journal of Educational Psychology*, 77, pp. 1-24.
- Kinsella, W. (2018), «Organising Inclusive Schools», in *International Journal of Inclusive Education*, pp. 1-17, doi:10.1080/13603116.2018.1516820.
- Klemm, K. (2015), *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, testo disponibile al link: [www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSI/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_IB\\_Klemm-Studie\\_Inklusion\\_2015.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSI/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf) (ultima consultazione: marzo 2019).
- Messiou, K. (2017), «Research in the field of inclusive education: time for a rethink?», in *International Journal of Inclusive Education*, 21, 2, pp. 146-159, doi:10.1080/13603116.2016.1223184.
- Mitchell, D. (2014), *What really works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies*, Routledge, London (trad. it., *Cosa funziona realmente nell'inclusione scolastica*, Erickson, Trento, 2018).
- Miur (2018a), *Gli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) nell'a.s. 2016/2017*, testo disponibile al link: [www.miur.gov.it/documents/20182/991467/FOCUS\\_Alunni+con+DSA\\_a.s.+2016\\_2017\\_def.pdf/9af5872b-4404-4d56-8ac1-8ffdbee61ef4?version=1.0](http://www.miur.gov.it/documents/20182/991467/FOCUS_Alunni+con+DSA_a.s.+2016_2017_def.pdf/9af5872b-4404-4d56-8ac1-8ffdbee61ef4?version=1.0) (ultima consultazione: marzo 2019).
- Miur (2018b), *I principali dati relativi agli alunni con disabilità per l'a.s. 2016/2017*, testo disponibile al link: [www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS\\_I+principali+dati+relativi+agli+alunni+con+disabilita\\_a.s.2016\\_2017\\_def.pdf/1f6eeb44-07f2-43a1-8793-99f0c982e422](http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS_I+principali+dati+relativi+agli+alunni+con+disabilita_a.s.2016_2017_def.pdf/1f6eeb44-07f2-43a1-8793-99f0c982e422) (ultima consultazione: marzo 2019).
- Nes, K. (2017), *Inclusive Education and Exclusionary Practices in Norwegian School*, in Dovigo, F. (2017) (a cura di), *Special Educational Needs and Inclusive Practices. Studies in Inclusive Education*, Sense Publishers, Rotterdam, pp. 63-78, doi:10.1007/978-94-6300-857-0\_4.
- Nes, K., Demo, H. e Ianes, D. (2018), «Inclusion at risk? Push and pull out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences», in *International Journal of Inclusive Education*, 22, 2, pp. 111-129, doi:10.1080/13603116.2017.1362045.

- Nilholm, C. e Göransson, K. (2017), «What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact», in *European Journal of Special Needs Education*, 32, 3, pp. 437-451.
- Nilsen, S. (2017), «Special education and general education – coordinated or separated? A study of curriculum planning for pupils with special educational needs», in *International Journal of Inclusive Education*, 21, 2, pp. 205-217, dx.doi.org/10.1080/13603116.2016.1193564.
- Powell, J. (2018), *Inclusive and special education expansion*, ECER, Bolzano, settembre 2018.
- Revelli, M. (2018), *Politica senza politica*, Einaudi, Milano.
- Riddell, S. (2017), *Provision for Children with Complex Additional Support Needs in Scotland: Patterns and Challenges*, testo disponibile al link: [www.docs.hss.ed.ac.uk/education/creid/NewsEvents/79\\_ii\\_ASN-Provision-in-Ed\\_PPT.pdf](http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/creid/NewsEvents/79_ii_ASN-Provision-in-Ed_PPT.pdf) (ultima consultazione: marzo 2019).
- Riddel, S. e Carmichael, D. (2019), «The biggest extension of rights in Europe? Needs, rights and children with additional support needs in Scotland», in *International Journal of Inclusive Education*, doi:10.1080/13603116.2019.1580925.
- Ruijs, N. (2017), «The impact of special needs students on classmate performance», in *Economics of Education Review*, 58, pp. 15-31.
- Ruijs, N.M. e Peetsma, T.T.D. (2009), «Effects of Inclusion on Students with and Without Special Educational Needs Reviewed», in *Educational Research Review*, 4, 2, pp. 69-79.
- Shogren, K.A., McCart, A.B., Lyon, K.J. e Sailor, W.S. (2015), «All means all: building knowledge for Inclusive Schoolwide Transformation», in *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40, 3, doi:10.1177/1540796915586191.
- Slee, R. (2018), *Inclusive Education isn't dead, it just smells funny*, Routledge, London.
- Tomlinson, S. (2012), «The irresistible rise of the SEN industry», in *Oxford Review of Education*, 38, 3, pp. 267-286, doi:10.1080/03054985.2012.692055.

# **1. Una proposta di code set ICF per l'elaborazione del profilo di funzionamento e per la predisposizione del PEI**

di *Lucia Chiappetta Cajola, Amalia Lavinia Rizzo e Marianna Traversetti\**

## **Abstract**

Il contributo riflette sulle potenzialità dell'applicazione di code set ICF nella scuola, alla luce del concetto di "funzionamento umano", della prospettiva inclusiva e del decreto legislativo 66/2017 *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*. In tale quadro, è stata realizzata una ricerca-formazione che ha coinvolto i referenti/coordinatori per l'inclusione di Chieti, Pescara e Teramo e dei relativi territori provinciali. La ricerca-formazione ha tenuto conto della possibilità offerta dall'ICF di fornire un quadro compiuto relativo al "funzionamento umano" anche in ambiente educativo-scolastico, come sottolineato dal Manuale d'uso dell'OMS ed ha inteso orientare gli insegnanti nel contribuire, per la loro parte, all'elaborazione del Profilo di funzionamento di ciascun allievo con disabilità, in vista della predisposizione del PEI. In particolare, vengono qui presentati i dati relativi ai fattori ambientali che, nella scuola primaria, sono stati rilevati quali barriere dell'apprendimento e della partecipazione degli allievi con disabilità.

## **1. Il concetto di funzionamento umano nella prospettiva inclusiva dell'ICF**

Il concetto di *funzionamento umano* ha da sempre stimolato una serie di riflessioni alle quali l'*International Classification of Functioning, Disability and Health/ICF* (WHO, 2001, 2007, 2017) ha apportato un significativo contributo.

\* Università degli Studi Roma Tre.

Com'è noto, tale concetto ha matrice aristotelica e si correla con un'idea di felicità quale fine ultimo e supremo di tutti gli uomini. Per Aristotele, la felicità si correla con lo svolgere la propria funzione umana al più alto livello possibile e, quindi, con la virtù e con l'attuazione delle proprie capacità. Nell'*Etica Nicomachea*, infatti, con l'espressione *eudaimonia*, Aristotele identifica la piena realizzazione dell'uomo (*fulfillment*) che, nel miglior modo possibile, pratica "un'attività secondo ragione e secondo virtù", riuscendo così a sviluppare una *vita fiorente* (*flourishing life*).

L'importanza di ampliare e liberare il *funzionamento* dell'uomo per la promozione di uno sviluppo morale è la lettura proposta da Dewey che ritiene fondamentale stimolare l'evoluzione di nuove *libertà di funzionamento*, cioè l'evoluzione "dell'individualità, dei doni peculiari di cui ciascuno è portatore e quindi dello specifico impegno che la società richiede a ciascuno" (EW, 1969, p. 371).

In epoca recente, sul concetto di *funzionamento umano* si sono espressi anche gli ideatori del *capability approach* ritenendolo fondante e interconnesso con il concetto di *capabilities* (Sen, 1993; Nussbaum, 2000). Il termine *capabilities* è stato semanticamente configurato da Sen per racchiudere l'insieme delle capacità, che rappresentano la libertà individuale di acquisire lo star bene, nella misura in cui i *funzionamenti* costituiscono lo star bene (Sen, 1993). Martha Nussbaum ha ulteriormente sviluppato questo approccio individuando una "lista delle dieci capacità fondamentali del *funzionamento umano*" che ciascuno deve sviluppare per essere posto nelle condizioni "di poter vivere realmente in modo umano" (Nussbaum, 2000, p. 74).

Nel panorama brevemente descritto, l'ICF<sup>1</sup> ha contribuito alla dialettica sul *funzionamento umano* proponendone un approccio multidimensionale, multi-prospettico e sistemico all'interno di un modello bio-psico-sociale che cerca di realizzare una sintesi coerente delle dimensioni biologiche, individuali e sociali di ciascuno. Un "funzionamento umano" mai inteso in senso meccanicistico, ma come interazione positiva tra individuo e ambiente che si esplica nell' eseguire compiti e azioni (attività), e nell'essere coinvolto in diverse situazioni di vita sociale (partecipazione). Nella prospettiva inclusiva (Unesco, 2017), il concetto di "funzionamento umano" è particolarmente rilevante per l'ambito educativo (WHO, 2013)<sup>2</sup>. L'ICF, infatti, consente di rilevare informazioni sul-

1. L'ICF consente di descrivere le "situazioni che riguardano il funzionamento umano e le sue restrizioni" (WHO, 2007, p. 36), mediante apposite categorie e codici alfanumerici. Nello stesso tempo è un modello di riferimento per organizzare le suddette informazioni che, a tale scopo, sono articolate in due parti e nelle relative componenti: *Parte 1*. "Funzionamento e Disabilità". Componenti: Funzioni corporee, Strutture corporee, Attività e partecipazione; *Parte 2*. "Fattori contestuali". Componente: Fattori contestuali (ambientali e personali).

2. "L'ICF è utile nei contesti educativi poiché aiuta a superare gli approcci del passato che

le caratteristiche degli allievi e orienta l'individuazione dei fattori che sono presenti nell'ambiente e che a scuola possono facilitare oppure ostacolare il raggiungimento del successo formativo. Dunque, aiuta la costruzione di una struttura interpretativa in cui si analizza se ciascuno dei fattori ambientali rappresenta una *barriera* o un *facilitatore*<sup>3</sup> per l'allievo in questione (Chiappetta Cajola *et al.*, 2014, 2016, 2017). Tale processo di identificazione non costituisce soltanto un momento descrittivo dell'efficacia dell'interazione fra allievo e contesto scuola, ma è altamente proattivo. Consentendo di individuare i facilitatori e le barriere che intervengono a scuola, l'ICF, dunque, si presenta come uno strumento importante per supportare la didattica inclusiva il cui compito è quello di rimuovere tempestivamente le barriere che ostacolano l'apprendimento e la partecipazione degli allievi e di inserire gli opportuni facilitatori (Chiappetta Cajola, 2015).

## 2. Il code set ICF come strumento di lavoro

Va rilevato che l'ICF, per la sua complessità e ampiezza (sono più di 1.400 categorie), non è direttamente utilizzabile come strumento operativo a scuola, ma è opportuno che gli insegnanti impieghino una selezione ragionata composta dalle categorie maggiormente pregnanti. Quindi, è necessario sviluppare appositi set di codici (code set) specifici per l'impiego in ambito educativo (WHO, 2013) basati su liste di categorie rilevanti per l'apprendimento e la partecipazione dell'allievo (Chiappetta Cajola, 2015, 2018). Il code set fornisce così uno strumento facile da usare per descrivere il funzionamento e la disabilità a scuola. A livello internazionale, infatti, si è rilevata l'utilità dei core set per facilitare l'impiego pratico dell'ICF nell'ambito di un lavoro educativo collegiale (Pan *et al.*, 2015). Un code set, dunque, ha una funzione analoga a quella del core set impiegato nella pratica clinica che "supporta la descrizione interdisciplinare e completa del funzionamento aiutando i professionisti a tenere in considerazione tutti gli aspetti potenzialmente rilevanti del funzionamento in ogni fase di valutazione anche in aree che vanno oltre la loro specializzazione" (Ptyushkin *et al.*, 2012, p. 20). Pertanto, nell'applicazione a scuola, il code set

descrivevano o etichettavano la disabilità e che possono aver condotto a segregazione e discriminazione in ambito formativo" (WHO, 2013, p. 94).

3. L'ICF propone una scala numerica da 0 a 4 per qualificare l'impatto di ciascun fattore ambientale. Il valore 0 indica "Nessuna barriera o nessun facilitatore", il valore 1 indica "Barriera lieve o facilitatore lieve", il valore 2 indica "Barriera media o facilitatore medio", il valore 3 indica "Barriera grave o facilitatore grave", il valore 4 "Barriera completa o facilitatore completo".

fornisce un approccio che facilita l'uso del ICF e consente di realizzare l'osservazione, la rilevazione e l'analisi di dati descrittivi quali-quantitativi relative, in particolare, alle componenti Attività e Partecipazione e Fattori Ambientali. Per tali ragioni, come si vedrà di seguito, è molto importante mettere a disposizione dei docenti code set per i diversi ordini di scuola e strumenti applicativi che aiutino a rilevare informazioni da comunicare all'unità di valutazione multidisciplinare per la redazione del Profilo di funzionamento su base ICF, quanto nella progettazione del PEI.

### 3. Dal Profilo di Funzionamento secondo ICF al PEI

Da diverso tempo, alcuni studiosi ritengono che i principi dell'ICF siano efficaci per ri-pensare l'impiego degli strumenti previsti per l'integrazione scolastica, al fine di produrre "interessanti e rilevanti cambiamenti anche nel mondo della scuola" in vista di "una riforma piuttosto radicale dell'attuale sistema di strumenti per l'integrazione" (Chiappetta Cajola, 2008, p. 164)<sup>4</sup>.

A seguito di una lunga attenzione al modello ICF quale base culturale ed operativa di riferimento per l'inclusione scolastica, iniziato con l'emanazione delle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* da parte del Miur nel 2009<sup>5</sup>, il decreto legislativo 66/2017 *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità* ha modificato le disposizioni precedenti ricomprendendo la Diagnosi Funzionale e il Profilo Dinamico Funzionale in un Profilo di funzionamento, "da redigere successivamente all'accertamento della condizione di disabilità e secondo i criteri del modello bio-psico-sociale della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) adottata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS)" (D.lgs. 66/2017, art. 5, c.2b)<sup>6</sup>. Come accennato, la redazione del profilo di funzionamento è compito dell'unità di valutazione multidisciplinare, formata da un medico specialista o da un esper-

4. Riflettendo sulle indicazioni dell'intesa Stato-Regioni del 2008, la riflessione pedagogica speciale aveva individuato l'esigenza di superare le criticità del processo di integrazione (Chiappetta Cajola, 2007) andando verso un "Profilo di funzionamento ispirato al modello ICF" (Chiappetta Cajola, 2008, p. 164).

5. Nel 2010, il Miur ha attivato il *Progetto ICF. Dal modello ICF dell'OMS alla progettazione per l'inclusione*. Per il progetto è stato costituito un Gruppo Tecnico Nazionale di cui Lucia Chiappetta Cajola è stata componente. In seguito, l'applicazione dell'ICF è stata ulteriormente ribadita dal Miur (2012; 2013) ed anche da un protocollo tra Ministero della Salute e Miur (2015).

6. Tale comma va a modificare il comma 5 dell'art. 12 della Legge 104.

to della condizione di salute della persona, da uno specialista in neuropsichiatria infantile, da un terapeuta della riabilitazione e da un assistente sociale o da un rappresentante dell'Ente locale di competenza che ha in carico il soggetto. Per la redazione si prevede la collaborazione dei genitori dell'allievo con disabilità e la partecipazione della scuola. Nell'art. 5, infatti, si legge che il profilo "è redatto con la collaborazione dei genitori della bambina o del bambino, dell'alunna o dell'alunno, della studentessa o dello studente con disabilità, nonché con la partecipazione di un rappresentante dell'amministrazione scolastica, individuato preferibilmente tra i docenti della scuola frequentata". In questo senso, l'intervento educativo assume un ruolo paritetico rispetto agli interventi clinici, riabilitativi e sociali e si sottolinea la necessità di un'integrazione delle varie prospettive le quali dovranno necessariamente "uscire dalle arbitrarie demarcazioni che ancora li stanno abbondantemente caratterizzando" (Cottini, 2018, p. 76). Attualmente, nel decreto 66/2017, la prospettiva di un contributo attivo e proattivo all'elaborazione del Profilo da parte della scuola viene precisata nei termini di "partecipazione di un rappresentante dell'amministrazione scolastica, *individuato preferibilmente tra i docenti della scuola frequentata*". Tale espressione è portatrice di una serie di considerazioni sulla scelta e sul ruolo di tale rappresentante, nonché su come la scuola possa partecipare offrendo un contributo utile a supportare la progettualità successiva che si esplicherà nel Progetto individuale e nel PEI. Il Progetto Individuale è stato introdotto con la Legge 328 del 2000, *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*, per realizzare la piena integrazione delle persone con disabilità, nell'ambito della vita familiare e sociale, nonché nei percorsi dell'istruzione scolastica o professionale e del lavoro. Il progetto individuale è predisposto dal Comune, d'intesa con le aziende unità sanitarie locali, su richiesta dell'interessato. Del PEI si dirà nel paragrafo che segue.

#### **4. La progettazione del PEI in relazione al Profilo di funzionamento**

Secondo il decreto legislativo 66/2017, "la definizione e la condivisione" del PEI consentono l'*attuazione* dell'inclusione scolastica, cioè "la rimozione delle barriere che ostacolano l'apprendimento e la partecipazione alla vita scolastica" (Chiappetta Cajola, 2013, p. 15) incidendo in modo decisivo sul successo formativo degli allievi con disabilità (Chiappetta Cajola, 2018). Le attuali disposizioni indicano che il PEI tiene conto della certificazione di disabilità e del Profilo di funzionamento e individua strumenti, strategie e modalità

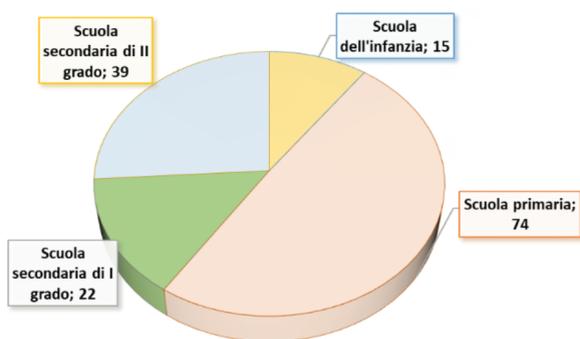
per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie. Correlare il PEI alla base informativa sull'interazione allievo-ambiente contenuta nel Profilo di funzionamento potrebbe consentire con maggiore condivisione sia di stabilire gli obiettivi da raggiungere e la loro connessione con quelli della programmazione di classe, sia di determinare i fattori ambientali su cui agire per strutturare un insegnamento "su misura" (Claparede, 1952), commisurato alle caratteristiche individuali degli allievi e adattato secondo i principi dell'individualizzazione e della personalizzazione (Chiappetta Cajola, 2008). L'organizzazione didattica inclusiva è, dunque, la cifra caratterizzante di un PEI efficace nella promozione del successo scolastico e sociale dell'allievo con disabilità, attraverso azioni in grado di valorizzarne le diversità, sviluppando il senso di appartenenza alla comunità mediante la costruzione di relazioni cognitive, sociali ed emozionali (Chiappetta Cajola, 2018).

## **5. La ricerca-formazione: finalità, contesto, metodologia e strumenti di raccolta dei dati**

All'interno del quadro valoriale e degli aspetti operativi fin qui delineati, e tenuto conto che "la mediazione di processi formativi o di esercizi progettuali canalizza la necessità degli specialisti (della ricerca e delle pratiche) di ulteriori forme di incontro e contaminazione [...] che generino, in seguito, innovazione" (Traverso, 2015, p. 243), il gruppo di ricerca ha accolto le esigenze della scuola di innestare procedure metodologiche e pratiche di inclusione, ed ha inteso coniugare le istanze dialogiche dell'università con quelle della scuola stessa. A tale scopo, è stata realizzata una ricerca-formazione<sup>7</sup>, nell'ambito del corso *L'utilizzo della Classificazione ICF alla luce della normativa del D.lgs. n. 66 del 13 aprile 2017* che, anche con l'intento di trasferire alla propria comunità le competenze professionali acquisite e di superare la debolezza esecutiva del coordinamento interistituzionale (Corte dei conti, 2018), è stato rivolto in particolare ai referenti/coordinatori per l'inclusione (Miur, 2015) di tutte le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado di Chieti, Pescara e Teramo, e dei relativi territori provinciali. La metodologia di ricerca-formazione

7. Il responsabile scientifico è Lucia Chiappetta Cajola; fanno parte del gruppo di ricerca Amalia Lavinia Rizzo e Marianna Traversetti. Il corso è stato organizzato ponendo in atto una proficua sinergia tra Università degli Studi Roma Tre, Ufficio Scolastico Regionale per l'Abruzzo, ASL territoriale e istituzioni scolastiche.

è stata ritenuta uno strumento, nel contempo, sia di ricerca sia di sviluppo professionale in quanto, attraverso la problematizzazione di parte del processo di insegnamento/apprendimento, rende possibile “modificare le condizioni del processo a partire dalla comprensione dei propri modelli di riferimento [...] e delle condizioni dell’apprendere (di chi vi è coinvolto)” (Traverso, 2015, p. 245). Gli obiettivi sono i seguenti: conoscere modalità e strumenti osservativi che, su base ICF, permettano alla scuola di contribuire al Profilo di funzionamento; saper utilizzare le modalità e gli strumenti osservativi condivisi che qualificano la proficua interazione tra gli insegnanti e il rappresentante dell’amministrazione scolastica che collaborerà con l’unità di valutazione multidisciplinare; analizzare la ricaduta educativa e didattica del Profilo di funzionamento applicata alla progettazione del Piano Educativo Individualizzato, con particolare attenzione alle componenti dell’ICF Fattori ambientali e Attività e partecipazione. L’ipotesi di ricerca è che una formazione mirata dei referenti/coordinatori per l’inclusione (Miur, 2015) possa consentire di diffondere la prospettiva culturale inclusiva dell’ICF e possa inoltre contribuire alle fasi che conducono alla redazione del Profilo di funzionamento su base ICF, in sede di unità di valutazione multidisciplinare e del relativo PEI. Il progetto ha seguito le seguenti fasi: 1. individuazione del campione; 2. predisposizione degli strumenti di raccolta e analisi dei dati; 3. predisposizione dei materiali e dei contenuti degli incontri di formazione; 4. svolgimento del corso di formazione; 5. analisi e interpretazione dei dati. Il campione è stato costituito da 150 docenti, su posto comune e di sostegno, referenti/coordinatori per l’inclusione nell’ambito della Regione Abruzzo, suddivisi secondo quanto indicato nella *Figura 1*.



*Figura 1 – I referenti/coordinatori per l’inclusione partecipanti al corso distribuiti per ordine di scuola (V.A.).*

La formazione si è rivolta ai referenti/coordinatori per l'inclusione in quanto tale figura sembra essere la più adatta per rappresentare l'amministrazione scolastica in sede di unità di valutazione multidisciplinare. Tale figura, infatti, è già stata avviata alla conoscenza dell'ICF a seguito di una formazione di base che ha rappresentato un prerequisito essenziale al fine della sua individuazione nell'istituzione scolastica di appartenenza (Miur, 2015), e, quindi, può costituire quel "ponte" tra scuola e gli altri *stakeholders* che si occupano della presa in carico dell'allievo con disabilità. Al fine di potenziare la formazione di base del referente/coordinatore, il corso ha previsto: *incontri in plenaria*, con uso di slide in interazione con i partecipanti, anche attraverso esemplificazioni *ad hoc* per ordine e grado di scuola e tipologie di disabilità; *lavori di gruppo in aula*, per i quali i docenti sono stati suddivisi per ordine e grado di scuola ed articolati in sottogruppi coordinati dai formatori esperti, anche avvalendosi di materiali di lavoro strutturati; *revisione a distanza* dei materiali avviati in aula e completati autonomamente, durante la quale i formatori hanno visionato i materiali risultanti dai lavori di gruppo avviati in aula e completati dai partecipanti in modo autonomo nei mesi successivi alla fase di formazione in presenza. I contenuti della formazione, nello specifico, hanno riguardato: la condivisione delle possibili modalità e degli strumenti di osservazione con i quali gli insegnanti possono contribuire alla redazione del Profilo di funzionamento su base ICF; la comprensione delle tipologie di interazione tra il referente/coordinatore per l'inclusione che collaborerà con l'unità di valutazione multidisciplinare e i docenti degli allievi con disabilità; la comprensione delle modalità di progettazione del PEI, per gli aspetti relativi alle informazioni provenienti dal Profilo. Gli strumenti di rilevazione dei dati sono stati i seguenti: check-list di osservazione delle caratteristiche dell'allievo (descrittori riconducibili a code set ICF su categorie di Attività e Partecipazione); check-list di osservazione delle barriere e dei facilitatori (descrittori riconducibili a code set ICF su categorie dei Fattori ambientali); scheda di sintesi dell'allievo, ricondotta alle categorie ICF, che contribuisce all'elaborazione del Profilo di funzionamento; schema di PEI comprensivo di "Barriere rilevate" e "Facilitatori individuati"; scheda di riflessione per la valutazione in merito alle barriere ancora presenti nell'ambiente, alle difficoltà che tali barriere determinano per l'allievo con disabilità e alle azioni necessarie per rimuoverle.

## 6. Risultati e diffusione degli esiti della ricerca

Vengono presentati i dati relativi alla rilevazione, da parte degli insegnanti della scuola primaria (*Figura 2*), delle barriere indicate per i 74 allievi con

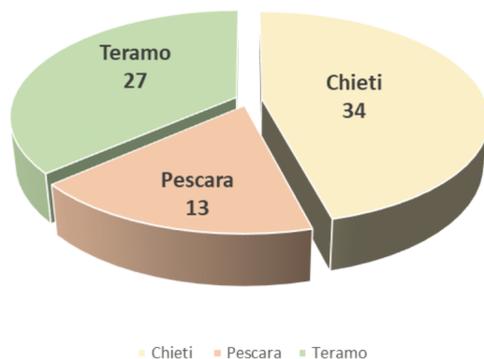


Figura 2 – I referenti/coordinatori per l’inclusione (scuola primaria) partecipanti al corso distribuiti per Provincia.

disabilità<sup>8</sup>. Tali dati sono stati raccolti attraverso le “check-list di osservazione delle barriere e dei facilitatori” contenenti descrittori qualitativi riconducibili a code set ICF su categorie alfanumeriche della componente dei Fattori ambientali. Il gruppo di ricerca ha elaborato, infatti, per ciascun fattore ambientale, una descrizione qualitativa che potesse aiutare gli insegnanti nella rilevazione delle barriere in relazione a ciascun allievo con disabilità. Tale descrizione poteva essere modificata ed integrata da informazioni fornite dai docenti stessi.

I fattori ambientali sono stati analizzati in riferimento specifico agli allievi con disabilità, alla luce degli interessi emersi e del servizio prestato a scuola dai referenti/coordinatori per l’inclusione. Le tipologie di disabilità prese in considerazione nella scuola primaria sono indicate nella Figura 3.

Nella Figura 4 si legge che la barriera più frequente (90 scelte) è costituita dall’*Organizzazione della didattica* seguita, in ordine di gravità di impatto, dall’*Organizzazione dell’ambiente fisico della scuola* (84 scelte), dagli *Atteggiamenti dei compagni di classe* (64 scelte), dagli *Atteggiamenti degli insegnanti* (13 scelte) e da *Politiche e servizi scolastici* (8 scelte).

In merito all’*Organizzazione della didattica* (categoria e codice ICF: *Prodotti e tecnologie per l’istruzione* e130), nelle descrizioni qualitative è stato

8. I risultati sono stati presentati, al convegno *Didattica e inclusione scolastica. Approcci, strategie e materiali: cosa funziona davvero?*, organizzato dalla Libera Università di Bolzano. Ulteriori dati saranno disponibili in pubblicazioni in corso di stampa.

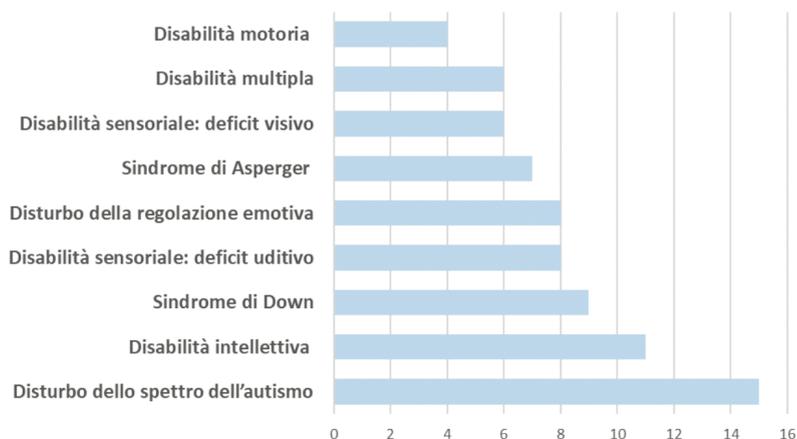


Figura 3 – Tipologie di disabilità considerate nella scuola primaria (V.A.).

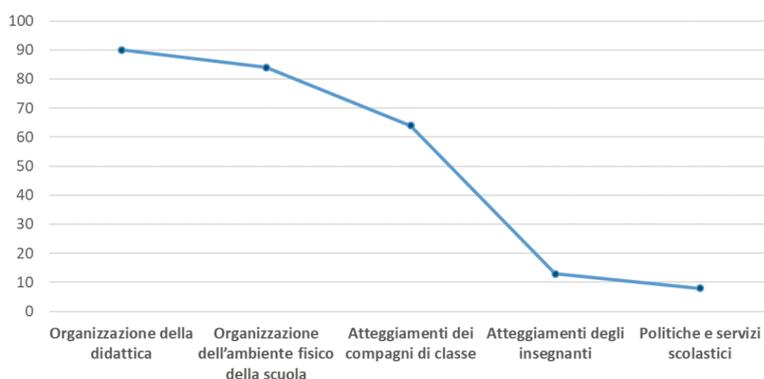


Figura 4 – Barriere individuate nella scuola primaria.

reputato ostacolante, in particolare: la mancanza di una progettazione condivisa tra i diversi docenti del team/Consiglio di classe; la carenza nell'impiego di una pluralità di strategie di facilitazione del compito (Miller, 1962; Mager, 1972; Gagnè, 1974) che possano favorire l'attività e la partecipazione dell'allievo con disabilità; la tendenza di alcuni colleghi a non attivare punti di contatto tra la programmazione disciplinare di classe e il PEI; la poca disponibilità di altri a reperire strumenti, tecnologici e non, che possono rap-

presentare forme di compensazione educativo-didattica e, più in generale, la mancanza di strumenti e materiali specifici per le attività laboratoriali. Tali rilevazioni evidenziano come i referenti/coordinatori siano ben consapevoli, a seguito della formazione svolta, delle priorità metodologiche che si traducono in effettive opportunità di apprendimento per gli allievi. Creare le condizioni ottimali a questo fine è, infatti, il cuore pulsante dell'organizzazione di una didattica realmente inclusiva. L'individuazione di tale barriera è coerente con le rilevazioni nell'ambito dell'*Organizzazione dell'ambiente fisico della scuola* riferite al capitolo 2 dell'ICF: *Ambiente naturale e cambiamenti ambientali effettuati dall'uomo*. Questi fattori ambientali, infatti, sono strettamente connessi in quanto la didattica è chiamata a rispondere anche alle precise limitazioni espresse dall'ambiente fisico. In particolare, i docenti hanno ravvisato ostacolante: la cattiva luminosità dell'aula (categoria e codice ICF: *Luce* e240) e l'inadeguata temperatura della stessa (categoria e codice ICF: *Temperatura* e2250); la presenza di rumori all'interno e all'esterno dell'aula durante le lezioni (categoria e codice ICF: *Suono* e250). Un'altra barriera ritenuta ostacolante è relativa agli *Atteggiamenti dei compagni di classe* (categoria e codice ICF: *Atteggiamenti individuali: conoscenti, colleghi, vicini di casa e membri della comunità* e425) che, di fatto, impediscono, dal punto di vista pratico, organizzativo e sociale, lo sviluppo della motivazione e il coinvolgimento dell'allievo con disabilità nelle varie attività scolastiche ed extrascolastiche. Nelle descrizioni qualitative i corsisti hanno messo in evidenza: la scarsa interazione tra gli allievi in classe; la presenza di atteggiamenti negativi dei compagni di classe nei confronti dell'allievo con disabilità; la mancanza di un clima sereno durante la ricreazione; l'indisponibilità al rispetto dei turni nello svolgimento di incarichi di fiducia e/o di incombenze quotidiane; la poca efficacia delle modalità di interazione tra i compagni di classe e l'allievo con disabilità durante le visite guidate e i viaggi d'istruzione. Relativamente alla barriera *Atteggiamenti degli insegnanti* (categoria e codice ICF: *Atteggiamenti individuali di persone in posizione di autorità* e430), tra i maggiori ostacoli rilevati vi è, soprattutto, la mancanza di una collaborazione efficace e diffusa tra insegnanti su posto comune e su posto di sostegno (Chiappetta Cajola, 2007; Associazione TreeLLLe *et al.*, 2011; Ianes, 2015) finalizzata a fornire risposte concrete nell'ambito di situazioni comunicative e di apprendimento particolarmente delicate che vedono protagonisti gli allievi con disabilità. Gli insegnanti hanno reputato una barriera anche la scarsa partecipazione degli insegnanti su posto comune al Gruppo di lavoro per l'Handicap Operativo. In tale ottica i corsisti hanno riflettuto, ciascuno nelle proprie sedi, durante gli incontri collegiali per la redazione del Piano per l'Inclusione; tali riflessioni sono state condivise anche nell'ambito del corso della formazione-ricerca con gli altri

referenti del campione e, nei forum della piattaforma dedicata, sono state elaborate ipotesi di soluzione al problema che sono state così contestualizzate e rese operative, a vantaggio di tutti i partecipanti, attraverso esemplificazioni e simulazioni. Un altro elemento che ha fatto considerare il fattore ambientale una barriera è la poca disponibilità, da parte dei colleghi, all'accoglienza e alla valorizzazione della diversità. Tuttavia, l'aspetto più problematico risulta essere la rilevazione dell'assenza, in alcuni casi, di interazione formativa e sistematica dell'insegnante su posto comune con l'allievo con disabilità. La barriera individuata con una minore frequenza è rappresentata dal fattore ambientale *Politiche e servizi scolastici* (categoria e codice ICF: *Servizi, sistemi e politiche dell'istruzione e della formazione* e585). In particolare, nei vari contesti scolastici di provenienza dei corsisti vi sono pochi servizi utili all'allievo con disabilità, come ad esempio laboratori logopedici, psicomotori, di alfabetizzazione emotiva svolti in collaborazione con gli specialisti dei diversi settori. Ciò, conseguentemente, fa rilevare l'assenza di partecipazione sistematica degli operatori socio-sanitari ed un loro fattivo coinvolgimento nelle iniziative scolastiche. Inoltre, alcuni corsisti hanno segnalato l'inadeguata quantità di ore di sostegno assegnate a ciascuna classe frequentata dall'allievo con disabilità preso in considerazione. L'individuazione di suddette barriere ha reso consapevoli i referenti/coordinatori per l'inclusione della necessità prioritaria, ai fini di trovare le soluzioni più adeguate all'inclusione, di attivare processi di "auto-valutazione", attraverso l'osservazione sia degli atteggiamenti propri e dei loro colleghi e dell'efficacia delle azioni didattiche intraprese, sia degli atteggiamenti dei compagni di classe che rappresentano una risorsa fondamentale per l'inclusione degli allievi con disabilità.

## **7. Riflessioni conclusive e prospettive di ricerca**

La ricerca-formazione ha tenuto conto della possibilità offerta dall'ICF di fornire un quadro compiuto relativo al "funzionamento umano" anche in ambiente educativo-scolastico, come sottolineato dal *Manuale d'uso* (WHO, 2013), ed ha inteso orientare gli insegnanti nel contribuire, per la loro parte, all'elaborazione del Profilo di funzionamento dell'allievo con disabilità in vista della predisposizione del PEI. Ha altresì promosso la consapevolezza dei docenti nei confronti dell'apporto culturale e operativo dell'ICF per lo sviluppo della didattica inclusiva, affinché questa possa avvalersi dell'evidenza statistica e dei dati quantitativi necessari (Corte dei conti, 2018). L'accompagnamento agli insegnanti ha avuto un esito soddisfacente soprattutto nell'evidenziare ciò che nella scuola funziona e non funziona rispetto alle specifi-

che esigenze degli allievi con disabilità, e nel potenziare la consapevolezza dell'apporto dell'ICF per creare ambienti di apprendimento inclusivi (Unesco, 2017), nei quali coniugare principi teorici e pratiche scolastiche efficaci. Gli strumenti costruiti su base ICF sono stati veri e propri generatori di informazioni fondamentali per l'elaborazione del Profilo di funzionamento e del conseguente PEI. Il corpus di conoscenze acquisito risulta anche coerente con la prospettiva dell'*Evidence Based Education* (Mitchell, 2014) assunta dalla ricerca, in quanto l'impiego rigoroso e flessibile delle procedure di raccolta delle informazioni ha seguito gli standard scientifici qualitativamente elevati, propri dell'ICF, ed ha permesso di interpretare tali informazioni in coerenza con i modelli teorici dell'inclusione. Poste le suddette premesse, appare del tutto opportuna la prosecuzione della ricerca, tenuto conto anche della prossima emanazione delle attese Linee guida<sup>9</sup> relative anche a criteri, contenuti e modalità di redazione del Profilo di funzionamento, secondo la classificazione ICF.

## Bibliografia

- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento.
- Chiappetta Cajola, L. (2007), *L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica*, in Canevaro, A. (2007) (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento, pp. 221-248.
- Chiappetta Cajola, L. (2008), *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*, Anicia, Roma.
- Chiappetta Cajola, L. (2013), *Per una cultura didattica dell'inclusione*, in Chiappetta Cajola, L., e Ciraci, A.M., *La didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Armando, Roma, pp. 15-124.
- Chiappetta Cajola, L. (2015), *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*, Anicia, Roma.
- Chiappetta Cajola, L. (2018), *La formazione degli insegnanti tra innovazione e inclusione*, in Sibilio, M. e Aiello, P. (2018) (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*, Edises S.r.l., Napoli, pp. 23-29.

9. Dovranno essere emanate con decreto del Ministero della Salute di concerto con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e con il Ministero dell'Economia e delle Finanze, sentito l'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica.

- Chiappetta Cajola, L. e Rizzo, A.L. (2014), «Gioco e disabilità: l'ICF-CY nella progettazione didattica inclusiva nel nido e nella scuola dell'infanzia», in *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 14, 3, pp. 25-42.
- Chiappetta Cajola, L., Chiaro, M. e Rizzo, A.L. (2016), «The use of ICF-CY in Italian school and Evidence Based Education approach: data and research perspectives», in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4, 2, pp. 73-96.
- Chiappetta Cajola, L., Rizzo, A.L. e Traversetti M. (2017), *La ricerca empirica in campo educativo speciale nella prospettiva dell'EBE. L'impianto teorico e metodologico fornito dall'ICF-CY*, in Ghiretto, L. (2017) (a cura di), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione*, Università di Bologna, pp. 230-238.
- Claparede, E. (1952), *L'educazione funzionale*, Marzocco, Firenze.
- Corte dei conti (2018), *Gli interventi per la didattica a favore degli alunni con disabilità e bisogni educativi speciali (anni 2012-2017)*, deliberazione 16 luglio 2018, n. 13/2018/g.
- Cottini, L. (2018), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.
- EW (1969), *The Early Works of John Dewey*, vol. III, 1882-1898: *Essays and Outlines of a Critical Theory of Ethics, 1889-1892*, a cura di Boydston, J.A., University Press, Southern Illinois.
- Gagnè, M. (1974), «Task analysis. It's relation to content analysis», in *Educational Psychologist*, 11, 1, pp. 11-18.
- Ianes, D. (2015), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Erickson, Teramo.
- Mager, R.F. (1972), *Gli obiettivi didattici*, Lisciani e Giunti, Teramo.
- Miller, R.B. (1962), *Task description and analysis*, in Gagnè, R.M. (1962), *Psychological principles insystem development*, Holt, Rineahart and Winston, New York.
- Ministero della Salute, Miur (2015), *Protocollo d'intesa per la tutela del diritto alla salute, allo studio e all'inclusione*.
- Miur (2012), *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- Miur (2013), *Indicazioni operative*.
- Miur (2015), *La formazione in servizio dei docenti specializzati sul sostegno sui temi della disabilità, per la promozione di figure di coordinamento*.
- Mitchell, D. (2014), *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*, Routledge, London.
- Nussbaum, M.C. (2000), *Women and Human Development. The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nussbaum, M.C. e Sen, A.K. (1993), *The Quality of Life*, Clarendon Press, Oxford.
- Pan, Y.L., Hwang, A.W., Simeonsson, R.J., Lu, L. e Liao, H.F. (2015), «ICF-CY code set for infants with early delay and disabilities (EDD Code Set) for interdisciplinary assessment: a global experts survey», in *Disability and rehabilitation*, 37, 12, pp. 1044-1054.
- Ptyushkin, P., Vidmar, G., Burger, H. e Marincek, C. (2012), «Use of the International Classification of Functioning, Disability, and Health in traumatic brain injury rehabilitation: linking issues and general perspectives», in *American journal of physical medicine & rehabilitation*, 91, 13, pp. 48-54.

- Sen, A.K. (1993), «Capability and Well-Being<sup>73</sup>», in *The Quality of Life*, pp. 30-52.
- Traverso A. (2015), «La ricerca-formazione come strumento di dialogo tra scuola e università», in *Pedagogia oggi*, 2, pp. 243-252.
- Unesco (2017), *A guide for ensuring inclusion and equity in education*, Paris.
- WHO (2001), *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*.
- WHO (2007), *International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth (ICF-CY)*.
- WHO (2013), *How to use the ICF: A practical manual for using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Exposure draft for comment October 2013*, WHO, Genève.
- WHO (2017), *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF 2017*.

## **2. Universal Design for Learning nelle interazioni in classe, tra pedagogia speciale e analisi della conversazione<sup>1</sup>**

di *Heidrun Demo e Daniela Veronesi\**

### **Abstract**

Lo Universal Design for Learning (UDL) promuove, in nome del riconoscimento delle differenze umane nell'apprendimento, una progettazione didattica universale, che preveda cioè la possibilità di comprendere, elaborare ed esprimere conoscenze e competenze attraverso una pluralità di codici e percorsi. La sua applicazione è stata rivolta principalmente alla discussione circa le scelte metodologiche degli insegnanti. In questo articolo viene invece analizzato il potenziale di una sua applicazione al livello micro delle interazioni in classe, grazie all'attivazione di un approccio interdisciplinare che contempla la pedagogia speciale da un lato e l'analisi della conversazione dall'altro. Analizzando le interazioni di una lezione dialogata in classe terza di scuola primaria che si avvale di ricchi mezzi multimodali verrà mostrato in che modi l'insegnante coglie o potrebbe cogliere occasioni per pluralizzare i modi degli alunni di entrare in contatto con un comune oggetto di apprendimento.

### **1. Universal Design for Learning**

Lo Universal Design for Learning (UDL) – in italiano Progettazione Universale dell'Apprendimento – è un approccio alla progettazione didattica fondato sull'idea che la diversità nell'apprendimento rappresenti la norma e sul-

1. A livello concettuale, il lavoro presentato nell'articolo è il risultato di una collaborazione interdisciplinare delle due autrici che ha permesso lo sviluppo di una riflessione sulle interazioni in classe tenendo conto della prospettiva di studio della pedagogia speciale e dell'analisi della conversazione. Heidrun Demo ha redatto i paragrafi "Universal Design for Learning" e "Discussione", Daniela Veronesi i paragrafi "Interazione in classe e multimodalità: una proposta di analisi" e "L'analisi dei dati: 'fare grammatica' come attività collaborativa multimodale".

\* Libera Università di Bolzano.

la proposta di rispondere a questa realtà con un'offerta didattica concepita in modo flessibile e plurale fin dal principio (CAST, 2011; Savia, 2016).

In questo capitolo, oltre a sintetizzare le linee guida dell'UDL e a discuterne le implicazioni per la didattica inclusiva, verrà esplorata la possibilità di applicare i principi dell'UDL come categorie utili ad interpretare l'interazione in classe, per descrivere cioè il carattere più o meno "universale" del modo in cui l'insegnante durante l'attività didattica fornisce informazioni, pone domande e offre ad alunni ed alunne modi diversi di generare risposte.

### 1.1. I principi dello Universal Design for Learning

L'UDL ha le sue radici nel movimento architettonico degli anni Settanta dello *Universal Design* (Mace, 1985; Story, Mace e Mueller, 1998). Alla base di questo movimento vi era l'idea portante che fosse molto più conveniente progettare spazi e ambienti pensando *in anticipo* alle diversità delle persone che avrebbero potuto abitarli, viverli e frequentarli piuttosto che dovere *reagire con adattamenti successivi* alle difficoltà di accessibilità vissute dall'uno o dall'altro individuo, per esempio con una disabilità (Mangiatori, 2017). L'UDL rappresenta una applicazione di questa idea in ambito formativo e la sua concettualizzazione è avvenuta ad opera del CAST (Center for Applied Special Technology)<sup>2</sup>.

Alla base dell'UDL vi sono due assunti: 1) le differenze individuali nell'apprendimento rappresentano la norma, e non riguardano solo l'apprendimento delle persone con disabilità; 2) le competenze sono influenzate dalle caratteristiche del contesto, e risulta quindi fondamentale che questo sia il più possibile libero da barriere che impediscono lo sviluppo di competenze o la sua espressione (Hall, Meyer e Rose 2012; Meyer, Rose e Gordon, 2014).

Questi due assunti portano con sé importanti conseguenze per la didattica inclusiva. Mettono infatti da un lato in dubbio la significatività di situazioni di apprendimento uguali per tutti, come per esempio quelle dell'insegnamento frontale. Dall'altro, superano la logica dell'adattamento individualizzato a posteriori, che parte dalle difficoltà individuali di una persona e cerca vie per compensarle, spostando invece l'attenzione sulla possibilità di un contesto formativo di essere accessibile fin dall'inizio a tutti. Propone l'idea di pensare in ter-

2. Per completezza di informazione è utile qui ricordare che negli anni ci sono stati altri tentativi di concettualizzazione simili come lo Universal Instructional Design, lo Universal Design for Instruction o ancora lo Universal Design for Education (Mangiatori, 2017). Attualmente l'UDL rappresenta senza dubbio la concettualizzazione che ha generato le linee guida maggiormente articolate e una raccolta sistematica di riflessioni e pratiche connesse.

mini “universali” alla progettazione didattica, costruendo situazioni di apprendimento che garantiscono molteplici modi per comprendere ed elaborare nuove informazioni e nuove competenze, utili per tutti e indispensabili per alcuni.

Su queste basi, l’UDL individua tre principi che possano guidare la progettazione didattica, corredati da nove linee guida (CAST, 2011; Hall, Meyer e Rose, 2012; Savia, 2016)<sup>3</sup>.

*Primo principio: Fornire molteplici mezzi di rappresentazione*

Un’offerta didattica è universale rispetto a questo primo principio se è in grado di mettere a disposizione una pluralità di modi che sostengano la percezione e la comprensione delle informazioni attraverso diversi linguaggi, con l’obiettivo di far sì che tutti gli alunni possano accedervi.

Un esempio di pratica che ben rappresenta questo principio sono i libri digitali con espansioni: il testo scritto è accompagnato da file audio, video e immagini attivabili dagli studenti. La percezione di una stessa informazione può in questo modo passare attraverso linguaggi diversi. L’alunno o l’alunna sceglieranno individualmente a quale linguaggio orientarsi maggiormente.

*Secondo principio: Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione*

Nella prospettiva di questo secondo principio, un’offerta didattica è universale se capace di proporre una pluralità di modi attraverso cui gli alunni possano elaborare informazioni e possano poi esprimere le conoscenze e competenze sviluppate.

Un esempio concreto di questo principio è la libera scelta da parte dei ragazzi e delle ragazze della forma da dare ad una narrazione richiesta dal docente: dalla narrazione scritta a quella orale, fino a quella in formato video.

*Terzo principio: Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento*

Sulla base di questo principio, si può considerare universale una proposta didattica che offre un largo ventaglio di modi per conoscere ed alimentare i propri interessi, attivare la motivazione e imparare a canalizzare disponibilità a rischiare e fatica in un progetto.

Può essere considerato un esempio di realizzazione di questo principio l’apprendimento esplicito di strategie di controllo che permettano agli alunni di autoregolarsi nei momenti in cui sperimentano una difficoltà nell’attività che stanno portando avanti.

3. In questa sede non verranno discusse le linee guida che raggiungono un livello di dettaglio non necessario per le analisi qui presentate. I lettori interessati ad un approfondimento possono trovare il testo completo in Savia (2016).

## 1.2. Il valore dello Universal Design for Learning nella didattica inclusiva

Il valore dell'UDL all'interno della didattica inclusiva può essere riconosciuto ad un doppio livello, quello concettuale-teorico e quello operativo.

Per quel che riguarda il piano concettuale teorico, l'UDL ha dato una forte "impronta" all'idea di differenziazione. La normativa italiana lega i termini individualizzazione e personalizzazione ad alcuni strumenti di progettazione "speciali" come il Piano Educativo Individualizzato e il Piano Didattico Personalizzato per alunni con Bisogni Educativi "Speciali". Implicitamente sembra affermare l'idea che per la maggior parte degli alunni non sia importante la differenziazione, mentre sarebbe necessario adattare le proposte didattiche per alcuni alunni, quelli che per ragioni diverse hanno delle difficoltà (Bocci in D'Alonzo, Bocci e Pinnelli, 2015; Demo, 2015). Questa concezione rischia di declinare in modo problematico la differenziazione all'interno della didattica inclusiva: in primo luogo perché la rende un meccanismo che non accomuna tutti gli studenti nel riconoscimento reciproco delle differenze individuali del modo di apprendere di ciascuno, ma promuove invece una sorte di separazione fra chi riceve differenziazione e chi non la riceve; in secondo luogo perché la differenziazione è associata all'idea di un intervento a favore di un gruppo di alunni in difficoltà e dunque assume, nella percezione degli alunni, una connotazione negativa. Anche a livello internazionale è stata rilevata una criticità simile legata al fatto che la concettualizzazione della differenziazione ha origine all'interno della pedagogia speciale o della cosiddetta "gifted" education, sostanzialmente dedicata non a tutti, ma ai due estremi della curva di distribuzione normale dei livelli di apprendimento (Spandagou, Graham e De Bruin, 2018). Proprio per questa ragione l'assunto di base dell'UDL che sia necessario progettare *a priori* una molteplicità di modi per apprendere fra cui gli alunni metteranno i propri accenti individuali o sceglieranno è particolarmente prezioso. Questo scardina alle basi la logica dell'adattamento per le persone in difficoltà di una offerta didattica accessibile ai più e introduce invece l'idea profonda di un'universalità fatta di percorsi flessibili e plurali e quindi accessibili a tutti senza la necessità di ulteriori adattamenti<sup>4</sup>.

Sul piano operativo, il CAST ha promosso negli anni un filone di ricerca incentrato sull'analisi di paper ed articoli di ricerca dell'ambito pedagogico e

4. Ricordiamo che l'idea di una differenziazione utile per tutti gli alunni non è un *unicum* dell'UDL, ma si ritrova anche, per esempio, nelle concettualizzazioni di Tomlinson (2014) oppure, in Italia, di Baldacci (2005).

didattico con l'intento di identificare pratiche e strumenti rivelatisi efficaci per fornire più opzioni personalizzabili in ciascuno degli ambiti delle 9 linee guida<sup>5</sup>. Questo ha permesso di far sì che le linee guida dell'UDL non si limitino ad essere un background teorico che possa orientare le scelte degli insegnanti nella loro progettazione didattica, ma che si concretizzino sempre più in ventagli di proposte che mostrano ed esemplificano la messa in pratica concreta delle 9 linee guida. Nonostante ciò, va messo in evidenza come, accanto a studi che documentano percezioni positive fra i docenti (Hatley, 2011; Kurtt, 2006), alcuni articoli di ricerca che indagano la percezione degli insegnanti rispetto all'UDL identifichino ancora nelle possibilità concrete di realizzazione il suo punto debole (Ghedini e Mazzocut, 2017; Hatley, 2011).

Il lavoro presentato in questo capitolo mira ad ampliare il ventaglio delle “concretizzazioni” dell'UDL. Nello specifico, l'analisi dell'interazione in classe con l'approccio dell'analisi della conversazione sarà interpretata alla luce delle linee guida dell'UDL mostrando come alcune strategie comunicative attivate da un insegnante nell'interazione col gruppo classe possano essere considerate una realizzazione concreta dell'UDL al livello micro della didattica inclusiva in classe.

## **2. Interazione in classe e multimodalità: una proposta di analisi**

### *2.1. Design della ricerca*

L'analisi qui presentata rientra in un progetto di ricerca interdisciplinare sull'interazione in classe nella scuola primaria (“INSIDE”, Libera Università di Bolzano), condotta dalla duplice prospettiva della pedagogia speciale e dell'analisi della conversazione con l'obiettivo di indagare sulle pratiche comunicative degli insegnanti in classe e sulla loro valenza in termini di inclusione e partecipazione, e con focus specifico sulle fasi di “lezione dialogata” (Baldacci, 2004). Tali pratiche sono state analizzate a partire da un corpus di registrazioni audio e video di lezioni (ca 14 ore) svolte in cinque classi terze di scuole primarie in provincia di Bolzano, selezionate su base volontaria. I dati – un'intera mattinata o pomeriggio per ogni classe – sono stati raccolti con due videocamere digitali (una, in fondo all'aula, posizionata in direzione dell'insegnante; l'altra, collocata a lato della lavagna, rivolta verso gli alunni), e sono

5. A questo proposito è possibile consultare la pagina web del CAST dedicata alle evidenze scientifiche dell'UDL. Testo disponibile al link: [www.udlcenter.org/research/researchevidence](http://www.udlcenter.org/research/researchevidence).

stati successivamente trascritti, con l'ausilio del software ELAN, utilizzando le convenzioni attualmente in uso in ambito conversazionale (Jefferson, 2004; Mondada 2007).

## 2.2. *L'analisi della conversazione e lo studio dell'interazione in classe*

L'analisi della conversazione è una disciplina che studia l'interazione sociale esaminando le produzioni verbali dei parlanti. Partendo dall'idea di base che "l'interazione parlata tra le persone non sia casuale ma [...] organizzata in modi specifici, che è possibile descrivere in modo formalizzato" (Fele, 2007, p. 9), gli studiosi che vi si sono dedicati ne hanno descritto i meccanismi fondamentali esplorandone il funzionamento in contesti di interazione tra pari come pure in *setting* istituzionali quali ad esempio il tribunale, l'ospedale e la scuola. Riguardo a quest'ultima, in particolare, si è esaminato anzitutto il ruolo di "guida" che l'insegnante svolge aprendo e chiudendo la lezione, scegliendo gli argomenti da trattare, o, ancora, assegnando agli studenti il turno di parola e decidendone la durata (Fele e Paoletti, 2003; Orletti, 2000, pp. 91-110); in secondo luogo, si è mostrato come lo stile più frequentemente adottato dagli insegnanti, specie nelle fasi di lavoro frontale con la classe, sia quello di "fare domande". Non si tratta tuttavia di domande "genuine" che mirano a colmare una lacuna informativa, quanto piuttosto di "domande esame" di cui l'insegnante conosce già la risposta, e che questi impiega principalmente per verificare le conoscenze degli allievi. L'interazione di classe risulta così organizzata in "triplette" (le cosiddette sequenze *IRE*, *Initiation*, *Reply*, *Evaluation*, cfr. Mehan, 1979) costituite da a) domanda dell'insegnante, b) risposta dell'allievo, c) successiva valutazione dell'insegnante: un modello comunicativo che si discosta radicalmente dalla conversazione ordinaria (cfr. Fele, 2007, p. 106) e che è stato ripetutamente criticato sul piano pedagogico per le limitazioni che porrebbe alla partecipazione degli alunni (cfr. ad esempio Nigris, 2009), ma che risulta ancora ampiamente utilizzato nelle classi scolastiche di vario ordine, grado e materia (Gardner, 2012).

Mentre inizialmente la ricerca sull'interazione in classe era incentrata sul solo comportamento verbale di insegnanti e studenti, in tempi più recenti ci si è cominciati a interrogare – sulla scia del sempre più crescente interesse, in ambito conversazionale, per gli aspetti multimodali dell'interazione faccia a faccia – sul modo in cui questi si orientano a un'ampia gamma di risorse semiotiche, facendovi ricorso sia simultaneamente che sequenzialmente. Numerosi sono stati in questo quadro gli aspetti esaminati, a partire dal coordi-

namento temporale e corporeo di docenti e studenti come indice dell'inizio formale della lezione (Ingwer, 2007; Pitsch e Ayaß, 2008), fino al ruolo che lo sguardo dell'insegnante riveste nell'assegnazione del turno di parola (Kääntä, 2012; Mortensen, 2008) o nel "rimproverare" l'alunno per un comportamento ritenuto scorretto (Andrén e Cekaite, 2017), o, ancora, relativamente all'orientamento visivo degli alunni come manifestazione di coinvolgimento nell'attività in corso (Heidtmann e Föh, 2007; Orletti, 2015). Similmente, si è indagato sulla funzione di supporto che i gesti dell'insegnante svolgono nell'insegnamento del lessico (Waring, Creider e Box, 2013) o nel sollecitare una correzione (Mortensen, 2016; Majlesi, 2014). Una certa attenzione è stata infine dedicata all'uso di oggetti e strutture materiali e al rapporto di mutua contestualizzazione che questi presentano con linguaggio verbale e gestualità. Si pensi ad esempio alla lavagna – uno strumento grazie al quale gli studenti possono mostrare la propria competenza (Mori e Koshmann, 2012) – e al ruolo che le "iscrizioni" alla lavagna rivestono nel "fissare", o stabilizzare, le conoscenze (Pitsch, 2007).

Alla luce di questi studi, dunque, si proporrà qui l'analisi dettagliata di un'attività didattica condotta all'interno di una lezione dialogata e strutturata in sequenze "Domanda-Risposta-Valutazione", esplorando il modo in cui questa viene svolta congiuntamente da insegnante e alunni con l'ausilio della lavagna e di ulteriori risorse semiotiche, e discutendone poi le implicazioni in termini di UDL.

### **3. L'analisi dei dati: "fare grammatica" come attività collaborativa multimodale**

#### **3.1. La predisposizione dell'attività e la definizione del compito: tra verbale e non verbale**

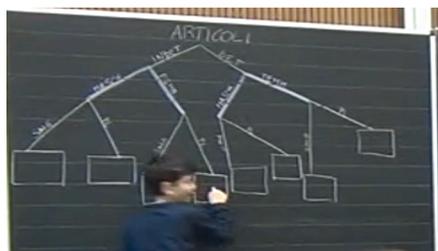
I dati qui analizzati vertono attorno ad un'attività di ripasso grammaticale: si tratta degli articoli determinativi e indeterminativi, che l'insegnante ha affrontato con la classe prima delle vacanze natalizie e che, a distanza di circa tre mesi, propone di rivedere con l'ausilio di un diagramma ad albero<sup>6</sup>. Per prima cosa, dunque, l'insegnante disegna alla lavagna un diagramma: seguendo le indicazioni che di volta in volta provengono dalla classe, sollecitata da domande mirate ("che tipo di articoli conosciamo?", "come altro possono

6. È uno strumento che la classe aveva avuto modo di applicare in precedenza (con scarso successo) all'analisi dei "nomi".

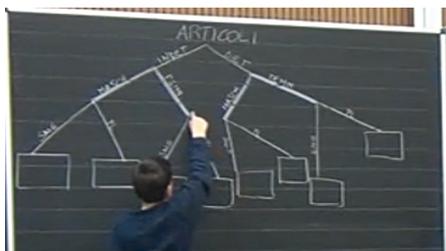
essere gli articoli?”), l’insegnante traccia due snodi corrispondenti alle categorie generali “indeterminativo” e “determinativo” e predispone poi per ogni forma di genere – maschile, femminile – e numero – singolare e plurale – una casella che dovrà essere “riempita” con l’articolo corrispondente, come chiarisce ella stessa una volta ultimato il diagramma, invitando la classe a dare avvio all’attività (“completiamo?”, “chi viene a scegliere un posticino dove completare?”).

Il modo in cui reagisce il primo alunno chiamato alla lavagna, Alessio, ci mostra tuttavia come tale compito necessiti di ulteriori chiarimenti e come le iscrizioni alla lavagna possano risultare funzionali allo scopo. Alla domanda che Alessio, riferendosi alla casella che ha appena scelto (*Figura 1*), pone all’insegnante (“bisogna colorarlo, vero?”), quest’ultima infatti replica a) invitando l’alunno a “seguire la linea” sul diagramma ad albero e ad andare “su con la manina” fino ad arrivare al vertice; b) confermando la correttezza dell’azione del bambino in corrispondenza di ogni “ramo” (“giusto! ancora su”; “ancora su”; okay.), come illustrato nelle *Figure 2-4*<sup>7</sup>:

*Figura 1*



*Figura 2*

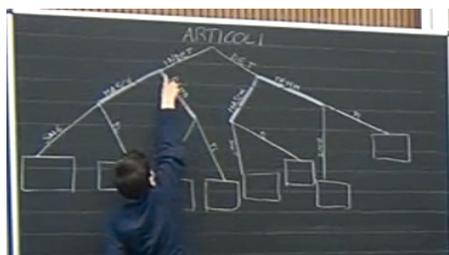


INS: “quale ti piace?”  
ALE: “questo”

INS: “giusto! ancora su”

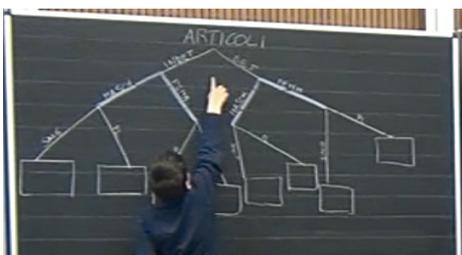
7. Negli esempi, il punto fermo segnala un’intonazione discendente, la virgola un’intonazione sospensiva o ascendente, il punto interrogativo un’intonazione ascendente come in una domanda, il punto esclamativo un’enunciazione animata. Le sillabe sottolineate sono enunciate con una particolare enfasi; l’uso dei due punti segnala un allungamento di suono, mentre il trattino indica un suono troncato. Le parentesi quadre mostrano i momenti in cui due o più parlanti si sovrappongono; l’asterisco indica inizio e conclusione di un’azione visibile in concomitanza con il parlato. Le pause, in secondi e decimi di secondo, sono riportate tra parentesi tonde. Il simbolo “x” indica una sillaba non compresa. “INS” sta per insegnante, “ALE” per Alessio, “MAT” per Matteo (nomi di fantasia).

Figura 3



INS: “ancora su”

Figura 4



INS: “okay.”

L’insegnante esplicita poi l’obiettivo del compito – si tratta di scrivere, non di colorare – con una domanda seguita da un enunciato incompleto (“quindi cosa scriviamo lì? vogliamo un articolo,”)<sup>8</sup>, che tuttavia non riceve alcuna risposta dall’alunno. Ella stessa si reca dunque alla lavagna, punta con la mano alla scritta “ARTICOLI” al vertice del diagramma, ripete l’enunciato (“vogliamo un articolo,” *Figura 5*) e “scende” poi con l’indice, puntando di volta in volta ad un ramo del diagramma e attendendo che Alessio enunci la categoria corrispondente (“indeterminativo,”; “femminile,” “plurale,” *Figure 6-8*):

Figura 5



INS: “vogliamo un articolo,”

Figura 6

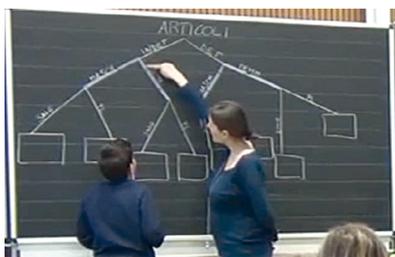


ALE: “indeterminativo,”

8. Usato dagli insegnanti, accanto a interrogative aperte, polari e alternative (Margutti, 2007), per formulare le domande, l’enunciato incompleto può orientare fortemente l’alunno nell’individuazione della risposta attesa, specie se questa è ricavabile dal contesto linguistico o, come in questo caso, è visibile in quanto scritta.

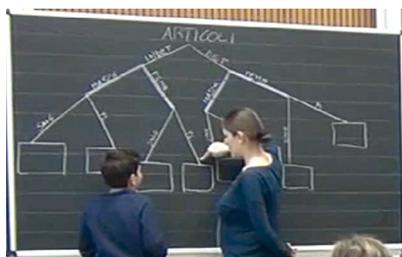
---

Figura 7



ALE: "femminile,"

Figura 8



ALE: "plurale."

---

Come risulta evidente, il diagramma alla lavagna non viene qui utilizzato “semplicemente” come uno schema che rappresenta una classificazione concettuale; piuttosto, diventa una sorta di mappa all’interno della quale è possibile muoversi fisicamente, nello svolgimento di un compito che risulta di difficile risoluzione sul piano puramente verbale; nel caso specifico, l’individuazione, da parte di Alessio, delle categorie generali e specifiche (di genere e numero) di un articolo con cui dovrà “completare” la casella prescelta.

Lo sfruttamento multimodale del diagramma si rivelerà di fatto essenziale nell’intera attività, che coinvolgerà complessivamente dieci alunni; prima di esaminare come ciò avvenga, è utile tuttavia menzionare gli ulteriori strumenti che l’insegnante predispone. Il primo di questi consiste nella scrittura, in forma abbreviata, delle categorie individuate dall’alunno, che l’insegnante riporta sulla lavagna, sotto al diagramma (“art.,” “ind.,” “fem.,” “pl.,” *Figura 9*); il secondo consiste nell’individuazione di una serie di articoli determinativi e indeterminativi tra cui scegliere – un compito che l’insegnante chiederà di svolgere allo stesso Alessio, dato il suo silenzio dopo l’invito a menzionare un esempio di articolo (“che roba è? cosa ti viene in mente?”) – e che l’insegnante scriverà ugualmente alla lavagna, ovvero su un pannello mobile della stessa (“seconda lavagna” o “lavagna 2”), riportandovi specularmente le due categorie generali nell’ordine in cui sono rappresentate nel diagramma (articoli indeterminativi sul lato sinistro, articoli determinativi sul lato destro, *Figura 10*).

Figura 9

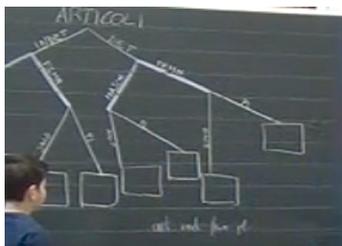
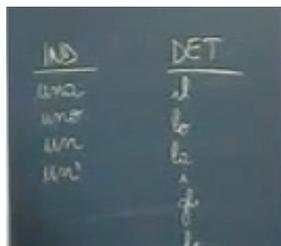


Figura 10



### 3.2. La definizione del compito (2): “navigare” nel diagramma

Un diagramma ad albero, alcune abbreviazioni e due elenchi scritti: in che modo questi strumenti vengono utilizzati, finemente intrecciati alla lingua parlata, per lo svolgimento dell’attività di ripasso grammaticale proposta dall’insegnante? Esaminando come questa prosegue con i successivi quattro alunni, si nota che l’insegnante ripropone anzitutto l’attività di “definizione del compito” svolta già con Alessio: una volta che l’alunno di turno ha scelto una casella, l’insegnante funge da “braccio meccanico” salendo con la mano, sulla lavagna, dalla casella prescelta fino al vertice del diagramma, per poi ritornare al punto di partenza, *mentre* l’alunno legge ad alta voce la categoria iscritta sulla linea, o ramo, indicata dall’insegnante. Si nota inoltre che la definizione del compito, inizialmente collegata ad una difficoltà dell’alunno – dopo aver scelto la casella anche il secondo alunno chiamato alla lavagna, Matteo, non reagisce all’esortazione dell’insegnante “vai!” –, viene poi riproposta dall’insegnante, al terzo e al quarto alunno, non appena è avvenuta la scelta della casella, configurandosi così come una procedura di *default*.

Una volta stabilizzata, tale procedura può poi essere parzialmente modificata, con un corrispondente cambiamento del formato partecipativo (Goffman, 1981), e vedere gli alunni maggiormente e più autonomamente coinvolti, ovvero “salire” e “scendere” essi stessi con la mano lungo i vari rami del diagramma ed enunciare le corrispondenti categorie – è quanto si verifica con il quinto alunno – o completare verbalmente solo la seconda parte del “percorso” nel momento in cui l’insegnante arriva al vertice del diagramma molto velocemente, senza attendere alcun intervento verbale da parte degli alunni, come accade con il sesto e il settimo alunno.

Un procedimento simile viene applicato poi alla caratterizzazione del tipo di articolo scelto dall’alunno sotto forma di abbreviazioni scritte: come già con

Alessio, anche con i successivi alunni l'insegnante ripete ad alta voce tale caratterizzazione, modificando opportunamente l'iscrizione alla lavagna, sotto il diagramma, e contribuendo così a chiarire ulteriormente quale sia il tipo di articolo da individuare. È anche in questo caso uno strumento utilizzato in modo flessibile, e, sembra di poter ipotizzare, calibrato alle competenze esibite o presunte dei singoli alunni: mentre il quarto alunno vi rinuncerà su sollecitazione dell'insegnante, ad esempio, con il sesto alunno – che mostrerà non poche difficoltà nel risolvere il compito – l'insegnante vi ricorrerà senza alcuna richiesta esplicita.

### ***3.3. Lo svolgimento del compito: strutture materiali e strutture linguistiche***

Una volta definito il compito, si tratta ora per l'alunno di turno di individuare un esempio di articolo: è a questo punto che entrano in gioco gli elenchi scritti alla seconda lavagna, impiegati a) per circoscrivere la scelta, e b) per individuare l'articolo adatto.

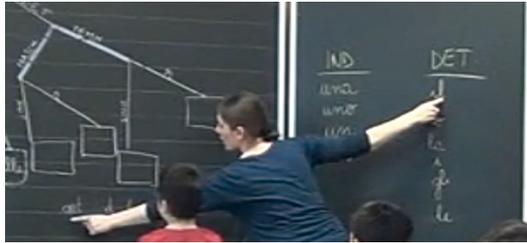
In questa fase, la prima mossa compiuta dall'insegnante è quella di chiedere all'alunno di scegliere tra i due elenchi, formulando una domanda alternativa (“qui o lì?”; “di qua o di qua?”) mentre si riferisce indessicalmente con un gesto puntatore all'elenco in questione. Ottenuta la risposta corretta, l'insegnante invita poi l'alunno a considerare il primo articolo che compare nell'elenco, per accettarlo e quindi scriverlo nella casella prescelta mentre ella lo spunta dall'elenco, o per “scartarlo” e proseguire con i successivi articoli fino a giungere alla soluzione del compito.

Per illustrare almeno in parte tale processo, esamineremo una sequenza inizialmente “problematica”, che vede coinvolto il secondo bambino chiamato alla lavagna, Matteo. Posto di fronte alla seconda lavagna, l'alunno, che ha in precedenza scelto la casella corrispondente a un articolo determinativo femminile singolare, individua correttamente l'elenco da cui partire (“articoli determinativi”), ma sceglie erroneamente, quale esempio, il primo articolo dell'elenco (“il”). L'insegnante, tramite una serie di domande polari (rr. 13, 16, 20), impegna dunque Matteo in un'analisi dell'articolo:

Estratto 1  
(9 righe omesse)

10	INS	è un articolo?
11		#*guarda che l'ho scritto qua*
		*indica parte inferiore di lavagna I*

Figura 11



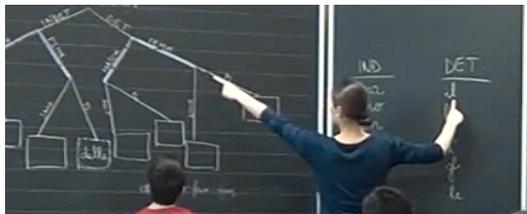
- 12 (0.7)  
13 INS è un articolo?  
14 (1)  
15 MAT sì.  
16 INS #\*anzi xx è: (0.6) determinativo?\*
- \*mano dx sull'articolo "il",  
mano sx indica il ramo "determinativo"  
sul diagramma\**

Figura 12



- 17 (0.8)  
18 MAT sì.  
19 (0.5)  
20 INS #\*è femminile?\*
- \*mano dx su "il" (lavagna 2),  
mano sx indica il ramo "femminile"\**

Figura 13



21		(0.5)
22	MAT	no.
23	INS	ah. (.) nisba.
24	INS	*lo.* *indica "lo", lavagna 2*
25	MAT	no.
26	INS	perché?
27		(0.4)
28	MAT	perché è maschile.
29		(0.6)
30	INS	*la.* *indica "la", lavagna 2*
31		(0.3)
32	MAT	sì.

Come illustrato nelle *Figure 11-13*, non si tratta di un processo “puramente” verbale: l’insegnante dirige inizialmente l’attenzione dell’alunno verso l’abbreviazione “art.” scritta sotto al diagramma (“guarda che l’ho scritto qua”, r. 11, *Figura 11*), per poi riorientarsi verso quest’ultimo e indicarvi la categoria su cui verte la domanda (“è determinativo?”, *Figura 12*; “è femminile?”, *Figura 13*), mentre mantiene la mano destra puntata verso “il”, l’articolo oggetto dell’analisi riportato nell’elenco sulla seconda lavagna.

Si tratta di un ricco input multimodale con cui l’insegnante accompagna l’alunno nel ragionamento proposto, e che sortisce gli effetti desiderati: Matteo risponde correttamente alle due domande dell’insegnante (rr. 18 e 22), ed è poi in grado di escludere il successivo articolo proposto dall’insegnante, “lo”, motivando la propria risposta (“perché è maschile”), per confermare infine la correttezza di “la” – è questo il successivo articolo dell’elenco proposto dall’insegnante – come esempio di articolo determinativo femminile singolare (rr. 30-32).

L’insegnante coinvolgerà poi Matteo nell’analisi dell’articolo “la” servendosi della medesima sequenza di domande impiegate con “il” e utilizzando il medesimo formato sintattico di domanda polare (“è un articolo?”, “è femminile?”, “è singolare?”), questa volta senza puntare alla lavagna ma accompagnando le domande con un’enumerazione da uno a tre con le dita della mano; è solo al termine di tale analisi grammaticale, prontamente svolta dall’alunno, che ella darà una conferma positiva (“ci piace!”).

Anche nel caso dell’“analisi grammaticale”, non si tratta di uno strumento che l’insegnante utilizza in modo estemporaneo e contingente – per assicurarsi ad esempio che Matteo abbia compreso –, quanto piuttosto di un pattern, in questo caso squisitamente linguistico, che verrà impiegato con i successivi

alunni chiamati alla lavagna, e che nella sua ricorsività pare guidare questi ultimi nello svolgimento del compito. Il formato sintattico delle domande impiegate per l'analisi grammaticale sembra ugualmente facilitare l'ottenimento della risposta attesa – si tratta di domande polari, che presuppongono la scelta tra due sole alternative (Margutti, 2007) –; va tuttavia ricordato che, in alcuni casi di individuazione erronea di un articolo, l'insegnante dovrà ricorrere a ulteriori risorse linguistiche, cioè fornire degli esempi controfattuali<sup>9</sup>, per ottenere la risposta desiderata.

Riconsiderando l'attività nel suo complesso, ciò che emerge è una struttura ricorsiva che si può così schematizzare:

1. *Scelta della casella (alunno).*

2. *Definizione del compito:*

- a. “salita” e “discesa” lungo il diagramma (insegnante o alunno) e contemporanea enunciazione delle categorie di articolo (alunno)
- b. scrittura/modifica delle categorie alla lavagna e contemporanea enunciazione (insegnante)

3. *Svolgimento del compito:*

- a. scelta della categoria generale alla seconda lavagna (alunno)
- b. analisi grammaticale (sequenza “Domanda-Risposta”, insegnante e alunno)
  - i. terzo turno di conferma (insegnante)
  - ii. scrittura dell'articolo individuato nella casella (alunno)
- c. o, in caso di risposta scorretta:
  - i. terzo turno di disconferma (insegnante)
  - ii. eventuale esempio controfattuale (insegnante)
  - iii. analisi grammaticale di un ulteriore articolo (3b)

Come qui discusso, si tratta di un pattern che – in una distribuzione di compiti tra insegnante e alunni difficilmente rintracciabile nello svolgimento “canonico”, sul piano verbale, della tripletta “Domanda-Risposta-Valutazione” tipica dell'interazione in classe – impegna tanto concettualmente quanto manualmente gli alunni, accrescendone il grado di partecipazione e coinvolgimento<sup>10</sup>, e rispondendo in parte ai principi dell'UDL, come si discuterà ora nel dettaglio.

9. Cfr. ad esempio la categorizzazione errata di “le” come “singolare” da parte di un alunno, e la successiva domanda dell'insegnante “quindi, le anatre?”, a cui segue una risposta negativa (“no no”).

10. Gli stessi alunni, in una fase di riflessione sull'attività, la definiranno come “gioco”, oltre

## 4. Discussione

Le modalità attivate dall'insegnante per introdurre e condurre l'attività di riflessione linguistica con la classe rivelano, alla luce dell'analisi della conversazione realizzata, una accentuata multimodalità. Questa, in chiave pedagogica, può essere interpretata come una forma di UDL e cioè come differenziazione per tutti gli alunni attraverso la messa a disposizione di molteplici mezzi per entrare in contatto con l'oggetto di apprendimento.

Volendo andare poi maggiormente nel dettaglio, ci pare che nel modo di utilizzare la multimodalità dall'insegnante emergano dei rimandi molto forti al primo principio dell'UDL – Fornire molteplici mezzi di rappresentazione della consegna – e che contribuiscono quindi a far sì che vi siano per gli alunni molteplici modi di comprendere la consegna che l'insegnante propone.

La realizzazione di questo principio è evidente nell'interazione dell'insegnante con Alessio, il primo bambino chiamato alla lavagna per individuare l'articolo con le caratteristiche corrispondenti alla sua posizione all'interno del diagramma ad albero. Il bambino sceglie la posizione da completare e con la domanda “bisogna colorarlo, vero?” segnala di non aver compreso la consegna. L'intervento dell'insegnante a questo punto fornisce in una sequenza di pochi minuti una rappresentazione della consegna attraverso tre canali:

1. quello verbale orale, rappresentato dal parlato dell'insegnante completato dall'alunno: “quindi cosa scriviamo lì? vogliamo un articolo...”, “indeterminativo, femminile, plurale”;
2. quello visivo del diagramma ad albero su cui l'insegnante guida la mano del bambino e muove la propria per mostrare le categorie di articoli che nomina e che sono rappresentate nel diagramma (indeterminativo, femminile e plurale);
3. infine quello verbale scritto, quando l'insegnante scrive alla lavagna in forma abbreviata le caratteristiche della parola da individuare (“art.”, “ind.”, “fem.”, “pl.”)

Le forme verbali scritta e orale rappresentano l'uso contemporaneo di due codici per facilitare la percezione (linea guida 1 dell'UDL: Fornire differenti opzioni per la percezione), considerando il fatto che gli alunni possano avere preferenze individuali diverse. La raffigurazione attraverso il diagramma ad albero si propone come un supporto per la comprensione dei nessi logici fra le caratteristiche della parola da individuare e chiarisce, di fatto, che si tratta di

che come “ripasso” e “fare ordine”.

un sistema di categorie e sottocategorie e risponde alla linea guida 3 dell'UDL: Fornire opzioni per la comprensione.

Per quel che riguarda il secondo e terzo principio dell'UDL, l'insegnante propone effettivamente una molteplicità di mezzi per sostenere l'elaborazione della consegna e il mantenimento della perseveranza importante per supportare il coinvolgimento, ma allo stesso tempo guida gli alunni e le alunne attraverso un format comune e unico di elaborazione della consegna e di formulazione della risposta.

Per esempio, l'insegnante propone ai bambini due strumenti per supportarli nell'analisi grammaticale richiesta dal compito: il diagramma ad albero e le liste di articoli nella seconda lavagna. La variazione delle risorse messe a disposizione per affrontare la sfida proposta dall'attività può essere vista come una realizzazione pratica della linea guida 8: Fornire opzioni per il mantenimento dello sforzo e della perseveranza.

O ancora, la possibilità che i bambini hanno di elaborare la consegna attraverso una serie di azioni che fanno riferimento a codici di espressione diversi (parlato, movimento sulla mappa, scritto) può essere riconosciuta come una concretizzazione della linea guida 5: Fornire opzioni per l'espressione e la comunicazione.

Contemporaneamente, però, l'insegnante sembra non sfruttare pienamente il potenziale di differenziazione che la struttura del compito da lei costruita metterebbe a disposizione. Il modo in cui pone le domande, infatti, porta tutti gli alunni a ripercorrere una procedura ricorsiva che prevede in sintesi: la scelta di una casella, il movimento verso l'alto e verso il basso nel diagramma accompagnato dalla definizione orale del compito, la scrittura dello stesso in forma abbreviata alla lavagna da parte dell'insegnante, la scelta della categoria generale alla seconda lavagna con le liste di articoli, l'analisi grammaticale e la formulazione della risposta. Questa per altro può essere data sempre e comunque attraverso una sola modalità: la compilazione in forma scritta della casella nel diagramma ad albero. A questa segue, infine, il turno valutativo dell'insegnante.

Nella sequenza di bambini che si alternano alla lavagna, la procedura è leggermente variata, tendenzialmente con forme di abbreviazione (percorrendo per esempio il diagramma in una sola direzione e non sia in salita che in discesa) o con maggiore partecipazione da parte dei bambini che si sostituiscono all'insegnante, per esempio, nell'indicare le diverse categorie e sottocategorie nel diagramma. Il pattern però resta nella sostanza sempre riconoscibile.

Una maggiore differenziazione si avrebbe nel momento in cui l'insegnante lasciasse i bambini liberi di rispondere in modi diversi al compito (per esempio anche solo oralmente o scrivendo la risposta alla lavagna, senza usare il dia-

gramma) e liberi di seguire una propria procedura per arrivare ad una risposta, attingendo, in base al bisogno, ai diversi supporti messi a disposizione.

In chiusura, ci sembra possibile trarre due conclusioni da questa analisi. Da un lato, l'esame a livello microanalitico di un momento di lezione dialogata mostra come, anche all'interno di un tipo di insegnamento basato sul ruolo centrale dell'insegnante, alcune forme di differenziazione sono possibili. La chiave interpretativa dell'UDL applicata all'analisi della conversazione ha rivelato, per esempio, come con l'attivazione contemporanea di più linguaggi e diversi strumenti di supporto possa offrire l'opportunità agli alunni di trovare diverse vie di accesso alla comprensione di un contenuto e modalità personali di elaborazione dello stesso. Dall'altro lato, l'analisi ha messo in luce una possibile applicazione dell'approccio dell'UDL come linee guida a supporto di una progettazione "micro" delle interazioni in classe, non considerando quindi solo le scelte metodologiche più generali, ma anche le modalità con cui sono organizzate e gestite la comunicazione e l'interazione in classe.

## Bibliografia

- Andrén, M. e Cekaite, A. (2017), *Don't Laugh! Socialization of Laughter and Smiling in pre-School and School Settings*, in Bateman, A. e Church, A. (2017) (a cura di), *Children's Knowledge-in-Interaction*, Springer, Singapore, pp. 127-148.
- Baldacci, M. (2004), *I modelli della didattica*, Carocci, Roma.
- Baldacci, M. (2005), *Personalizzazione e individualizzazione*, Erickson, Trento.
- CAST (2011), *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*, Author, Wakefield (trad. it. Savia, G. e Mulè, P., 2015, risorsa on-line gratuita).
- D'Alonzo, L., Bocci, F. e Pinnelli, S. (2015), *Didattica speciale per l'inclusione*, La Scuola, Brescia.
- Demo, H. (2015) (a cura di), *Didattica delle differenze*, Erickson, Trento.
- Fele, G. (2007), *L'analisi della conversazione*, il Mulino, Bologna.
- Fele, G. e Paoletti, I. (2003), *L'interazione in classe*, il Mulino, Bologna.
- Gardner, R. (2012), *Conversation Analysis in the Classroom*, in Sidnell, J. e Stivers, T. (2012) (a cura di), *The Handbook of Conversation Analysis*, Wiley-Blackwell, Chichester, pp. 593-610.
- Ghedini, E. e Mazzocut, S. (2017), «Universal Design for Learning: per una valorizzazione delle differenze. Un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti», in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 10, 18, pp. 145-162.
- Goffman, E. (1981), *Forms of talk*, University of Philadelphia Press, Philadelphia.
- Hall, T.E., Meyer, A., Rose, D.H. (2012), *Universal Design for Learning in the classroom*, The Guilford Press, New York - London.

- Hatley, M. (2011), *What Books Don't Tell You: Teacher-Eye-View of Universal Design for Learning and the Implementation Process*, Dissertations Paper 42, testo disponibile al link: [ecommons.luc.edu/luc\\_diss/42](http://ecommons.luc.edu/luc_diss/42).
- Heidtmann, D. e Föh, M.-J. (2007), *Verbale Abstinenz als Form interaktiver Beteiligung*, in Schmitt, R. (2007) (a cura di), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*, Narr, Tübingen, pp. 263-292.
- Ingwer, P. (2007), *Intra- und interpersonelle Koordinierung am Unterrichtsbeginn*, in Schmitt, R. (2007) (a cura di), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*, Narr, Tübingen, pp. 195-224.
- Jefferson, G. (2004), *Glossary of Transcript Symbols with an Introduction*, in Lerner, G. (2004) (a cura di), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, Benjamins, Amsterdam, pp. 3-23.
- Junko Mori, J. e Koschmann, T. (2012), *Good reasons for seemingly bad performance: Competences at the blackboard and the accountability of a lesson*, in Rasmussen, G., Catherine, E., Brouwer, C.E. e Day, D. (2012) (a cura di), *Evaluating cognitive competences in interaction*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 89-118.
- Kääntä, L. (2012), «Teachers' embodied allocations in instructional interaction», in *Classroom Discourse*, 3, 2, pp. 166-186.
- Kurtts, S.A. (2006), «Universal design for learning in inclusive classroom», in *Electronic Journal of Inclusive Education*, 1, 10.
- Mace, R. (1985), *Universal Design. Barrier Free Environments for Everyone*, Designers West, Los Angeles.
- Majlesi, A. (2014), «Finger dialogue: The embodied accomplishment of learnables in instructing grammar on a worksheet», in *Journal of Pragmatics*, 64, pp. 35-51.
- Mangiatoridi, A. (2017), *Didattica senza barriere*, Edizioni ETS, Pisa.
- Margutti, P. (2007), *Formulare una domanda per ottenere "quella" risposta: aspetti linguistici, organizzazione dell'interazione e costruzione di conoscenze in classe*, in Baraldi, C. (2007) (a cura di), *Dialogare in classe. La relazione tra insegnanti e studenti*, Donzelli, Roma, pp. 29-48.
- Mehan, H. (1979), *Learning Lesson*, Harvard University Press, Cambridge.
- Meyer, A., Rose, D.H. e Gordon, D. (2014), *Universal design for learning: Theory and Practice*, CAST Professional Publishing, Wakefield.
- Mondada, L. (2007), «Multimodal Resources for Turn-Taking: Pointing and the Emergence of Possible Next Speakers», in *Discourse Studies*, 9, 2, pp. 194-225.
- Mortensen, K. (2008), «Selecting next speaker in the second language classroom: How to find a willing Next speaker in planned activities», in *Journal of Applied Linguistics*, 5, 1, pp. 55-79.
- Mortensen, K. (2016), «The body as a resource for other-initiation of repair: cupping the hand behind the ear», in *Research on Language and Social Interaction*, 49, 1, p. 34-57.
- Nigris, E. (2009), *Le domande che aiutano a capire*, Mondadori, Milano.
- Orletti, F. (2000), *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Carocci, Roma.

- Orletti, F. (2015), *Partecipazione e gestione dei turni in una interazione in classe con bambini in difficoltà: il ruolo dei segnali verbali e multimodali*, in Fivela, B.G., Pistolesi, E. e Pugliese, R. (a cura di), *Parole, gesti, interpretazioni*, Aracne, Roma, pp. 129-145.
- Pitsch, K. (2007), *Koordinierung von parallelen Aktivitäten: Zum Anfertigen von Mitschriften im Schulunterricht*, in Schmitt, R. (2007) (a cura di), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*, Narr, Tübingen, pp. 411-446.
- Pitsch, K. e Ayaß, R. (2008), *Gespräche in der Schule. Interaktion im Unterricht als multimodaler Prozess*, in Willems, H. (2008) (a cura di), *Lehr(er)buch Soziologie*, Bd. II. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 959-982.
- Savia, G. (2016) (a cura di), *Universal Design for Learning. La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*, Erickson, Trento.
- Spandagou, I., Graham, L.J. e De Bruin, K. (2018), *Differentiation For Inclusive Education: Whence The Confusion?*, paper presentato alla conferenza ECER (6 settembre 2018), testo disponibile al link: [eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/23/contribution/43885/](http://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/23/contribution/43885/).
- Story, M., Mace, R. e Mueller J. (1998), *The Universal Design File. Designing for People of All Ages and Abilities*, Center for Universal Design, North Carolina State University, Raleigh.
- Tomlinson, C.A. (2014), *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners* (2a edizione), ASCD, Alexandria.
- Waring, H., Creider, S. e Box, C. (2013), «Explaining vocabulary in the second language classroom: A conversation analytical account», in *Learning, Culture and Social Interaction*, 2, pp. 249-264.

### **3. Il peer tutoring: laboratorio di potenziamento di capacità socio-emotive, relazionali e pro-sociali**

di *Francesca Schir\**

#### **Abstract**

Oggetto della ricerca è il progetto di peer tutoring “Banca del Tempo”, che ha l’obiettivo di sensibilizzare gli alunni alla cultura della solidarietà nella comunità scolastica, valorizzare competenze, prevenire situazioni di disagio, abbandono e dispersione scolastica, statisticamente molto rilevanti in Italia (Istat 2014-15). La “Banca del Tempo” prevede azioni di sostegno agli alunni di una scuola secondaria di I grado utilizzando le competenze di studenti di una scuola secondaria di II grado che svolgono la funzione di tutor per i compagni più piccoli. I ragazzi tutor sono il focus della ricerca, che ha lo scopo di scoprire se le risorse trasversali messe in campo possano essere sviluppate attraverso il peer tutoring, di validare l’esperienza come strumento atto alla costruzione di life skill e di competenze metacognitive e verificarne l’efficacia in senso preventivo rispetto al disagio giovanile e in senso orientativo rispetto alle scelte scolastiche e professionali dei ragazzi coinvolti.

#### **Premessa**

Nei tempi attuali si avverte in modo forte e stringente la sfida a far fronte ai profondi e velocissimi mutamenti sociali, economici e politici della società contemporanea, complessa, articolata e globalizzata. A fianco di tale sfida, assume sempre più rilevanza anche la necessità di strumenti per sostenere, adattarsi, vivere pienamente e affrontare eterogeneità, trasformazione dei valori di riferimento, contraddittorietà di modelli culturali e di norme (Bauman, 1999). La società odierna, di fatto, fornisce soluzioni comode, veloci e accessibili, soprattutto in relazione ai bisogni e ai problemi pratici della popolazione. Mai come in

\* Libera Università di Bolzano.

questo secolo, infatti, produzione, scienza e tecnologia hanno avuto uno sviluppo tale da facilitare l'esistenza, debellando fame, malattie, generando un benessere diffuso, almeno nei paesi più evoluti (Mazzucchelli, 2014, pp. 15-17). Di contro, però, le difficoltà connesse con lo sviluppo non trovano altrettante risposte nella società contemporanea a causa di un quadro di valori dis-integrato, un quadro sociale che lo è altrettanto e, di conseguenza, spesso i giovani faticano a trovare una loro collocazione, sia fisica che mentale. I dati sul disagio giovanile mostrano, infatti, una situazione allarmante, in particolar modo in riferimento all'età adolescenziale. Qui di seguito alcuni dati relativi a comportamenti, devianze, tendenze, motivi di malessere nel mondo dei giovani di oggi:

- 850.000 giovani fino ai 24 anni mostrano forme ansioso-depressive (Istat, 2015);
- la seconda causa di morte (dopo gli incidenti stradali) tra i ragazzi dai 15 ai 25 anni in Italia è il suicidio; il dato si attesta sul 14% del totale delle morti in questo gruppo di età (Istat, 2014);
- nel 2014, oltre il 50% dei ragazzi di età compresa tra gli 11 e i 17 anni ha subito atti aggressivi o di violenza da parte di altri giovani nei 12 mesi precedenti; il 19,8% ha subito regolarmente episodi di bullismo "tipico", cioè gli episodi si sono verificati più volte al mese; il 9,1% ha subito bullismo su base settimanale (Istat, 2014);
- la percentuale dei giovani tra i 18 e i 24 anni che abbandonano precocemente la scuola, non conseguendo diplomi di secondo grado né attestati di formazione professionale, nel 2014 si attesta al 15% tra i nativi (Baggiani, 2016, p. 165); e al 34,4% tra gli immigrati (Miur, 2015, p. 11)

La società di oggi pone, infatti, sfide multiformi soprattutto agli adolescenti, i quali vivono la fase della ricerca della loro identità (Palmonari, 1993). Si tratta certamente di un compito estremamente difficile, caratterizzato da disagio emotivo, relazionale e affettivo non solo a livello personale, ma anche in rapporto ai bisogni e alle aspettative della società stessa: una società che sembra generare identità più fragili, giovani più inquieti, spesso in balia di malessere e di incertezze (Cerutti, 2012). Tali aspetti vengono espressi dagli adolescenti in più forme e in più contesti, da quello familiare a quello scolastico, ove le manifestazioni possono essere simili: rifiuto delle regole, indifferenza alla cultura, ribellione generalizzata, fino ad arrivare ad espressioni più concrete quali autolesionismo, disturbi alimentari, abuso di sostanze.

In questo tipo di società, basata su un'accentuata differenziazione interna (Luhmann, 1991) e un'estrema velocità nelle comunicazioni e negli scambi fra sistemi, appare chiaro che non vi sia un dialogo reale fra essi, ma un procedere dei sistemi stessi in modo autoreferenziale, col risultato che i sistemi

più forti hanno preso il sopravvento su quelli più fragili (Luhmann, 2001): il sistema economico, primo fra tutti, manifesta la propria egemonia attraverso l'imposizione dei propri criteri, razionali, pragmatici e strumentali, ben diversi da quelli dei sistemi sociali, basati su logiche di tipo espressivo. Se nemmeno l'adulto è in grado di sottrarsi e subisce tale supremazia, riducendosi a "homo consumens" (Bauman, 2007), possiamo desumere che gli adolescenti, ancora poco equipaggiati nel far fronte alle pressioni dell'economia e delle sue imposizioni, rischiano di soffrirne ancora maggiormente. Il quadro suesposto è aggravato soprattutto dal fatto che essi sono caratterizzati da una personalità ancora in fase di costruzione e da un'identità non ancora ben definita.

La società contemporanea genera, dunque, bisogni nuovi e nuovi vuoti: mutano i valori, si modificano gli standard di vita, dando origine a nuove aspettative e, in modo direttamente proporzionale, a nuove frustrazioni (*ibidem*).

Un altro dato rilevante riguarda l'impatto dei media e delle nuove tecnologie sui giovani: se da una parte l'utilizzo dei nuovi strumenti stimola e arricchisce le capacità dei ragazzi, dall'altra l'abuso di tali mezzi genera diversi disturbi legati alle capacità attentive e all'uso della memoria. Spesso le stimolazioni sono troppo veloci e incomplete e, non essendo adeguate all'elaborazione cognitiva umana, generano contenuti appresi frammentari e superficiali. L'uso indiscriminato delle nuove tecnologie ha, inoltre, un ulteriore impatto negativo legato all'omologazione culturale e, paradossalmente, alle difficoltà di socializzazione sempre più usuali (Turkle, 2012). Mai come nella società contemporanea abbiamo assistito a fenomeni così frequenti di auto-isolamento, sia di ordine psicologico che di ordine socio-culturale (Cerutti, 2012, p. 6).

L'epoca attuale spesso costringe, inoltre, alla riduzione di tempi e spazi per la costruzione di relazioni adeguate ai bisogni degli adolescenti, anche in rapporto alla crisi economica che impone agli adulti di impiegare maggiori risorse, sotto tutti i profili, in ambito lavorativo. Ciò determina, naturalmente, relazioni familiari meno intense, ridotte anche nel tempo a disposizione, e, in alcuni casi, l'utilizzo di strumenti di compensazione e di gratificazione concreta, materiale, in sostituzione al tempo e alla qualità delle relazioni all'interno dei nuclei domestici, anche in risposta alle richieste della cosiddetta società dei consumi. Molti adolescenti manifestano, perciò, notevoli difficoltà nell'individuazione delle proprie reali esigenze, anche di ordine emotivo, e nelle modalità di soddisfazione di tali necessità: non è raro che gli adolescenti, disorientati e fragili, tentino di appagare i propri bisogni – spesso confondendoli – attraverso comportamenti antisociali, con il ricorso a stupefacenti o a sostanze alcoliche che colmano, almeno per un po', il senso di frustrazione determinato da bisogni affettivi insoddisfatti (Bertolini e Caronia, 2014), nonché dalla difficoltà nell'ottenere un ruolo sociale diverso da quello di "consumatore" (Parricchi, 2013,

p. 41). Tale ruolo è legato inevitabilmente a “status symbol” orientati al possesso materiale e ad attività sempre più spesso lontane dal lavoro, luogo primario di riconoscimento sociale.

In generale si potrebbe dire che la società contemporanea renda difficile uno sviluppo dell'identità e una socializzazione corrispondenti ai bisogni che produce. Inoltre, a causa della crisi economica recente, anche le necessità definite “simboliche” (ad esempio, la compensazione di un bisogno riferito all'acquisizione di un ruolo attraverso l'acquisto di oggetti) risultano essere fra i bisogni frustrati. Molte sono quindi le cause che possono generare disagio: l'impossibilità di essere parte di un certo gruppo dotato di potere di acquisto; la conseguente sensazione di emarginazione; una sempre più frequente assenza di stabili figure di riferimento familiari; la percezione di un futuro complesso e precario, accompagnato dal timore di una mancata autorealizzazione, la difficoltà di progettualità (De Wit e Van Der Veer, 1991). Tutti elementi, questi, che aumentano il rischio di comportamenti devianti, soprattutto ove si sommino criticità di ordine culturale, sociale, nonché materiale (Pollo, 2004, p. 103).

## 1. Perché il peer tutoring?

Al fine di analizzare, prevenire e contrastare fenomeni di disagio e di devianza, molti studiosi hanno approfondito gli effetti dei comportamenti pro-sociali di bambini ed adolescenti. Tali effetti sono ritenuti elementi fondamentali, sotto il punto di vista cognitivo ed affettivo, per la capacità di regolazione di stati emotivi negativi quali ansia, rabbia e stress (Afolabi, 2013, pp. 124-139). Il peer tutoring è basato su “scambi” tra due (o più) studenti non solo per fini didattici. Pertanto, si può configurare come uno strumento preventivo e di contrasto rispetto alle diverse problematicità legate alla pre- e all'adolescenza, proprio in relazione alla possibilità di sviluppo di atteggiamenti relazionali positivi che potremmo definire “fattori di protezione”. La peer education è, infatti, una metodologia d'intervento con il fine di sviluppare e migliorare competenze e capacità. Si basa sulla relazione fra tutor, adeguatamente formati a tale compito, e tutee, persone con simili status ed età. Caratteristiche principali della peer education sono la reciproca influenza, la trasmissione orizzontale del sapere, l'essere un modello positivo più “credibile” rispetto agli adulti/docenti (Pellai, Rinaldin e Tamborini, 2002).

Sono state condotte diverse ricerche, in Italia e all'estero, sulla peer education e sulle diverse modalità di realizzazione (same-level, cross-level e cross-level anche in diversi livelli scolastici). I risultati delle ricerche, condotte a partire dagli anni Settanta, mostrano effetti positivi sia per i tutor che per i

tutee. Risale al 1981 la ricerca di Cohen e Kulik che ha evidenziato gli effetti positivi dello strumento “peer tutoring” sia per il tutor che per il tutee, nonché miglioramenti non solo nelle abilità scolastiche, ma anche in relazione al concetto di sé. La ricerca di Hedin (1987) ha descritto il tutoraggio come un metodo di insegnamento straordinariamente efficace, capace di aumentare significativamente i risultati scolastici e favorire la crescita interpersonale. Le ulteriori indagini di Damon e Phelps (1989) sottolineano l’importanza di riconoscere come fondamentali le relazioni fra pari nelle scuole, in grado di contribuire in modo significativo alla reciproca istruzione, in particolare per la risoluzione di problemi matematici e spaziali. Rassegne di anni successivi, quale quella condotta da Maheady (2001), evidenziano numerosi vantaggi dell’approccio, in special modo in casi di tutoring ad alunni con bisogni educativi speciali. La ricerca di Zich *et al.* (2017), infine, mostra come lo sviluppo di competenze relative all’efficacia emotiva, all’empatia e alla capacità di interagire con gli altri in modo positivo sembrano essere un elemento chiave per la creazione di fenomeni di reciprocità positiva e solidale. A loro volta, tali fenomeni possono contribuire alla costituzione di reti informali di sostegno e gruppi cooperativi in grado di promuovere apprendimenti, non solo in senso didattico, significativi per tutti gli alunni.

### *1.1. Il progetto “Peer tutoring – Banca del Tempo”*

Il progetto “Peer tutoring – Banca del Tempo” è nato due anni fa dallo scambio di idee e dal confronto tra le docenti referenti per l’Intercultura della Scuola Secondaria di I grado “G. Segantini” e dell’Istituto di Istruzione secondaria di II grado “Gandhi” di Merano (BZ, Italia). Lo sviluppo del progetto è stato concretizzato attraverso un lavoro di rete fra scuole e istituzioni. Primariamente sono stati coinvolti gli studenti dell’IISS Gandhi, parte integrante ed attiva della progettazione. Successivamente si sono svolti diversi incontri fra dirigenti scolastici delle scuole inizialmente coinvolte, alunni referenti (rappresentanti d’istituto), docenti referenti del progetto, referenti dei centri linguistici e della Libera Università di Bolzano, nonché un ispettore dell’Intendenza scolastica. Sono state, quindi, fornite le basi al progetto, individuando le diverse fasi operative:

- il coinvolgimento, anche nelle fasi di formazione dei docenti dei diversi istituti;
- lo studio dei modelli operativi per poter intraprendere l’attività di peer tutoring nelle scuole;
- gli obiettivi principali;

- le modalità di selezione del gruppo di tutor;
- la formazione dei tutor.

La formazione degli alunni tutor è un'attività centrale del progetto, perché facilita l'equilibrio fra le relazioni all'interno del gruppo, l'affiatamento, il rispetto e l'auto-responsabilizzazione degli alunni che volontariamente scelgono di fare questa esperienza.

Il progetto è iniziato, concretamente, all'inizio dell'anno scolastico 2016-2017, con lo scopo di sviluppare azioni di sostegno agli alunni della scuola Segantini (quindi alunni di età variabile fra gli 11 e i 13 anni) utilizzando le competenze degli studenti dell'IISS Gandhi (di età compresa fra i 16 e i 18 anni) i quali hanno svolto la funzione di tutor ai compagni più piccoli. La selezione dei tutor è avvenuta su base volontaria: ogni Consiglio di classe, in relazione all'indirizzo di studio della scuola superiore (liceo classico, scientifico, linguistico, delle scienze umane, delle scienze applicate, dell'istituto tecnico commerciale), ha convalidato l'autocandidatura degli alunni sulla base di requisiti legati non solo alle competenze scolastiche, ma anche alla capacità di assumersi responsabilità, di rispettare gli impegni, di avere qualità comunicative. Le attività si sono svolte nel pomeriggio, strutturate in incontri di due ore, una volta alla settimana, per la maggior parte dell'anno scolastico. Per i tutor sono stati organizzati seminari residenziali e giornate di formazione ad hoc, con lo scopo di guidare le ragazze e i ragazzi tutor a favorire lo sviluppo di capacità empatiche e relazionali in modo da poter condividere le risorse personali, sviluppare un atteggiamento di confronto tra studenti e instaurare un clima di fiducia e collaborazione tra pari e fra studenti e docenti.

## 1.2. *Contesto e sviluppo del progetto*

Il progetto "Peer tutoring – Banca del Tempo" ha riscosso fin dall'inizio ampio consenso, sia da parte delle scuole coinvolte che delle famiglie i cui figli e figlie hanno partecipato alle attività, sia come tutee che come tutor. Il lavoro di rete, la partecipazione istituzionale, i risultati positivi conseguiti già dopo il primo anno, unitamente all'entusiasmo di tutto il gruppo di lavoro, hanno generato un interesse tale che ha reso possibile l'espansione del progetto, negli anni successivi, in diverse scuole e a più livelli a Bolzano, Merano e Bressanone, come indicato nella *Tabella 1*. A più livelli significa che se, inizialmente, l'attività di tutoraggio avveniva fra studenti delle scuole secondarie di II grado nei confronti di quelli delle scuole secondarie di I grado, ora ragazzi e ragazze delle scuole secondarie di primo grado fungono da tutor anche nelle scuole primarie.

Tabella 1 – Si riportano i nomi delle scuole aderenti al progetto, divise per ordine e grado.

<i>Scuola primaria</i>	<i>Scuola secondaria di I grado</i>	<i>Scuola secondaria di II grado</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A. Manzoni (Bolzano)</li> <li>• F. De Florian (Merano)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• G. Segantini (Merano)</li> <li>• U. Foscolo (Bolzano)</li> <li>• I. Alpi (Bolzano)</li> <li>• A. Manzoni (Bressanone)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• IISS Gandhi (Merano)</li> <li>• Liceo Scientifico Torricelli (Bolzano)</li> <li>• Liceo Scientifico Tecnologico Rainerum (Bolzano)</li> <li>• IPC De' Medici (Bolzano)</li> <li>• IIS D. Alighieri (Bressanone)</li> </ul>

## 2. La ricerca

A fronte del quadro sopraesposto è apparso utile analizzare approfonditamente il progetto descritto, al fine di individuare e sostenere strategie che possano favorire lo sviluppo di tutte quelle competenze cosiddette trasversali. Le life skill promosse dall'OMS (1994) si sono già dimostrate utili per la prevenzione e il contrasto del disagio giovanile.

### 2.1. Obiettivi della ricerca

Basandosi su tale framework teorico, la ricerca vuole rispondere alle seguenti domande:

1. Il progetto “Peer tutoring – Banca del Tempo” è utile allo sviluppo delle life skill e delle competenze metacognitive nei tutor? Se sì, in quale misura? Quali life skill/competenze metacognitive sono attivate in maniera particolare?
2. Quali altri effetti positivi/negativi genera tale progetto? Come sotto-domande di questo nucleo, si pone attenzione alle seguenti: il progetto è utile ai fini dell'orientamento professionale e scolastico? È utile ai fini dell'integrazione e inclusione di alunni con background migratorio? Ha effetti in relazione al drop-out scolastico e ai casi di bullismo nelle scuole coinvolte?

## 2.2. Metodologia

Il disegno della ricerca prevede la somministrazione dei questionari in tutte le scuole ove sia attivo il progetto, l'osservazione di tutte le realtà territoriali e dei gruppi di peer tutoring attivi, la stesura di diari guidati nonché interviste in profondità a tutor, tutee, docenti, genitori.

Al fine di verificare l'efficacia del progetto si prevede, quindi, di ripetere la somministrazione dei questionari ai medesimi alunni a conclusione dell'esperienza e di individuare eventuali differenze fra coloro che hanno svolto l'attività e coloro che, invece, non hanno svolto il ruolo di tutor. In questo modo si potrà valutare l'effetto del progetto rispetto ad un campione di controllo composto da studenti il più possibile simili a quello in esame.

La ricerca avrà quindi un'impostazione di tipo misto: una parte dell'approccio sarà quantitativo (attraverso la somministrazione dei questionari) e una parte sarà qualitativa (attraverso osservazioni nelle scuole ove viene svolto il progetto, diari guidati, interviste in profondità, focus group).

Come soggetti partecipanti al progetto e allo studio saranno coinvolti:

- l'Intendenza Scolastica Italiana della Provincia Autonoma di Bolzano, per promuovere e divulgare il progetto ad ulteriori scuole della Provincia;
- i dirigenti scolastici degli Istituti comprensivi che aderiscono al progetto, anche loro in veste di co-organizzatori del progetto e per la disseminazione dei risultati;
- gli insegnanti referenti per il progetto e tutti gli insegnanti interessati di ogni scuola aderente;
- gli alunni partecipanti al progetto in qualità di tutor e tutee;
- gli alunni di tutte le classi in cui è stato somministrato il questionario;
- i genitori degli alunni coinvolti, nella misura in cui dovranno essere messi a conoscenza della sperimentazione e ai quali sarà chiesto di esprimere l'adesione al progetto;
- la sottoscritta, in qualità di ricercatrice e di docente formatore dei tutor.

## 2.3. Dimensione e selezione del campione

Il campione di studio è composto da tutte le classi e le scuole nelle quali è attivo il progetto "Banca del Tempo" in Provincia di Bolzano. La somministrazione dei questionari è iniziata presso l'ISS Gandhi, a giugno 2018, in tutte le classi terze ovvero a tutti gli alunni che potenzialmente nel corso di questo anno scolastico potranno svolgere la funzione di tutor. A ottobre sono stati somministrati i questionari anche nelle scuole Segantini di Merano e Foscolo

di Bolzano, sempre alle classi ove vi siano alunni che quest'anno fungeranno da tutor. Sono stati somministrati, inoltre, a chiusura del quadro di indagine, i questionari anche alle scuole superiori di Bressanone, nonché a Bolzano, al Liceo Scientifico Torricelli. Il campione di controllo sarà composto dallo stesso numero di classi/alunni: il prossimo anno scolastico – o a conclusione dell'esperienza – verrà somministrato il medesimo questionario e sarà possibile confrontare i dati grazie ad un codice alfanumerico inserito nel questionario che consentirà di verificare se ci saranno differenze rilevanti nell'acquisizione di life skill fra coloro che hanno partecipato al progetto “Banca del Tempo”, o esperienze analoghe, rispetto a coloro che non si sono dedicati ad attività simili.

Per quanto riguarda il campione dei dati qualitativi, le osservazioni saranno svolte in tutte le scuole dove ha luogo il progetto, così come le interviste in profondità: l'intenzione è quella di intervistare due tutor, due tutee e un docente per ogni gruppo “Banca del Tempo” di ogni scuola coinvolta. Anche per quanto riguarda i “diari guidati”, è stato chiesto di compilarlo ad almeno due tutor per ogni scuola, su base volontaria.

### **2.3.1. Categorie di dati**

I dati raccolti saranno di tre tipi:

1. risposte dei tutor al questionario (dati biografici e dati life skill);
2. risposte dei tutor, dei tutee e dei docenti alle interviste in profondità;
3. dati derivati dai diari guidati redatti da alcuni tutor e tutee;
4. informazioni raccolte attraverso le osservazioni condotte dalla ricercatrice nei diversi contesti di progetto;
5. focus group finale con tutor, tutee e docenti tra cui quelli coinvolti anche nelle interviste e nella redazione dei diari guidati.

### **2.3.2. Materiali**

I dati sopra descritti saranno rispettivamente raccolti attraverso i seguenti strumenti:

1. questionario biografico, redatto dalla scrivente e dal prof. Demis Basso;
2. questionario relativo alle life skills, redatto dalla scrivente e dal prof. Demis Basso;
3. griglia di osservazione;
4. interviste in profondità;
5. diari guidati.

Fino ad ora la ricercatrice è sempre stata presente nelle classi durante la somministrazione dei questionari.

### **2.3.3. Gestione ed analisi dei dati**

I dati qualitativi saranno raccolti e analizzati dalla ricercatrice stessa che fungerà da osservatrice e da intervistatrice. I dati delle osservazioni attraverso le griglie verranno raccolti e analizzati con un software ad hoc.

I dati emersi dai questionari saranno raccolti su tabelle Excel e analizzati utilizzando software statistico, in stretta collaborazione con il prof. Basso. L'analisi di questi dati avrà la finalità di evidenziare se e quali fra le 10 life skill subiscono variazioni a seguito della partecipazione al progetto e quali relazioni di tipo predittivo possano avere gli altri indicatori raccolti.

### **2.3.4. Tempi di attuazione**

- ottobre/novembre 2018: somministrazione questionari a tutte le scuole; osservazioni inizio attività; inserimento dati questionari e analisi dati;
- dicembre 2018 - febbraio 2019: pianificazione parte qualitativa, ovvero realizzazione delle interviste in profondità, dei diari guidati;
- febbraio - giugno 2019: osservazioni in tutte le scuole;
- fine maggio - giugno 2019: somministrazione questionari a tutte le scuole secondarie di I grado; analisi diari guidati;
- settembre 2019: somministrazione questionari a tutte le scuole secondarie di II grado e analisi diari guidati;
- ottobre - dicembre 2019: interviste in profondità e focus group.

## ***2.4. Punti di forza e di debolezza dello studio***

Un punto di forza è l'indagine sui tutor: normalmente, quando si parla di peer education, l'attenzione è posta soprattutto sui tutee e sugli effetti positivi che avere un tutor genera nei discenti. In questo caso si indagheranno le eventuali modificazioni che si generano nei singoli tutor e nel gruppo dei tutor. Le valutazioni saranno fatte in riferimento all'esperienza di essere agenti di un'azione di cura, sia in termini di acquisizione di competenze, anche didattiche, sia in termini di autoefficacia, di autostima, di capacità relazionali, di capacità auto-orientative, di sviluppo di fattori di protezione in relazione al disagio giovanile.

Un secondo punto di forza consiste nella valutazione degli effetti del progetto usando una metodologia mista: si ritiene che diversi metodi permettano di cogliere le diverse sfaccettature del fenomeno e permettano, quindi, di valutarne gli effetti (positivi o negativi) in maniera molto realistica.

Un punto di debolezza può essere individuato dal fatto che anche esperienze

simili al peer tutoring possono sviluppare le competenze indagate dai questionari e dalle altre attività di raccolta dei dati, e tali attività potrebbero produrre un confound nella ricerca, mettendone in dubbio la valenza. Per rispondere a tale problema, nel questionario biografico è stata inserita una domanda specifica atta ad indagare attività svolte analoghe, ad esempio, esperienze di gestione di bambini più piccoli in ambito sportivo, o attività scoutistica con una durata almeno semestrale e con frequenza almeno settimanale.

### **3. Risultati attesi e prospettive**

I risultati dei confronti fra i questionari saranno disponibili il prossimo anno. Sono disponibili, però, gli esiti di un questionario somministrato ai tutor dell'a.s. 2016-2017 dell'IISS Gandhi di Merano (BZ, Italia), che potrebbe essere indicativo dei probabili effetti. Da questo questionario emerge che i tutor pensano di aver irrobustito molte delle cosiddette life skill attraverso il peer tutoring (Schir e Basso, 2018). Per questo, concordemente con la letteratura, ritengo importanti progetti come quello del peer tutoring, capaci di stimolare modificazioni positive, sviluppare attitudine all'iniziativa, capacità di stabilire e raggiungere obiettivi, di gestire tempo ed emozioni sviluppando empatia e abilità nell'entrare in relazione con l'altro. Su un altro versante, l'intenzione è quella di indagare se il peer tutoring possa valere come strumento di integrazione e inclusione di alunni con background migratorio o di etnie diverse e sugli effetti in relazione al drop-out scolastico e ai casi di bullismo nelle scuole coinvolte. Un'ulteriore prospettiva della ricerca, nella Provincia di Bolzano, sarà quella di indagare gli effetti del peer tutoring cross level fra scuole di madrelingua diversa, ipotizzando che gli alunni tutor delle scuole superiori italiane, ad esempio, possano entrare in relazione con gli alunni delle scuole medie di madrelingua tedesca e viceversa. In questo modo si potrebbero stabilire nuovi e utili contatti sul piano relazionale fra giovani di cultura diversa, così difficili nel nostro territorio, caratterizzato, appunto, dalla presenza di scuole divise per appartenenza linguistica: i vantaggi potrebbero essere sia quelli dell'apprendere l'altra lingua in modo meno impositivo, sia quello di stimolare una reale conoscenza e confronto fra i giovani, non mediata a livello istituzionale.

Un ulteriore piano di sviluppo che stiamo curando in quest'ultimo periodo riguarda l'ampliamento del progetto attraverso lo sviluppo di un lavoro di rete fra le realtà già coinvolte (intendenza, scuole, università, centri linguistici) e il Distretto Sociale, in collaborazione con le Agenzie formative del territorio. Il progetto "allargato" prevederebbe che i tutor, formati per fornire il proprio servizio nelle diverse scuole, potessero collaborare con educatori professionali

nei Centri giovanili o presso le Associazioni che forniscono aiuto pomeridiano agli studenti. Da un lato, il progetto soddisferebbe l'esigenza dei ragazzi che, a fine percorso nella scuola secondaria di I grado, pur desiderando proseguire con l'esperienza, dovrebbero aspettare di giungere in quarta per poter svolgere nuovamente il ruolo di tutor, non sfruttando per un lungo periodo competenze e formazione acquisite. Da un altro lato, attraverso questa collaborazione si soddisferebbe l'esigenza di molte famiglie che, per diversi motivi, sono affiancate dai servizi sociali nel seguire le attività pomeridiane e la formazione dei propri figli.

## Conclusioni

La metodologia del peer tutoring così applicata si può configurare come una prassi formativa in grado di dare alla scuola la possibilità di essere davvero un luogo di benessere e di accoglienza "altro", affiancato alla famiglia. Di certo il peer tutoring non intende sopperire alle funzioni né della scuola, né tantomeno della famiglia stessa, ma si pone essenzialmente come sostegno e supporto in un momento storico, sociale ed economico particolarmente problematico. La realizzazione di progetti come la "Banca del Tempo", o, in generale, volti alla promozione dello sviluppo delle life skill, possono favorire la visione di una scuola ove la funzione educativa venga promossa non solo in termini di acquisizione di contenuti didattici, ma in quanto forza propulsiva per il benessere sociale, per l'accoglienza e l'uguaglianza. La scuola si confermerebbe come luogo capace di formare menti capaci di spirito critico e di confronto, per promuovere le condizioni di sviluppo di una vita personale felice e realizzata.

## Bibliografia

- Afolabi, O.A. (2013), «Roles of Personality Types, Emotional Intelligence and Gender Differences on Prosocial Behavior», in *Psychological Thought*, 6, 1, pp. 124-139, doi.org/10.5964/psyc.v6i1.53.
- Baggiani, S. (2016) (a cura di), «La lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione: strategie, politiche e misure», in *INDIRE*, Quaderni di Eurydice n. 31, pp. 51-53, 165.
- Bandura, A. (2000), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento.
- Bauman, Z. (1999), *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna.
- Bauman, Z. (2007), *Homo consumens.: Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Erickson, Trento.
- Bertolini, P. e Caronia, L. (1994), *Ragazzi difficili. Pedagogia Interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze.

- Buzzi, C., Cavalli, A. e De Lillo, A. (2007) (a cura di), *Rapporto Giovani – Sesta indagine IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna.
- Cerutti, R. (2012), «Comunicazione e disagio giovanile nell'era della globalizzazione», in *Rassegna di Psicologia*, 29, 2, pp. 5-10, doi.org/10.7379/70999.
- Cohen, P.A. e Kulik, J.A. (1981), «Synthesis of Research on the Effects of Tutoring», in *Educational Leadership*, 39, 3, pp. 227-229.
- Cohen, P.A., Kulik, J.A. e Kulik C.L.C. (1982), «Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings», in *American educational research journal*, 19, 2, pp. 237-248.
- Coleman J.C. (1974), *Relationships in Adolescence*, Routledge, London.
- Commissione europea, EACEA, Eurydice, Cedefop (2014), «Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe», in *Rapporto Eurydice e Cedefop*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo, testo disponibile al link: doi:10.2797/30376.
- Corliano, M.E. (2011), *Vite mediate. Nuove tecnologie di connessione e culture di rete*, FrancoAngeli, Milano.
- Damon, W. e Phelps, E. (1989), *Strategic uses of peer learning in children's education*, in Berndt, T.J. e Ladd, G.W. (1989) (a cura di), *Wiley series on personality processes. Peer relationships in child development*, John Wiley & Sons, Oxford, pp. 135-157.
- De Leo, G. e Patrizi, P. (2007), *Psicologia della devianza*, Carocci, Roma.
- De Wit, J. e Van der Veer, G. (1991), *Psychologie van de adolescentie: ontwikkeling en hulpverlening*; trad. it *Psicologia dell'adolescenza. Teorie dello sviluppo e prospettive d'intervento*, Giunti, Firenze.
- Domitrovich, C.E., Bradshaw, C.P., Greenberg, M.T., Embry, D., Poduska, J.M. e Ialongo N. (2010), «Integrated models of school-based prevention: The logic and theory», in *Psychology in the Schools*, 47, 1, pp. 71-88, doi:10.1002/pits.20452.
- Donati, P. (1994), *La famiglia nella società relazionale: nuove reti e nuove regole*, FrancoAngeli, Milano.
- Fonzi, A. (1997), *Il bullismo in Italia: il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento*, Giunti, Firenze.
- Frisby, C.L. e Jimerson, S.R. (2016), «Understanding immigrants, schooling, and school psychology: Contemporary science and practice», in *School Psychology Quarterly*, 31, 2, pp. 141-148, dx.doi.org/10.1037/spq0000163.
- Hedin, D. (1987), «Students as Teachers: A Tool for Improving School Climate and Productivity», in *Social Policy*, 17, 3, pp. 42-47.
- Istat (2014), *Statistiche Report. Il bullismo in Italia: comportamenti offensivi e violenti tra i giovanissimi*.
- Istat (2014b), *Statistiche Salute e Sanità. Cause di morte*.
- Istat (2015), *Rapporto annuale. Stato di salute*.
- Jervis, G. (1997), *La conquista dell'identità: essere se stessi, essere diversi*, Feltrinelli, Milano.
- Luhmann, N. (1991), *Risk: a sociological Theory*, Gruyter, Berlino.
- Luhmann, N. (2001), *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*, il Mulino, Bologna.

- Luhmann, N. (2012), *Theory of society*, vol. I, University Press, Stanford.
- Maheady, L. (2001), «Insegnamento mediato dai pari: lo stato dell'arte», in *Difficoltà di Apprendimento*, 7, 1, pp. 83-98, Erickson, Trento.
- Mancini, G. e Gabrielli, G. (1998), *TVD: Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica*, vol. XX, Erickson, Trento.
- Mazzucchelli, C. (2014), *Nei labirinti della tecnologia*, Delos Digital srl, testo disponibile al link: [delos.digital/9788867754052/nei-labirinti-della-tecnologia](https://delos.digital/9788867754052/nei-labirinti-della-tecnologia) (ultima consultazione: 5 febbraio 2019).
- Merton, R.K. (1992), *Teoria e struttura sociale*, il Mulino, Bologna.
- Miur (2015), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2014/2015*, Ufficio di Statistica, elaborazione su dati Miur.
- Palmonari, A. (1993), *Psicologia dell'adolescenza*, il Mulino, Bologna.
- Parricchi, M. (2013), «Educazione al consumo: da sapere di periferia a fulcro educativo per il benessere», in *MeTis*, 2, doi:10.12897/01.00010.
- Pellai, A., Rinaldin, V., e Tamborini, B. (2002), *Educazione tra pari: manuale teorico-pratico di empowered peer education*, vol. 56, Erickson, Trento.
- Pellizzari, G. (2010), *La seconda nascita. Fenomenologia dell'adolescenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Pietropolli Charmet, G. (1997), *Amici, compagni, complici*, FrancoAngeli, Milano.
- Pollo, M. (2004), *Manuale di pedagogia sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Pollo, M. e Volpi, I. (1994), *La gioventù negata: osservatorio sul disagio giovanile*, TER, Roma.
- Ruini, C., Ottolini, F., Tomba, E., Belaise, C., Albieri, E., Visani, D., Offidani, E., Caffo, E. e Fava, G.A. (2009), «School intervention for promoting psychological well-being in adolescence», in *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 40, 4, pp. 522-532, doi:10.1016/j.jbtep.2009.07.002.
- Schir, F., Basso, D. (2018), «Peer tutoring: promoting wellbeing by encouraging cooperative attitudes within the school community», in *Education and New Developments*, GIMA – Gestão de Imagem Empresarial, Lda.
- Startari, S. (2016), «Adolescenza e ricerca dell'identità. La costruzione sociale del rischio tra narrazioni e pratiche», in *Welfare e ergonomia*, pp. 8-27, doi:10.3280/WE2016-002002.
- Stramaglia, M. (2010), «Essere adolescenti nella società dell'immagine. Appartarsi, apparire, appartenersi», in *Education Sciences & Society*, 1, 2.
- Turkle, S. (2012), *Insieme ma soli: Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, Codice, Torino.
- World Health Organization (1994), *Life skills education for children and adolescents in schools*, pt. 3: *Training workshops for the development and implementation of life skills programmes* (No. WHO/MNH/PSF/93.7 B. Rev. 1), World Health Organization, Geneva.
- Zych, I., Farrington, D.P., Llorent, V.J. e Ttofi, M.M. (2017), «Protecting Children Against Bullying and Its Consequences», in *Springer briefs in psychology*, Springer Science – Business Media, New York, doi.org/10.1007/978-3-319-53028-4.

## **4. Il laboratorio universitario “*Inklusionswerkstatt*”: Un’officina didattica per la selezione e lo sviluppo di materiali didattici inclusivi**

di *Vanessa Macchia\**

### **Abstract**

Le officine didattiche chiamate “*Lernwerkstatt*” e istituite presso alcune Università dell’area e della cultura germanica come vere e proprie “officine” di apprendimento sono parte integrante dell’istruzione universitaria e del percorso di studi. In particolar modo si vuole di seguito riportare l’esempio e l’esperienza del laboratorio didattico inclusivo “*Inklusionswerkstatt*” della Facoltà di Scienze della Formazione Primaria della Libera Università di Bolzano.

I laboratori didattici svolgono un ruolo centrale come interfaccia tra la realtà scolastica e l’istruzione universitaria per i futuri insegnanti e anche per quelli che già esercitano la professione. Tra le altre cose, introducono gli studenti – attraverso seminari e altre offerte – all’uso attivo del materiale didattico presente e forniscono così agli insegnanti uno strumento per valutare criticamente il materiale esistente e sviluppare autonomamente il materiale didattico mancante. La valutazione e lo sviluppo di materiali didattici sono particolarmente impegnativi quando si tratta di adattarli a contesti di apprendimento inclusivi e di trattare equamente l’eterogeneità e i bisogni educativi speciali (BES) degli alunni attraverso un uso adeguato dei materiali.

### **1. Introduzione**

Il seguente contributo affronta da diverse prospettive questa sfida educativa e professionale di fronte alla quale gli insegnanti sono posti quotidianamente e

\* Libera Università di Bolzano.

fornisce criteri di valutazione per materiali didattici inclusivi e un modello di processo per lo sviluppo multiprofessionale degli stessi – sulla base dei risultati del progetto di ricerca europeo Erasmus+ “Inclusive teaching materials in a international comparison”, una ricerca che opera a livello internazionale dal 2018 in collaborazione tra università e scuole. In termini di metodologia di ricerca, l’approccio scelto per la seguente indagine si basa, tra l’altro, sull’approccio della ricerca di sviluppo didattico secondo Kahlert e Zierer (2011) e sugli approcci della ricerca azione partecipativa (Unger, 2014; Giordania, 2008). Dopo la presentazione del progetto, viene esposto nell’articolo un esame approfondito dei criteri di valutazione dei materiali didattici inclusivi, che dovrebbero essere parte integrante della programmazione didattica al fine di trattare equamente l’eterogeneità e i bisogni educativi speciali degli alunni. L’attenzione di questa presentazione si concentra su sei aree, che l’articolo concretizza sulla base di domande guida. In una fase finale, si discuterà poi in che misura i laboratori didattici universitari rappresentino una piattaforma adeguata per valutare e sviluppare i materiali didattici e implementare le collaborazioni che vi si svolgono al suo interno.

## **2. Materiale didattico inclusivo: una comparizione internazionale**

In riferimento alla Convenzione sui Diritti dell’infanzia e dell’adolescenza, approvata dall’Assemblea generale delle Nazioni Unite nel 1989, nell’articolo 17, gli Stati parti riconoscono “l’importanza della funzione esercitata dai mass media e vigilano affinché il fanciullo possa accedere a una informazione e a materiali provenienti da fonti nazionali e internazionali varie, soprattutto se finalizzati a promuovere il suo benessere sociale, spirituale e morale nonché la sua salute fisica e mentale. A tal fine, gli Stati parti:

- a. incoraggiano i mass media a divulgare informazioni e materiali che hanno una utilità sociale e culturale per il fanciullo e corrispondono allo spirito dell’art. 29;
- b. incoraggiano la cooperazione internazionale in vista di produrre, di scambiare e di divulgare informazioni e materiali di questo tipo provenienti da varie fonti culturali, nazionali e internazionali;
- c. incoraggiano la produzione e la diffusione di libri per l’infanzia;
- d. incoraggiano i mass media a tenere conto in particolar modo delle esigenze linguistiche dei fanciulli autoctoni o appartenenti a un gruppo minoritario;

e. favoriscono l’elaborazione di principi direttivi appropriati destinati a proteggere il fanciullo dalle informazioni e dai materiali che nuocciono al suo benessere in considerazione delle disposizioni degli artt. 13 e 18<sup>1</sup>”.

Nello specifico, tra i principi generali della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità<sup>2</sup> entrata in vigore nel 2008 e ratificata dall’Italia nel 2009 rientra il diritto all’“accessibilità”. In particolare, gli Stati parti hanno l’obbligo (art. 4) di fornire alle persone con disabilità informazioni accessibili erogate nei linguaggi più appropriati per l’individuo in modo da facilitarne la piena partecipazione all’istruzione e alla vita della comunità (art. 24).

Nel discorso europeo sull’inclusione, l’analisi comparativa dei contenuti dei materiali didattici inclusivi rappresenta un *desideratum* di ricerca (Vogt e Krenig, 2017). A livello di pratica scolastica gli insegnanti si trovano di fronte alla richiesta di implementare un apprendimento inclusivo. Proprio per questo è fondamentale lo sviluppo di criteri di valutazione e griglie analitiche sia per l’esame critico di materiali didattici inclusivi e se i materiali sono adatti a contesti di apprendimento inclusivi, sia per offerte e materiali sviluppati dagli editori, disponibili su portali online o ideati e prodotti dagli insegnanti (*ibidem*).

Il progetto di ricerca “A European comparison of teaching material – criteria for its development and evaluation (ITM – Inclusive Teaching Material)” finanziato dalla Commissione europea (UE, progetto Erasmus+) ha la finalità di elaborare un catalogo di criteri importanti per la valutazione di materiali didattici inclusivi.

Un ulteriore obiettivo del progetto è lo sviluppo di materiale didattico esemplare. Il catalogo e il relativo materiale didattico saranno resi disponibili per l’uso nelle scuole e nelle università attraverso pubblicazioni appropriate o su Internet ([www.itm-europe.org](http://www.itm-europe.org)). Inoltre, è previsto sviluppo di un percorso di formazione per insegnanti con lo scopo di diffondere i risultati del progetto. I destinatari sono in particolare gli studenti di Scienze della Formazione Primaria, gli insegnanti della scuola primaria e gli insegnanti della scuola dell’infanzia. In parallelo si svolge uno studio di accompagnamento per riflettere scientificamente sull’intero processo.

1. Organizzazione delle Nazioni Unite, convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza, 1989. Testo disponibile su: [www.osservatoriodiritti.it/wp-content/uploads/2017/11/diritti-infanzia-convenzione.pdf](http://www.osservatoriodiritti.it/wp-content/uploads/2017/11/diritti-infanzia-convenzione.pdf) (ultima consultazione: 20 novembre 2019).

2. Organizzazione delle Nazioni Unite, Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, 2006. Testo disponibile su: [www.unicef.it/Allegati/Convenzione\\_diritti\\_persone\\_disabili.pdf](http://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_persone_disabili.pdf) (ultima consultazione: 20 novembre 2019).

Come progetto comparativo internazionale, lo studio è realizzato in Germania (Università di Bielefeld), Italia (Libera Università di Bolzano), Lussemburgo (Università di Lussemburgo) e Svezia (Università di Örebro). Il progetto è coordinato dall'Università di Bielefeld. Inoltre, in ogni paese ci sono i partner scolastici che partecipano altresì al progetto, come ad esempio in Germania Bavaria, la Scuola primaria Arnstein e in Alto Adige (Italia) la Scuola Primaria Goethe di Bolzano. Il progetto è sostenuto anche dalla collaborazione con la Laborschule Bielefeld e la Bielefeld School of Education (BiSEd).

Il progetto e le seguenti spiegazioni si basano su una comprensione dell'“insegnamento inclusivo” che si riferisce in questo caso ad una “ampia comprensione dell'inclusione” (Heinrich, Urban e Werning, 2013) ed è quindi legata ad un'idea di insegnamento che si rivolge a tutti gli alunni e a tutte le alunne di una classe e che deve garantire la partecipazione e l'apprendimento di alta qualità a tutti gli alunni e a tutte le alunne nella scuola inclusiva. Il livello didattico spesso trattato in relazione alla progettazione dell'insegnamento inclusivo e i modelli di didattica inclusiva già esistenti a questo scopo, rappresentano un importante riferimento per il quadro teorico della seguente ricerca presentata (Feuser, 2011; Reich, 2014). Ad esempio, la Didattica costruttivista secondo Reich (2012) – che l'autore stesso ha poi sviluppato in una Didattica inclusiva (Reich, 2014) – sottolinea che gli alunni stessi si aprono costruttivamente al mondo nell'ambito di processi di apprendimento inclusivi e che le condizioni quadro necessarie devono essere fornite in varie forme, tra l'altro attraverso la varietà delle proposte di metodi di apprendimento, il supporto di personale specializzato e la corrispondente progettazione di spazi di apprendimento. I materiali didattici inclusivi giocano un ruolo centrale nella progettazione degli spazi di apprendimento e nella varietà dei metodi di apprendimento utilizzati (Vogt e Krenig, 2017; 2019).

### **3. Valutazione dei materiali didattici per un insegnamento inclusivo**

Prima di poter presentare lo stato attuale dei criteri di valutazione dei materiali didattici inclusivi, è necessario chiarire a priori quale comprensione dei materiali didattici costituisce la base dei criteri: In generale, si tratta di tutti i materiali utilizzati dagli insegnanti o dagli alunni durante la lezione e per la sua preparazione e follow-up, e sono direttamente collegati alla programmazione della lezione e dell'insegnamento per permettere una sequenza di apprendimento strutturata.

Si possono distinguere tre tipi di materiale didattici:

1. In primo luogo, ci sono materiali didattici che guidano il processo di apprendimento e strutturano la progressione di apprendimento. Sono destinati alla mano degli alunni, che coprono obiettivi definiti e aree di competenza a vari livelli e consentono agli alunni di svilupparli e assicurarli.
2. Inoltre, ci sono materiali supplementari che estendono i materiali didattici e/o supportano il processo di insegnamento-apprendimento, allo scopo del raggiungimento degli obiettivi.
3. Sono rilevanti anche i materiali didattici destinati all'uso dell'insegnante e che forniscono all'insegnante le basi teoriche e le "linee guida" per i materiali didattici scelti e per la produzione di nuovi materiali.

Sulla base di questa comprensione del materiale didattico inclusivo, sono emerse sei aree di criteri per il materiale didattico inclusivo (Vogt e Krenig, 2017). Nella loro prima variante sono state sviluppate principalmente in collaborazione con la scuola di Arnstein-Schwebenried sotto la direzione del suo preside Katharina Krenig (Kornmann e Röpert, 2011; Jansen, Streit e Fuchs, 2012)<sup>3</sup>. Intendono fornire un orientamento generale e sono in continuo sviluppo e adattamento – attualmente nell'ambito del suddetto progetto europeo.

#### 1) "Adattabilità"

Quest'area comprende quelle misure progettuali che rendono il materiale didattico flessibile e adattabile. Le possibili domande si riferiscono sia alla loro adattabilità alle diverse esigenze degli alunni sia alle specifiche condizioni scolastiche locali. Per esempio:

- I materiali sono legati alla realtà della quotidianità degli alunni?
- I materiali consentono una ripetitività di esercizi per garantire contenuti di apprendimento per i bambini con difficoltà di apprendimento attraverso la routine?
- I materiali possono essere utilizzati in vari modi, sono metodicamente versatili e adattabili alle lezioni previste?
- Il linguaggio usato nei materiali è compatibile con i bisogni dell'alunno?

3. Inoltre, sono stati consultati i cataloghi di criteri di progetti inclusivi come *Maths Inclusive with PIKAS* ([pikas-mi.dzlm.de/leitideen/](http://pikas-mi.dzlm.de/leitideen/)) o *Integrazione e inclusione in Alto Adige* ([www.blick.it/blick/offerte/reformpaedagogik/rp83123e.htm](http://www.blick.it/blick/offerte/reformpaedagogik/rp83123e.htm)).

## 2) “Attività in autonomia”

In quest’area vengono raccolti i materiali che colgono gli aspetti della progettazione di materiali didattici che sostengono e che permettono agli alunni di agire in modo indipendente. Un ruolo importante in questo senso ha anche il rapporto tra apertura e strutturazione dell’offerta, come indicano anche le seguenti domande:

- I materiali forniscono agli alunni un aiuto alla strutturazione per pianificare attivamente il proprio apprendimento?
- I materiali tengono conto dell’acquisizione di strategie (metacognitive) di soluzioni generalizzabili che possono essere trasferite in situazioni simili (metastrategie)?
- I materiali forniscono agli alunni la possibilità di autocontrollo (per esempio un feedback immediato dello stato di apprendimento, esame auto – riflessivo ecc.?)

## 3) “Apprendimento sociale” (co-costruzione, peer-tutoring -piccolo gruppo)

Al centro di quest’area si trova la considerazione dei materiali didattici dal punto di vista delle possibili costellazioni di apprendimento degli alunni e delle opzioni di raggruppamento. Come dimostrano le domande, queste includono anche elementi democratici del processo di apprendimento.

- I materiali consentono un apprendimento cooperativo e comunicativo?
- I materiali integrano le possibilità di apprendimento democratico?
- I materiali facilitano un pari livello di partecipazione attiva a tutti gli alunni?

## 4) “Basi concettuali/teoriche”

In quest’area ci si riferisce direttamente alla necessità di una solida base concettuale che si trova alla base dei materiali didattici. Secondo le domande, tale analisi dovrebbe anche fare sufficiente riferimento a risultati teorici ed empirici.

- I materiali stessi sono stati testati empiricamente in classe (sul campo) e valutati in relazione alla loro efficacia di apprendimento?
- I materiali si basano su modelli di uso teorici e tengono conto dei risultati e delle evidenze empiriche?
- I modi d’uso e i modelli teorici che stanno alla base dei materiali sono comprensibili per l’insegnante e utili nella preparazione delle lezioni?

#### 5) *“Caratteristiche del materiale” (accessibilità, multimodalità, riutilizzabilità)*

L’attenzione di quest’area è rivolta alle caratteristiche del materiale didattico. Questa include domande sugli aspetti progettuali e sull’uso pragmatico in classe.

- Il design e l’ergonomia dei materiali sono idonei (facilità d’uso, chiarezza visiva e linguistica) dal punto di vista degli studenti?
- I materiali permettono di utilizzare diverse forme di presentazione per dare agli alunni un diverso accesso ai contenuti educativi e di apprendimento?
- Le illustrazioni sono utilizzate per supportare la comprensione del testo, per sostituirlo o estenderlo?

#### 6) *“Caratteristiche per osservazione e valutazione pedagogicamente fondata” (il materiale si basa su strumenti psicodiagnostici e/o fondate considerazioni pedagogiche)*

Quest’area è strettamente correlata a quella dell’adattabilità e sottolinea la necessità di combinare gli aspetti della diagnostica con quelli di un supporto individuale adeguato. Domande come quelle elencate di seguito dovrebbero quindi avere già un ruolo nelle basi teoriche dei materiali.

- I materiali forniscono un feedback immediato agli alunni sui loro progressi?
- Sono prese in considerazione le verifiche periodiche sullo stato di apprendimento per la pianificazione di ulteriori supporti dell’alunno?
- I materiali possono combinarsi con gli strumenti diagnostici esistenti (per esempio schede di osservazione, istruzioni per la rilevazione dello stato di apprendimento, procedure di prove standardizzate)?

## **4. I materiali didattici inclusivi nelle officine didattiche universitarie: Riflessioni e potenzialità**

In generale, si può affermare che i laboratori didattici offrono un ampio potenziale per svolgere un ruolo chiave nella valutazione e nello sviluppo di materiali didattici inclusivi. Le principali argomentazioni a sostegno di ciò sono, per esempio, che i laboratori didattici offrono l’opportunità di avviare e sviluppare competenze e le life skill. Nell’ambito della creazione e della valutazione dei materiali, offrono agli studenti un ambiente di apprendimento adatto a preparare le loro future attività didattiche attraverso discussioni concrete basate sul materiale didattico. Attraverso l’apprendimento nei laboratori didattici si sviluppano competenze chiave che sono di importanza decisiva

per la programmazione didattica e lo sviluppo professionale, in quanto l'apprendimento didattico si basa essenzialmente sulla scelta di materiali didattici adeguati e sull'orientamento su come affrontarli adeguatamente. Questa tesi viene supportata anche dai ricercatori della “*Lernwerkstatt*” dell'Università di Bolzano:

L'officina didattica offre un ambiente stimolante e l'opportunità di ipotizzare risposte a interrogativi esistenti al fine di condividere e riflettere sui risultati. In particolare, gli studenti, in alcuni laboratori offerti nel corso di Scienze della Formazione Primaria, riflettono attraverso gli albi illustrati sul principio della multimodalità (Linee guida dell'UDL), sui criteri di alta leggibilità utili per tutti e sui criteri di semplificazione del testo (*Informazioni per tutti, linee guida europee*)<sup>4</sup>, sul linguaggio e sulle tecniche più efficaci in relazione ai bisogni comunicativi complessi (Emili e Schumacher, 2019, p. 120).

Alla luce di queste potenzialità, sembra ragionevole riflettere maggiormente sul ruolo dei laboratori didattici universitari nella valutazione e nello sviluppo di materiali didattici inclusivi. Da diverse prospettive, essi offrono i presupposti ottimali per assumere una posizione chiave e si potrebbe quindi utilizzare il loro potenziale in questo senso molto più ampiamente di quanto sembri fare la prassi finora. Un esempio di successo di come questa posizione chiave possa essere comunicata e resa visibile anche all'esterno è stata l'iniziativa “Inklusionswerkstatt Südtirol” presso la Facoltà di Scienze della Formazione di Bressanone, Libera Università di Bolzano, sotto la direzione della ricercatrice Vanessa Macchia. Il 7 novembre 2018, un gruppo di ricerca nel campo dell'inclusione ha condiviso i suoi risultati in questo campo con i pedagogisti della scuola dell'infanzia e primaria per un'intera giornata. Su richiesta della scuola tedesca e del mondo della formazione educativa, è stata concepita per la prima volta un'offerta per gli insegnanti, che permetteva un lavoro concentrato e individuale sui materiali didattici inclusivi. L'obiettivo della giornata congiunta era quello di lavorare insieme agli esperti delle Università di Bolzano e Bielefeld e dell'officina didattica EduSpace unibz “*Lernwerkstatt*” sui criteri di selezione degli strumenti inclusivi e su ciò che costituisce un buon materiale didattico. Il lavoro è stato svolto con materiali che gli insegnanti e le maestre d'asilo hanno portato con sé dal loro lavoro quotidiano, oltre che con materiali dell'officina didattica EduSpace unibz.

4. “Inclusion Europe, Informazioni per tutti”. Linee guida europee per rendere le informazioni facili da leggere e da capire per tutti. Testo disponibile su: [www.life-long-learning.eu](http://www.life-long-learning.eu) (ultima consultazione: 20 novembre 2019).

In conclusione, lo stato attuale della ricerca, i criteri di valutazione e gli esempi presentati in questo contributo mettono in luce l'alto potenziale inclusivo che i materiali didattici hanno per poter veramente offrire un apprendimento inclusivo e partecipativo a tutti e ciascuno, ma si riscontra sicuramente la necessità di portare avanti ulteriore ricerca sia nel panorama italiano che internazionale, e che di seguito ne confermino l'efficacia e ne favoriscano la diffusione.

## Bibliografia

- Canevaro, A. (2009), *Il valore dei libri in rapporto alla disabilità*, in Sola, S. e Terrusi, M. (2009) (a cura di), *La differenza non è una sottrazione. Libri per ragazzi e disabilità*, Lapis – Iby Italia, Aversa.
- Clausen, C. (1994), «Arbeitsmittel “auf dem Prüfstand”. Überlegungen aus der Arbeitsmittelwerkstatt», in *Grundschule*, 26, 11, pp. 8-11.
- Einsiedler, W. (1979), *Konzeptionen des Grundschulunterrichts*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Einsiedler, W. (2011), *Was ist didaktische Entwicklungsforschung?*, in Einsiedler, W. (2011) (a cura di), *Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, pp. 41-70.
- Emili, E.A. e Schumacher, S. (2019), «Leggere l'inclusione: le tecnologie a supporto della creazione di albi illustrati in simboli», in *Nuova secondaria*, 4, XXXVII, pp. 111-122.
- Feuser, G. (2011), *Entwicklungslogische Didaktik*, in Kaiser, A., Schmetz, D., Wachtel, O. e Werner, B. (2011) (a cura di), *Didaktik und Unterricht*, Stuttgart, pp. 86-100.
- Glöckel, H. (1996), *Vom Unterricht*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Gudjons, H. (1995), *Pädagogisches Grundwissen*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Hagstedt, H. (2014), *Unterrichtsentwicklung braucht anspruchsvolle Lernumgebungen*, in Hildebrandt, E., Peschel, M. e Weißhaupt, M. (2014) (a cura di), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, pp. 124-137.
- Heinrich, M., Urban, M. e Werning, R. (2013), *Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen*, in Döbert, H. e Weishaupt, H. (2013) (a cura di), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*, Waxmann, Münster, pp. 69-134.
- Jansen, F., Streit, U. e Fuchs, A. (2012), *Lesen und Rechtschreiben Lernen nach dem IntraActPlus-Konzept*, Springer, Berlin.
- Jordan, S. (2008), *Participatory action research*, in Given, L. (2008) (a cura di), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, SAGE, Thousand Oaks, pp. 601-604.
- Kahlert, J. e Zierer, K. (2011), *Didaktische Entwicklungsforschung aus Sicht der pragmatischen Entwicklungsarbeit*, in Einsiedler, W. (2011) (a cura di), *Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, pp. 71-87.

- Kahlert, J. (2006), «Was wird es den Lehrern nützen...? Nutzen und Grenzen objektbezogener Lehrwerkforschung», in *Grundschule Heft*, 38, 12, pp. 10-13.
- Kahlert, J. (2007), *Was kommt nach der Erkenntnis? Zum schwierigen Verhältnis pädagogischer Disziplinen zu der Erwartung, sich nützlich zu machen*, in Reinmann, G. e Kahlert, J. (2007) (a cura di), *Der Nutzen wird vertagt. Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert*, Pabst, Lengerich, pp. 20-45.
- Kahlert, J. (2009), *Der Sachunterricht und seine Didaktik*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Kahlert, J. e Zierer, K. (2011), *Didaktische Entwicklungsforschung aus Sicht der pragmatischen Entwicklungsarbeit*, in Einsiedler, W. (2011) (a cura di), *Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, pp. 71-87.
- Köck, P. (2000), *Handbuch der Schulpädagogik für Studium – Praxis – Prüfung*, Auer, Donauwörth.
- Kornmann, R. e Röpert, G. (2011), «Aufgaben bei der Entwicklung inklusiv orientierter Unterrichtskonzepte», in *Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion*, 19, 3, pp. 158-161.
- Krenig, K. (2016), «Mathematik inklusiv – geht das?», in *Grundschule*, 48, 3, pp. 19-21.
- Kuhn, N. (2016), «Gemeinsam Englischlernen – Yes we can», in *Grundschule*, 48, 3, pp. 22-24.
- Noll, H. (2002), *Lehren und Lernen in einer kindgerecht vorbereiteten Umgebung*, in Drews, U. e Wallrabenstein, W. (2002) (a cura di), *Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis*, Frankfurt, pp. 206-218.
- Reich, K. (2012), *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*, Beltz, Weinheim.
- Reich, K. (2014), *Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule*, Beltz, Weinheim.
- Savia, G. (2016), *Universal Design for Learning nel contesto italiano*, in Savia, G. (2016), *Universal Design for Learning. La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*, Erickson, Trento, pp. 15-26.
- Schmude, C. e Wedekind, H. (2016), *Einleitung*, in Schmude, C. e Wedekind, H. (2016) (a cura di), *Lernwerkstätten an Hochschulen*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Stadler-Altman, U. (2018), *EduSpces. Räume für kooperative Theorie-Prais-Transfer. Pädagogische Werkstattarbeit als Ansatz pädagogischer Professionalisierung*, in Peschel, M. e Kelkel, M. (2018) (a cura di), *Fachlichkeiten in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, pp. 227-245.
- Unger, H. von (2014), *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*, Springer, Wiesbaden.
- Vogt, M. e Krenig, K. (2016), *Bildungsgerechtigkeit im Schriftspracherwerb – Gestaltungsmerkmale und konzeptionelle Realisierungsmöglichkeiten*, in Inckemann, E. e Sigel, R. (2016) (a cura di), *Diagnose und Förderung von bildungsbenachteiligten Kindern im Schriftspracherwerb*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, pp. 109-124.

- Vogt, M. e Krenig, K. (2017), *Entwicklung und Bewertung von Unterrichtskonzeptionen und -materialien für einen inklusiven Grundschulunterricht*, in Casale, R. e Peschel, M. (2017) (a cura di), *Forschung für die Praxis. Reihe Beiträge zur Reform der Grundschule des Grundschulverbandes*, Frankfurt am Main, pp. 94-104.
- Vogt, M. e Krenig, K. (2019), *Schulentwicklungsprozesse empirisch begleitet – Unterrichtliche und schulkonzeptionelle Entwicklungsschritte hin zu einem bildungsge- rechten inklusiven Lernen*, in Inckemann, E., Trautmann, T. e Sigel, R. (2019) (a cura di), *Chancengerechtigkeit durch Schul- und Unterrichtsentwicklung an Grund- schulen*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Wedekind, H. (2013), *Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen*, in Coelen, H. e Müller-Naendrup, B. (2013) (a cura di), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforde- rungen für die Lehrerbildung*, Wiesbaden, pp. 21-29.
- Wedel-Wolff, A.V. (1996), «Unterrichtsmedien einschätzen lernen», in *Grundschule*, 28, 6, pp. 32-37.

# 5. Esperienze educative all'aperto e inclusione. Una revisione sistematica

di *Maja Antonietti\**

## Abstract

Inevitabilmente, per chi si occupa di didattica per l'inclusione e di esperienze educative in natura, il connubio outdoor e inclusione è ben presente e sollecita interrogativi. Questo studio intende approfondire l'intreccio possibile tra pratiche educative e didattiche all'aperto e la prospettiva inclusiva attraverso due piste: una prima teorica ed una seconda che trae linfa dalle ricerche internazionali. Si definiscono dapprima le ragioni che permettono di legittimare teoricamente il riferimento alle esperienze educative all'aperto a sostegno dei processi inclusivi. Successivamente, attraverso una revisione della letteratura, si è inteso indagare in che modo le ricerche internazionali hanno esplorato il legame tra "inclusion" e "outdoor" e si restituiscono alcuni risultati emersi. L'intento è quello di proseguire a gettare le basi per un sempre più fondato intreccio tra una pratica, quella all'aperto, spesso fonte di esclusione per le persone con disabilità, che però offre importanti benefici per tutti.

## 1. L'outdoor education a sostegno dei processi inclusivi

### 1.1. Alcune premesse

Il presente contributo si propone di coniugare due filoni di riflessioni teoriche e di ricerca: studi relativamente alle esperienze educative all'aperto e considerazioni pedagogiche e didattiche relativamente alle pratiche inclusive. Le ragioni di tale proposta si collocano su più piani. Il primo ha a che vedere con la scarsità di opportunità da parte di tutti i bambini italiani di esperienze fuori,

\* Università degli Studi di Parma.

in ambienti con un diverso grado di strutturazione e antropizzazione: le scuole stesse spesso non abitano tali contesti, men che meno i propri giardini se non nei mesi della bella stagione, per il timore di insegnanti e genitori relativamente ai possibili pericoli – da non confondersi con i rischi che ogni esperienza educativa porta con sé – (Farnè, 2014) o per difficoltà organizzative ad includere tali esperienze nella quotidianità dell’educazione formale (Antonietti, 2018). Inoltre tali momenti non sono ritenuti sufficientemente formativi e l’esperienza dell’aperto viene proposta come mera condizione di sfogo. Infine la vita dei futuri “cittadini digitali iperprotetti” (Bertolino e Perazzone, 2012) – di quella cosiddetta generazione avvolta “da bolle di plastica” (Malone, 2007) e affetta da deficit di incontro con la natura (Louv, 2005) – è spesso privata di tali opportunità nella società odierna. Secondariamente, quando parliamo di esperienze all’aria aperta non può non essere evidente la carenza di possibilità inclusive degli spazi pubblici (Cardarello, Pintus, 2019) e del tempo libero. A ciò si aggiunga anche la scarsità di offerte di parchi giochi inclusivi e l’invito dell’Agenda 2030 dell’Onu (p. 22) a promuovere “un accesso universale a spazi verdi e pubblici, sicuri, inclusivi e accessibili in particolare per donne, bambini, anziani e disabili”. Un terzo tipo di riflessioni attengono al possibile valore inclusivo dell’educazione all’aperto, tema che ad oggi in Italia risulta scarsamente teorizzato e studiato (Bortolotti *et al.*, 2017; Antonietti, 2017). In ambito internazionale si rintracciano diversi contributi a riguardo che si pongono l’interrogativo su come includere persone con disabilità in attività outdoor (Crosbie, 2016) e come rendere gli ambienti di gioco all’aperto inclusivi (Casey, 2017).

Lo sfondo teorico di una tale riflessione tiene pertanto conto di una letteratura di riferimento relativamente all’outdoor education e di contributi relativamente alla didattica inclusiva (Ianes e Canevaro, 2015; Demo, 2016; D’Alonzo, 2016; Cottini, 2017). Per il primo filone di studi si fa riferimento ad una letteratura teorica italiana recente che testimonia un rinnovato interesse per tali temi (Oliverio e Oliverio Ferraris, 2011; Malavasi, 2013; Bardulla, 2014; Farnè, 2014; Schenetti *et al.*, 2015; Guerra, 2015; Antonietti e Bertolino, 2017; Antonietti, 2018) in linea con una tradizione nord-europea. Tale letteratura permette di inquadrare le esperienze educative all’aperto, definendone i valori, i benefici, le possibilità e le complessità.

L’interrogativo di ricerca alla base del presente studio è quindi il seguente: quali sono le ragioni teoriche che permettono di legittimare il riferimento alle esperienze all’aperto a sostegno dei processi inclusivi? Alla luce di queste premesse l’obiettivo è quello di porre alcune basi teoriche per un intreccio legittimato e fondato tra inclusione e educazione all’aperto, estendendo la riflessione attraverso le indicazioni emergenti da una ricognizione sistematica sulle evidenze riscontrabili nelle ricerche internazionali sul tema.

## 1.2. Intrecci teorici

Si ritiene di voler mettere al centro della riflessione alcuni aspetti: innanzitutto definire l'ambito pedagogico dell'educazione all'aperto, evidenziare poi i punti di contatto tra tale approccio ed il costrutto dell'inclusione, infine – alla luce dei paradigmi di riferimento della pedagogia e didattica speciale – interrogarsi su quali caratteristiche deve avere un'esperienza in natura per dirsi inclusiva.

Intorno al contributo dell'outdoor education ritroviamo filoni specifici come gli approcci dell'adventure education, dell'outdoor learning, dell'experiential learning e secondo taluni anche dell'educazione ambientale. A seconda dell'enfasi che viene posta sul tipo di contesto e sulla finalizzazione dell'esperienza, l'educazione “fuori” nel dibattito italiano viene trattata come ricostruiscono Guerra e Schenetti (2017, p. 107) entro diverse prospettive teoriche “come quella dell'*educazione ambientale* (Bardulla, 1991; Semeraro, 1988, Bonfanti, Frabboni, Guerra e Sorlini, 1993), quella della *pedagogia dell'ambiente* (Mortari, 2001; Malavasi, 2005; Birbes, 2016), ma anche della *pedagogia verde* (Malavasi, 2008), di una *pedagogia della natura* (Chistolini, 2016), e di un filone di *educazione ambientale in una prospettiva di sviluppo sostenibile* (Guerra, 2015; Schenetti *et al.*, 2015), oltre che dell'*outdoor education* (Bortolotti, 2011; Farnè e Agostini, 2014; Farnè, Bortolotti e Terrusi, 2018), così come di un approccio di *educazione naturale* (Guerra, 2015; Schenetti, Salvaterra e Rossini, 2015) ed *educazione all'aria aperta in natura* (Antonietti e Bertolino, 2017)”.

L'insieme delle pratiche formative che promuovono attività in outdoor indicano come prioritaria la scelta di collocare l'esperienza educativa nel “fuori”, entro contesti che a seconda degli approcci possono essere considerati più o meno antropizzati (o anche definiti selvatici, selvaggi, naturali...). Sono sostenute modalità che promuovono una circolarità del processo riflessivo a partire dall'esperienza stessa, entro una fruizione del contesto che va da momenti più occasionali e sporadici a forme più continuative e costanti, attraverso un'esperienza fortemente e globalmente percettiva. Le proposte si strutturano sulla base di esperienze con un maggiore o minore grado di intervento da parte dell'educatore/insegnante o esperto, che può essere appunto con un profilo più tagliato sulla esperienza motoria, o più educativa o piuttosto ancora naturalistica. Connotazione importante rivestono i mediatori di tali esperienze ovvero gli elementi e materiali che si rintracciano come propri dei contesti che offrono plurime possibilità di interazione e che sostengono e indirizzano le esperienze.

Il valore di una educazione in natura è testimoniato da numerose ricerche anche attraverso revisioni sistematiche della letteratura come lo studio di

Raith e Lude (2014). I due autori tedeschi hanno categorizzato i benefici dello stare in natura, riscontrati in ricerche empiriche selezionate in modo sistematico da banche dati internazionali, nelle aree dello sviluppo delle competenze, dello sviluppo fisico, di quello sociale e della consapevolezza ambientale. Il lavoro di Raith e Lude è stato oggetto di un recente contributo di Antonietti (2018).

Se quindi cerchiamo i punti di contatto che legittimano una sinergia tra l'educazione all'aperto e l'educazione inclusiva, inevitabilmente la riflessione approda al modello ICF, all'Index for Inclusion, alle evidenze di Mitchell e all'UDL che, in modi ovviamente diversi, permettono di giustificare dapprima il rapporto che esiste tra un dato contesto ed i processi inclusivi e poi di precisarlo in relazione ai contesti outdoor con uno sguardo alle indicazioni circa una didattica inclusiva.

Che il contesto rappresenti un elemento cruciale nella prospettiva della pedagogia speciale è elemento che si può ritenere fondato a partire dalle definizioni di condizione di disabilità come interazione, seppur lineare, con un dato ambiente di cui l'ICD-H (1980) si è fatto promotore. Il paradigma dell'ICF (2001) ha posto poi al centro della riflessione (teorica e metodologica) l'ambiente, sia nei termini di contesti di vita entro cui l'attività e la partecipazione di un individuo si realizzano, sia più precisamente nei termini dei fattori ambientali che determinano in modo ostacolante o facilitante performance e capacità dell'individuo. Entro i fattori ambientali troviamo nell'ICF il riferimento all'ambiente naturale e alle caratteristiche di tipo percettivo, dei fenomeni naturali e di alcuni indicatori – che possiamo definire in senso esteso – di qualità ambientale che lo caratterizzano (qualità dell'aria, presenza di animali, piante ad esempio) e che possono impattare sulla vita degli individui. È presente anche un rimando agli ambienti di vita scarsamente antropizzati come i parchi, le riserve naturali, le foreste.

Proseguendo alla ricerca di un legame tra contesto (possibilmente outdoor) ed educazione inclusiva, possiamo analizzare le strategie evidence-based di Mitchell (2014), pur con i limiti del suo studio segnalati da Pellegrini (2016). Due sono gli aspetti a cui fare riferimento: la strategia 22 relativa al clima di classe: “rivolto a sostenere un ambiente di classe sano, positivo e motivante”, e la strategia 19 dedicata alle caratteristiche fisiche dell'ambiente di apprendimento indoor. Non pare esserci un riferimento chiaro alla dimensione dell'outdoor, seppur venga analizzato il sistema finlandese come un sistema di valore ed efficacia inclusiva, non menzionando però la dimensione dell'outdoor e dell'attività di gioco all'aperto propria di quel sistema scolastico. Le ragioni dell'assenza di tale elemento si potrebbero in via ipotetica ricondurre al fatto che l'approccio alla vita aperta sia una dimensione cultu-

ralmente fondata e non una specificità pedagogica, così come ad una carenza di studi sul tema.

Ulteriore elemento a cui occorre fare riferimento è il modello dell'Index for Inclusion (si fa riferimento in questa sede all'ultima versione tradotta in Italia: Booth & Ainscow, 2014): tra i valori inclusivi che sostengono l'Index troviamo quello della sostenibilità e tale scelta si rintraccia anche in un curriculum che tiene conto di questa dimensione. Troviamo quindi una indicazione relativamente ad una finalità propria di un approccio inclusivo, quello di sostenere la promozione di una sensibilità ecologica, di una "alfabetizzazione ecologica" (p. 54) rivolta alla sostenibilità ambientale.

Per rispondere, quindi, all'interrogativo se l'educazione all'aperto possa essere considerata esperienza adeguata al fine di attivare i processi inclusivi, occorre evidenziare le potenzialità inclusive dei contesti in cui tali esperienze agiscono, giacché di fatto qualsiasi ambiente potrebbe connotarsi per gli ostacoli o per gli elementi facilitanti che lo caratterizzano. A questo proposito centrale diviene quindi il riferimento all'Universal Design for Learning come guida per promuovere percorsi educativi in outdoor. Se da un lato infatti alcuni elementi dei contesti all'aperto, e stiamo pensando in particolare a quelli scarsamente antropizzati, paiono rispondere pienamente ad alcuni principi dell'UDL come la percettibilità, la flessibilità, la semplicità, dall'altro occorre che si indaghi e si rifletta adeguatamente sull'accessibilità e quindi sul contenimento dello sforzo fisico.

Infine si propone una breve analisi di alcune evidenze relative all'esperienze all'aperto desunte da ricerche empiriche che risultano interessanti per una didattica inclusiva: le caratteristiche di contesto destrutturato, aperto, vario e la presenza di loose parts (Luchs, 2016) a sostegno di un pensiero divergente; i dati sulla maggiore concentrazione e durata del gioco nei contesti all'aperto e scarsamente antropizzati (Dowdell, Gray e Malone, 2011; Luchs e Fikus, 2012) assieme al riferimento alla teoria dell'attenzione rigenerata (Kaplan 1995); la possibilità di relazioni sociali ed esperienze positive (Raith e Lude, 2014); gli studi sulle affordances del contesto naturale (Niklasson e Sandberg, 2010; Waters, 2017), così come la possibilità di sostenere la sperimentazione diretta e la valorizzazione delle scelte individuali (O'Brien e Murray, 2006) oltre che un apprendimento di competenze in situazioni reali rappresentano tutti elementi di cui tenere conto in una prospettiva di sviluppo individualizzato e personalizzato che paiono ben rispondere alle indicazioni sulla didattica inclusiva in ambito internazionale e nazionale.

Se quindi il valore dell'inclusione si fonda anche sulla sostenibilità, se una delle vie per promuovere e sostenere una educazione ambientale rivolta alla sostenibilità è quella di attivare percorsi in contesti anche scarsamente antro-

pizzati (e in natura), se una educazione inclusiva deve tenere conto di un clima di benessere degli individui che secondo diversi studi l'immersione in contesti all'aperto promuove, se una didattica inclusiva si pone come varia, plurima e differenziata e le esperienze in contesti scarsamente antropizzati sostengono appunto tali opportunità, allora possiamo ritenere legittimo che ci si interroghi in merito a come sostenere proposte inclusive in tali ambienti. Innegabile è comunque la premessa necessaria e imprescindibile di estendere lo sguardo dei processi inclusivi rivolgendosi a tutti i contesti di vita dell'individuo, anche quindi sui contesti outdoor, più o meno antropizzati che siano.

## 2. Una revisione sistematica

### 2.1. *Obiettivi e metodologia*

La revisione sistematica si è posta l'obiettivo di indagare come i temi "outdoor education" e "inclusion" fossero presenti e trattati nelle ricerche internazionali. La revisione sistematica che segue è stata condotta e raffinata tra aprile 2018 e gennaio 2019. Sono state consultate due banche dati di periodici: Eric e Education Research Complete. Si è verificato da subito che la ricerca del termine "nature" non avrebbe fornito risultati analizzabili. Si è quindi scelto di ricercare i termini "inclusion" e "outdoor education" e, avendo verificato che la mera ricerca dei soli termini restituiva articoli non necessariamente pertinenti con l'indagine, si è scelto di ricercare gli articoli utilizzando unicamente "inclusion" e "outdoor education" entro il campo dei descrittori<sup>5</sup>. Si è ulteriormente approfondita la ricerca utilizzando altre parole chiave in Education Research Complete: "inclusive education" and "outdoor education" e "inclusion in the classroom" and "outdoor education or outdoor learning or environmental education", eliminando gli articoli già individuati con la ricerca precedente e acquisendo quelli nuovi.

Dopo una prima lettura sono stati esclusi gli articoli che non erano pertinenti alla ricerca in questione a partire da 2 criteri:

- che il contributo trattasse del tema dell'inclusione entro l'outdoor education,
- che il contributo fosse pubblicato su una rivista.

Il numero di contributi che rispondevano a tali criteri è stato di 18<sup>6</sup>.

5. In Eric: descriptor: "inclusion" and descriptor: "outdoor education": 17 risultati. In Education Research Complete: "inclusion" and "outdoor education": 25 risultati.

6. Education Research Complete: "inclusion" and "outdoor education" come Subject: 25 ri-

Di ciascun articolo è stata effettuata una sintesi presente nella *Tabella 1* che riportasse il titolo del contributo e della rivista, anno di pubblicazione, tipologia di ricerca, obiettivi, target, metodologia, risultati<sup>7</sup>, contesto, approcci all'inclusione e all'outdoor adottati, Paese di provenienza.

## 2.2. Risultati

### 2.2.1. Le ricerche su inclusion e outdoor education

Le ricerche selezionate sono riportate nella *Tabella 1*, alle pp. 84-99.

## 2.3. Discussione dei risultati e rilanci

L'analisi degli articoli selezionati permette alcune riflessioni. Innanzitutto è interessante notare come all'interno del corpus preso in esame siano solo 3 gli articoli provenienti da riviste dell'area dell'educazione speciale, a fronte di un numero maggiore di contributi provenienti da riviste dell'ambito dell'outdoor education. Per quanto riguarda la distribuzione dei contributi si collocano a partire dal 2001, solo 6 oltre i 10 anni. I contributi sono per lo più teorico o teorico-esperienziali, solo 5 le ricerche. Questo ci permette di riconoscere il tema come recente, scarsamente affrontato empiricamente e nel settore della pedagogia speciale. Gli articoli selezionati (13) provengono per la maggioranza dal Nord-America.

È evidente come il tema oggetto della rassegna intersechi, in ambito internazionale, non solamente il filone dell'inclusione nella prospettiva della pedagogia speciale (9 contributi su 18) ma anche quello della social justice, ambito di particolare rilievo nella pratica dell'outdoor. Allo stesso tempo l'outdoor education viene affrontata anche in modo più preciso entro i filoni dell'adventure education, dell'experiential learning, dell'outdoor learning. In particolare in diversi studi la preoccupazione è quella di comprendere quali

sultati di cui 9 capitoli di libri, 11 non pertinenti per tematica affrontata, 5 articoli analizzati. Education Research Complete: "inclusive education" and "outdoor education": 13 risultati di cui 8 capitoli di libri, 5 articoli pertinenti di cui 2 già visionati, 3 quelli analizzati. Education Research Complete: "inclusion in the classroom" and "outdoor education or outdoor learning or environmental education": 17 risultati di cui 9 capitoli di libri, 6 non pertinenti, 2 analizzati. Eric: "inclusion" and "outdoor education" come descriptor: 17 risultati di cui 4 capitoli di libri o monografie, 5 non pertinenti per tematica affrontata, 8 articoli selezionati.

7. Nel caso di contributi teorici o esperienziali i campi "target, metodologia, risultati" non sempre sono stati compilati.

accortezze e strategie educative adottate per promuovere attività che, per il tipo di competenze richieste, rischiano di poter essere escludenti. Pare quindi abbastanza evidente che tale tematica viene affrontata dagli studiosi per problematizzare una certa pratica di outdoor education che non si è preoccupata o ha tenuto marginalmente conto delle diverse condizioni dei destinatari per cui le esperienze venivano attivate: parrebbe quindi un dibattito interno alla prospettiva dell'outdoor education nelle sue varie accezioni, in particolare dell'adventure education ed experiential learning. Il riferimento ad un approccio di educazione ambientale connesso con la prospettiva dell'inclusione è presente in modo esiguo nelle ricerche selezionate. La scelta di riferirsi a categorie di individui portatori di una medesima condizione di specificità risulta presente all'interno dei contributi analizzati, mentre è molto meno tale prospettiva se cercassimo unicamente "disabilities" and "outdoor education" nelle banche dati. Tale risultato sembra confermare un filone di ricerche che connette la dimensione della fruizione dello spazio outdoor ad una prospettiva riabilitativa delle persone con disabilità. Quasi la metà degli articoli si riferisce all'ambito scolastico, dalla primaria in poi. Infine, lo sguardo sui contesti è abbastanza diversificato, per lo più si tratta di ambienti che vengono precisati, ovvero viene dichiarato se si tratta di orti, ambienti naturali, contesti sportivi ecc., ma non si rintraccia un chiaro riferimento ad una dimensione ambientale. Interessante pare essere una prossimità dei temi: scuola, inclusione e orti scolastici, pista però da approfondire. Diversi contributi – soprattutto quelli riferiti all'area della pedagogia speciale – giungono a proporre suggerimenti ed indicazioni per azioni di facilitazione e adattamenti possibili da attuare, in taluni casi in prospettiva UDL, ma anche questa pista deve essere meglio declinata e precisata.

Per concludere, si auspica che vengano promossi sempre più momenti di attività all'aperto, progettati e vissuti alla ricerca di nuove modalità di lavoro per insegnanti ed educatori. Occorre che si sostenga poi la ricerca relativamente alla fruizione condivisa tra bambini a sviluppo tipico e quelli con bisogni educativi speciali di contesti all'aperto: mettendo al centro il processo di costruzione di un clima realmente inclusivo ed evidenziando l'interazione – anche individuale – tra specifici contesti e l'esperienza. Cruciale pare infine essere la definizione di criteri condivisi per sostenere azioni di adattamento e facilitazione in outdoor, ove l'analisi descrittiva dei contesti in funzione di una progettazione e la documentazione della sua fruizione paiono essere fondamentali.

Tabella 1 – Risultati degli articoli analizzati

Articolo	Fonte e parole chiave	Anno	Tipologia articolo	Obiettivi	Metodologia
Sugerman D. (2001), «Inclusive Outdoor Education: Facilitating Groups that Include People with Disabilities», in <i>Journal of Experiential Education</i> , 24, 3, p. 166	Education Research Complete – ricerca in descrittori: “inclusion” and “outdoor education”	2001	Teorico	Modello e indicazioni per la costruzione di percorsi educativi inclusivi in outdoor. Criteri ed indicazioni per facilitatori possibili.	
Warren K. (2005), «A Path Worth Taking: The Development of Social Justice in Outdoor Experiential Education», in <i>Equity &amp; Excellence in Education</i> , 38, 1, pp. 89-99	Education Research Complete – ricerca in descrittori: “inclusion” and “outdoor education”	2005	Teorico	Alla luce di importanti contributi (Dewey, Hahn e altri autori) lo studio intende porre le basi per legittimare la relazione tra outdoor experiential learning e social justice education	
Dillenschneider C. (2007), «Integrating Persons With Impairments and Disabilities Into Standard Outdoor Adventure Education Programs», in <i>Journal of Experiential Education</i> , 30, 1, pp. 70-83	Education Research Complete – ricerca in descrittori: “inclusion” and “outdoor education”	2007	Teorico/ esperien- ziale	Fornire suggerimenti ed indicazioni concrete di adattamenti per sostenere proposte inclusive in outdoor adventure programs	

<i>Target</i>	<i>Contesto</i>	<i>Risultati</i>	<i>Quale inclusione</i>	<i>Quale approccio all'outdoor</i>	<i>Paese</i>
	Non precisato		Inclusione (prospettiva della pedagogia speciale) – individualiz- zazione	Outdoor education	Stati Uniti d'America
	Adventure program		Inclusione come social justice	Outdoor experiential education	Stati Uniti d'America
	Outdoor – riferimento ad ambiti sportivi		Inclusione (prospettiva della pedagogia speciale)	Adventure education	Stati Uniti d'America

<i>Articolo</i>	<i>Fonte e parole chiave</i>	<i>Anno</i>	<i>Tipologia articolo</i>	<i>Obiettivi</i>	<i>Metodologia</i>
Poel E.W. (2007), «Enhancing What Students Can Do», in <i>Educational Leadership</i> , 64, 5, pp. 64-66	Education Research Complete – ricerca in descrittori: “inclusion in the classroom” and “outdoor education or outdoor learning or environmental education”	2007	Teorico/ esperien- ziale	Esaminare gli adattamenti possibili in ambito educativo/ didattico	
Grenier M., Rogers R. e Iarrusso K. (2008), «Including Students with Down Syndrome in Adventure Programming», in <i>JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation &amp; Dance</i> , 79, 1, pp. 30-35	Education Research Complete – ricerca in descrittori: “inclusion” and “outdoor education”	2008	Teorico/ esperien- ziale	Il contributo intende fornire indicazioni utili per lo sviluppo di attività di adventure education per l’inclusione di alunni con sindrome di Down	
Dyment J.E. e Bell A.C. (2008), «Our garden is colour blind, inclusive and warm: reflections on green school grounds and social inclusion», in <i>International Journal of Inclusive Education</i> , 12, 2, pp. 169-183	Education Research Complete – ricerca: “inclusive education” and “outdoor education”	2008	Ricerca	Rapporto tra orti scolastici ed il costruito di inclusione sociale	Questionari ad amministratori, genitori e insegnanti di scuole con esperienze nel verde (149 iniziali, 21 come follow up a conclusione dell’esperienza)

<i>Target</i>	<i>Contesto</i>	<i>Risultati</i>	<i>Quale inclusione</i>	<i>Quale approccio all'outdoor</i>	<i>Paese</i>
Studenti con disabilità	Ambienti scolastici – dentro e fuori	Suggerimenti per facilitare e adattare le attività scolastiche	Inclusione (prospettiva della pedagogia speciale) – individualizzazione		Stati Uniti d'America
Studenti delle scuole superiori a sviluppo tipico e studenti con sindrome di Down	Ambienti scolastici (palestra) – non precisate attività in outdoor	Si forniscono agli insegnanti di educazione fisica e motoria spunti di riflessione in merito alle facilitazioni (cenni alla prospettiva UDL) da prevedere nella costruzione di proposte di adventure learning e suggerimenti operativi	Inclusione (prospettiva della pedagogia speciale)	Adventure education	Stati Uniti d'America
Amministratori, genitori, insegnanti	Giardini e orti scolastici	Giardini della scuola si caratterizzano maggiormente inclusivi rispetto a cortili privi di verde	Inclusione come social justice	Outdoor education	Canada

---

<i>Articolo</i>	<i>Fonte e parole chiave</i>	<i>Anno</i>	<i>Tipologia articolo</i>	<i>Obiettivi</i>	<i>Metodologia</i>
Kudláček M., Bocarro J., Jirásek I. e Hanuš R. (2009), «The Czech Way of Inclusion Through an Experiential Education Framework», in <i>Journal of Experiential Education</i> , 32, 1, pp. 14-27	Education Research Complete – ricerca in descrittori: “inclusion” and “outdoor education”	2009	Teorico/ esperien- ziale	Descrizione della cornice di riferimento di un approccio inclusivo attraverso experiential learning in Repubblica Ceca. Connessione tra educazione fisica adattata e attività del tempo libero. Vengono descritte diverse attività proposte, nonché l’evoluzione storica dell’approccio	

---

---

<i>Target</i>	<i>Contesto</i>	<i>Risultati</i>	<i>Quale inclusione</i>	<i>Quale approccio all'outdoor</i>	<i>Paese</i>
Giovani educatori e animatori con persone con disabilità	Corsi esperienziali con alcune attività anche all'aperto		Inclusione (prospettiva della pedagogia speciale)	Experiential learning	Repubblica Ceca

---

---

<i>Articolo</i>	<i>Fonte e parole chiave</i>	<i>Anno</i>	<i>Tipologia articolo</i>	<i>Obiettivi</i>	<i>Metodologia</i>
Brodin J. (2009), «Inclusion through access to outdoor education: Learning in Motion (LIM)», in <i>Journal of Adventure Education &amp; Outdoor Learning</i> , 9, 2, pp. 99-113	Education Research Complete – ricerca in descrittori: “inclusion” and “outdoor education”	2009	Ricerca	Progetto europeo che ha coinvolto 5 Paesi e che ha inteso rilevare come e se le attività in outdoor potessero funzionare come training fisico e sensoriale per persone con disabilità intellettive	Diversi strumenti di ricerca per i diversi Paesi coinvolti. La Svezia (Paese su cui si concentra l’articolo) ha utilizzato analisi della letteratura, interviste e questionari

---

<i>Target</i>	<i>Contesto</i>	<i>Risultati</i>	<i>Quale inclusione</i>	<i>Quale approccio all'outdoor</i>	<i>Paese</i>
Bambini, giovani, adulti con disabilità intellettive e sviluppo tipico. Quattro adulti con disabilità intellettiva coinvolti nel progetto europeo intervistati. Amministratori (130) coinvolti con questionario	Attività outdoor, anche ambienti scarsamente antropizzati	Facendo riferimento a ricerche precedenti viene evidenziato come l'aumento di esclusione in attività outdoor aumenti con il crescere dell'età, in particolare dai 12 anni. Le interviste agli adulti con disabilità intellettiva fanno emergere il piacere e la soddisfazione per attività in outdoor; rilevante come i partecipanti abbiano scelto più attività outdoor dopo il progetto. I questionari somministrati agli amministratori indicano la presenza di attività outdoor organizzate per persone con disabilità intellettiva, carenze di finanziamenti ed un valore medio attribuito alle potenzialità di inclusione di tali esperienze	Inclusione (prospettiva della pedagogia speciale)	Outdoor education	Svezia

<i>Articolo</i>	<i>Fonte e parole chiave</i>	<i>Anno</i>	<i>Tipologia articolo</i>	<i>Obiettivi</i>	<i>Metodologia</i>
Burriss K. e Burriss L. (2011), «Outdoor Play and Learning: Policy and Practice», in <i>International Journal of Education Policy and Leadership</i> , 6, 8, pp. 1-12	Eric – ricerca in descrittori “inclusion” and “outdoor”	2011	Ricerca	Indagare la percezione dell'utilizzo dell'outdoor da parte del personale dirigente scolastico	173 scuole primarie di differenti dimensioni coinvolte nella ricerca attraverso questionari
Johnson S. (2012), «Re-conceptualising gardening to promote inclusive education for sustainable development», in <i>International Journal of Inclusive Education</i> , 16, 5/6, pp. 581-596	Education Research Complete – ricerca in descrittori: “inclusion in the classroom” and “outdoor education or outdoor learning or environmental education”	2012	Teorico	Qualificare la pratica del giardinaggio/ orticoltura come strumento per una educazione inclusiva nelle scuole. Linee di sviluppo storico dell'orticoltura in educazione e in England e Wales in particolare. Costruzione di un curriculum basato sul ruolo del contesto. Esempificazioni	

<i>Target</i>	<i>Contesto</i>	<i>Risultati</i>	<i>Quale inclusione</i>	<i>Quale approccio all'outdoor</i>	<i>Paese</i>
Dirigenti/ amministrativi distrettuali	Ambienti outdoor tra cui anche parchi	Emergono 3 fattori che spiegano le risposte analiz- zate relativamen- te alla fruizione dell'outdoor da parte delle scuole: aspetti fisici dello spazio di gioco, possibilità di diver- sificazione delle attività (collegato con le possibilità di inclusione degli alunni con bisogni educativi specia- li), utilizzi multipli. La discussione fa emergere indica- zioni per sostene- re i dirigenti nella costruzione di politiche di fruizio- ne dell'outdoor da parte delle comu- nità	Inclusione (prospettiva della pedagogia speciale)	Outdoor learning	Stati Uniti d'America
Studenti e insegnanti	Orti scolastici		Inclusione	Educazione ambientale	Regno Unito

<i>Articolo</i>	<i>Fonte e parole chiave</i>	<i>Anno</i>	<i>Tipologia articolo</i>	<i>Obiettivi</i>	<i>Metodologia</i>
McLarnon M. (2013), «Inclusive Outdoor Education: Bridging the Gap», in <i>Pathways: the Ontario journal of outdoor education</i> , 25, 3, pp. 18-22	Education Research Complete – ricerca in descrittori: “inclusion” and “outdoor education”	2013	Teorico e ricerca non precisata	Dal punto di vista teorico l’obiettivo è quello di coniugare la teoria della giustizia sociale con l’outdoor education	
Warren K., Roberts N.S., Breunig M., Alvarez M. e Antonio G. (2014), «Social Justice in Outdoor Experiential Education: A State of Knowledge Review», in <i>Journal of Experiential Education</i> , 37, 1, pp. 89-103	Eric – ricerca in descrittori “inclusion” and “outdoor”	2014	Teorico	Vengono identificati i nodi problematici alla base di un modello di outdoor education rappresentativo di un mondo “bianco”, “maschile” e del “ceto medio”, analizzando il genere, l’appartenenza etnica, le diverse abilità e altre identità sociali	
Ferek C. (2014), «Two Wheels Squared: Taking Students on a Journey via Experiential Learning», in <i>Journal of Physical Education, Recreation &amp; Dance</i> , 85, 3, pp. 16-20	Eric – ricerca in descrittori “inclusion” and “outdoor”	2014	Esperien- ziale	Programma di educazione alla guida costruito con l’intendimento di includere studenti con bisogni educativi speciali nelle attività	

<i>Target</i>	<i>Contesto</i>	<i>Risultati</i>	<i>Quale inclusione</i>	<i>Quale approccio all'outdoor</i>	<i>Paese</i>
Minoranze etniche, classi socio-economiche basse	non precisato	Attività di outdoor rappresentano forme privilegiate di educazione da cui rimangono escluse le minoranze etniche per ragioni di scelta culturale e classi socio-economiche basse	Inclusione come social justice	Outdoor education	Canada
Inclusivo di tutte le caratteristiche indagate (genere, appartenenza etnica, bisogni speciali, identità sociali)	Ambienti in outdoor non precisati		Inclusione come social justice	Outdoor experiential education	Stati Uniti d'America/ Canada
10 classi	Outdoor/ strada	Indicazioni didattiche	Inclusione (prospettiva della pedagogia speciale)	Experiential learning	Stati Uniti d'America

<i>Articolo</i>	<i>Fonte e parole chiave</i>	<i>Anno</i>	<i>Tipologia articolo</i>	<i>Obiettivi</i>	<i>Metodologia</i>
Johnson, Corey W. (2015), «Twenty-Plus Years of Exclusion in the Boy Scouts of America: A Simulated Debate on Inclusion in Public and Private Recreation Agencies», in <i>Scholé: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education</i> , 30, 2	Eric – ricerca in descrittori “inclusion” and “outdoor”	2015	Teorico	Esclusione omofobica nelle attività dei boyscout	
Stavrianos A. (2016), «Green Inclusion: Biophilia as a Necessity», in <i>British Journal of Special Education</i> , 43, 4, pp. 416-429	Eric – ricerca in descrittori “inclusion” and “outdoor”	2016	Teorico	Intende dimostrare il legame tra una pedagogia inclusiva e una pedagogia ambientale facendo leva sul concetto di biofilia	
Wall K. (2017), «My Becoming an Outdoor Wilful Killjoy: A Response to Gray», in <i>Journal of Outdoor and Environmental Education</i> , 20, 2, pp. 45-52	Eric – ricerca in descrittori “inclusion” and “outdoor”	2017	Teorico	Dibattito su genere e inclusione	

<i>Target</i>	<i>Contesto</i>	<i>Risultati</i>	<i>Quale inclusione</i>	<i>Quale approccio all'outdoor</i>	<i>Paese</i>
	Ambiente outdoor		Inclusione come social justice		Stati Uniti d'America
Bambini	Ambiente naturale		Inclusione (prospettiva della pedagogia speciale)	Educazione ambientale	Regno Unito
	Attività in ambienti outdoor		Inclusione come social justice	Outdoor education	Stati Uniti d'America

<i>Articolo</i>	<i>Fonte e parole chiave</i>	<i>Anno</i>	<i>Tipologia articolo</i>	<i>Obiettivi</i>	<i>Metodologia</i>
Quibell T., Charlton J. e Law J. (2017), «Wilderness Schooling: A Controlled Trial of the Impact of an Outdoor Education Programme on Attainment Outcomes in Primary School Pupils», in <i>British Educational Research Journal</i> , 43, 3, pp. 572-587	Eric – ricerca in descrittori “inclusion” and “outdoor”	2017	Ricerca	Fare scuola all'aperto incentiva alcuni progressi in ambito educativo per bambini 8-11 anni se comparati con l'esperienza scolastica convenzionale?	Confronto su alcuni ambiti disciplinari (inglese scritto, inglese letto, matematica) attraverso test (pre, post, follow up) confrontando due gruppi di bambini (8-11 anni): un gruppo di bambini frequentante un programma di scuola all'aperto un giorno alla settimana per 6 settimane, l'altro gruppo frequentante una scuola convenzionale. Controllo nella formazione dei gruppi
Roberts J.W. (2018), «Re-Placing Outdoor Education: Diversity, Inclusion, and the Microadventures of the Everyday», in <i>Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership</i> , 10, 1, pp. 20-32	Eric – ricerca in descrittori “inclusion” and “outdoor”	2018	Teorico	Lo studio è teso a dimostrare la necessità di adottare una prospettiva centrata sul contesto e sulle esperienze quotidiane entro il costruito dell'outdoor, abbandonando una prospettiva romantica di spazio che rischia di essere discriminante	

<i>Target</i>	<i>Contesto</i>	<i>Risultati</i>	<i>Quale inclusione</i>	<i>Quale approccio all'outdoor</i>	<i>Paese</i>
Bambini 8-11 anni	National Trust	Il gruppo frequentante il programma di scuola all'aperto ha ottenuto risultati migliori sull'apprendimento, anche nel post intervento e nel follow up. Questi risultati hanno riguardato anche gli studenti più fragili	Inclusione	Outdoor learning	Regno Unito
	Ambiente naturale		Inclusione come social justice	Outdoor education	Stati Uniti d'America

## Bibliografia

- Antonietti, M. (2017), «Il valore dello spazio esterno», in *Scuola dell'Infanzia*, 17, 4/5, p. 8.
- Antonietti, M. (2018), «European preschools in nature. Principles and evidence in international references», in *Form@re*, 18, 1, pp. 357-367, testo disponibile al link: [www.fupress.net/index.php/formare/article/view/22557](http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/22557) (ultima consultazione: 2 marzo 2019).
- Antonietti, M. e Bertolino F. (2017) (a cura di), *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*, Junior - Spaggiari Edizioni, Parma.
- Bardulla, E. (1991), *Scuola e questione ambientale: un'indagine sugli interventi di educazione ambientale nella scuola italiana*, FrancoAngeli, Milano.
- Bardulla, E. (2014), *Educare a prendersi cura dell'ambiente nella scuola dell'infanzia*, in Bobbio, A. e Musi, E. (2014) (a cura di), *Linee guida per nidi e scuole dell'infanzia*, La Scuola, Brescia.
- Bertolino, F. e Perazzone, A. (2012), *Cittadini digitali iperprotetti alla ricerca di una nuova identità ecologica*, in Bertolino, F., Piccinelli, A. e Perazzone, A. (2012) (a cura di), *Extraterrestri in campagna. Quando insegnanti e ragazzi sbarcano in fattoria didattica*, Negretto Editore, Mantova.
- Bertolino, F., Guerra, M., Schenetti, M. e Antonietti, M. (2017), *Educazione e natura: radici profonde, sfide presenti, prospettive future*, in Bondioli, A. e Savio, D. (2017) (a cura di), *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Junior - Spaggiari Edizioni, Parma.
- Birbes, C. (2016), *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Bonfanti, P., Frabboni, F., Guerra, L. e Sorlini, C. (1993), *Manuale di educazione ambientale*, Laterza, Roma-Bari.
- Booth, T. e Ainscow, M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (trad. it. Fabio Dovigo), Carocci, Roma.
- Bortolotti, A. (2011) (a cura di), «Why Indoor? Per una introduzione al riconoscimento formativo della "Outdoor Education" nella Scuola dell'Infanzia», in *Focus Rivista Infanzia*, n. 6, novembre-dicembre.
- Bortolotti, A., Pasqualotto, A., Tommasi, P., Venuti, P. (2017), «Alla "Scuola inclusiva nel bosco", per essere liberi di crescere assieme», in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5, 1, pp. 185-199.
- Cardarello, R. e Pintus, A. (2019), *Oltre le mura. L'infanzia e la scoperta degli spazi pubblici in città*, Junior - Spaggiari Edizioni, Parma.
- Casey, T. (2017), *Outdoor play and learning in the landscape of children's right*, in Waller, T., Arlemam-Hagsér, E., Hansen Sandseter, E.B., Lee-Hammond, L., Lekies, K. e Wyver, S. (2017), *Handbook of Outdoor play and learning*, Sage, London.
- Chistolini, S. (2016), *Pedagogia della natura*, FrancoAngeli, Milano.
- Cottini, L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.

- Cottini, L. e Morganti A. (2015), *Evidence-based education e pedagogia speciale*, Carocci, Roma.
- Crosbie, J. (2016), *Disability and outdoors. Some considerations for inclusion*, in Humberstone, B., Prince, H. e Henderson, K.A. (2016), *Handbook for outdoor studies*, Routledge, London.
- D'Alessio, S. (2014), *Le normative sui bisogni educativi speciali in Europa ed in Italia. Verso un'educazione inclusiva? La prospettiva dei disabilities studies*, in Gaspari, P. (2014) (a cura di), *Pedagogia speciale e Bes*, Anicia, Roma.
- D'Alonzo, L. (2016), *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Erickson, Trento.
- Demo, H. (2016), *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*, Erickson, Trento.
- Dowdell, K., Gray, T. e Malone, K. (2011), «Nature and its influence on children's outdoor play», in *Australian Journal of Education*, 15, 2, pp. 24-35.
- Farnè, R. (2014) (a cura di), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Junior-Spaggiari Edizioni, Parma.
- Farnè, R. e Agostini, F. (2014) (a cura di), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni, Parma.
- Farnè, R., Bortolotti, A. e Terrusi, M. (2018) (a cura di), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma.
- Guerra, M. (2015) (a cura di), *Fuori. Suggestioni nel rapporto tra educazione e natura*, FrancoAngeli, Milano.
- Guerra, M. e Schenetti, M. (2017), *Identità in divenire: i nuovi servizi di educazione all'aperto come forma di cambiamento*, Atti Siped Convegno Firenze, Gruppo 2, testo disponibile al link: [www.siped.it/wp-content/uploads/2018/08/2017-Firenze-Atti-03-Gruppo-2-071-170.pdf](http://www.siped.it/wp-content/uploads/2018/08/2017-Firenze-Atti-03-Gruppo-2-071-170.pdf) (ultima consultazione: 2 marzo 2019).
- Ianes, D. e Macchia, V. (2008), *La didattica per i bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento.
- Ianes, D. e Canevaro, A. (2015), *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*, Erickson, Trento.
- Kaplan, S. (1995), «The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework», in *Journal of Environmental Psychology*, 15, 3, pp. 169-182.
- Louv, R. (2005), *Last child in the Woods*, Algonquin Books, Chapel Hill.
- Luchs, A. e Fikus, M. (2012), *Urbane spiel und bewegungsräume – untersuchung zum freien spiel von kindern im öffentlichen raum in Zukunfts-Handbuch-Kindertageseinrichtungen – Begleit – CD Bildung und Soziales*, Walhalla, Regensburg.
- Luchs A. (2017), *Assessing free play behavior in urban play spaces*, in Waller T., Årlemalm-Hagsér E., Sandseter E.B., Lee-Hammond L., Lekies K. e Wyver S. (2017) (a cura di), *The Sage handbook of outdoor play and learning*, Sage, London.
- Malavasi, P. (2005) (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente*, Educatt, Brescia.
- Malavasi, L. (2013), *L'educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*, Junior-Spaggiari Edizioni, Parma.
- Malone, K. (2007), «The bubble-wrap generation: children growing up in walled gardens», in *Environmental Education Research*, 13, 4, pp. 513-527.

- Mitchell, D. (2014), *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based strategies*, Routledge, London.
- Mortari, L. (2001), *Per una pedagogia ecologica: prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*, La Nuova Italia, Milano.
- Niklasson, L. e Sandberg A. (2010), «Children and the outdoor environment», in *European Early Childhood Education Research Journal*, 18, 4, pp. 485-496.
- O'Brien, L. e Murray R. (2006), *A marvellous opportunity for children to learn: a participatory evaluation of Forest School in England and Wales*, testo disponibile al link: [www.forestresearch.gov.uk](http://www.forestresearch.gov.uk) (ultima consultazione 2 marzo 2019).
- Oliverio, A. e Oliverio Ferraris, A. (2011), *A piedi nudi nel verde*, Giunti, Prato.
- Pellegrini, M. (2016), «Which research methods for special education? Information from David Mitchell's work», in *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 3, pp. 163-172.
- Raith, A. e Lude, A. (2014), *Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche entwicklung fördert*, Oekom, München.
- Schenetti, M., Salvaterra, I. e Rossini, B. (2015), *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento.
- Semeraro, R. (1988), *Educazione ambientale, ecologia, istruzione*, FrancoAngeli, Milano.
- Waters, J. (2017), *Affordance theory in outdoor play*, in Waller, T., Arlemam-Hagsér, E., Hansen Sandseter, E.B., Lee-Hammond, L., Lekies, K. e Wyver S., *Handbook of Outdoor play and learning*, Sage, London.
- World Health Organization (1980), *International classification of impairments, disabilities and handicaps*.
- World Health Organization (2001), *International classification of functioning, disability and health*.

## 6. L'apprendimento linguistico cooperativo: un metodo inclusivo per la didattica curricolare

di *Giulia Troiano\**, *Maurizio Gentile\*\** e *Alan Pona\*\*\**

### Abstract

L'*Apprendimento Linguistico Cooperativo* (ALC) è stato ideato a Prato nell'a.s. 2012-2013 nell'ambito di una ricerca-azione finanziata da ANCI e dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e successivamente perfezionato, nel 2015-2016, grazie al progetto LINC (*Linguaggi Inclusivi e Nuove Cittadinanze*), finanziato con fondi FEI.

ALC deriva dall'integrazione tra il *Cooperative Learning* (CL) e la *Facilitazione Linguistica e degli apprendimenti* (FL). A pochi anni di distanza dalle sue prime applicazioni sperimentali, ALC si configura oggi come un metodo flessibile, in grado di migliorare sensibilmente la coesione sociale all'interno del gruppo classe (Gentile e Chiappelli, 2016), ma anche di generare nuove versioni di sé (ALC-C3I, ALC-D, ALC-V e ALC-S), in base alle esigenze formative dei singoli contesti scolastici.

In occasione della V edizione del Convegno "Didattica e Inclusione Scolastica" sono stati presentati alcuni strumenti operativi elaborati nell'ambito di una ricerca sul "Modello Prato". Oltre ai laboratori di italiano L2, tale modello prevede i cosiddetti "moduli ALC": brevi percorsi disciplinari a classe intera condotti in *Apprendimento Linguistico Cooperativo*.

Nel seguente contributo, dopo un rapido excursus sulla nascita e l'evoluzione di ALC, si illustra come e con quali vantaggi è possibile inserire all'interno dell'impianto metodologico di ALC una terza risorsa strategica: la *stratificazione* del materiale didattico. "Stratificare" significa modulare il peso cognitivo di un argomento disciplinare per rendere l'informazione linguistica più facilmente processabile e "insegnabile" (Pienemann, 1984; 1986; 1998), mediante materiali di lavoro organizzati a strati, "secondo un ordine di difficoltà crescente, che va dal più semplice al più complesso, in modo che ogni studente raggiunga il livello

\* Università Ca' Foscari di Venezia.

\*\* Università di Roma LUMSA.

\*\*\* Università degli Studi di Bologna.

massimo cui può giungere nella sfida rappresentata dalla scheda” (Caon, 2008). Teorizzata nel 2006 dal “Gruppo di Lavoro CAD del Dipartimento di Scienze del Linguaggio” (Ca’ Foscari, Venezia) per supportare l’acquisizione dell’italiano da parte degli alunni stranieri, la stratificazione può rappresentare uno strumento efficace per l’inclusione di tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali.

## 1. Nascita del metodo ALC

In virtù dell’elevata percentuale di alunni stranieri, il territorio pratese rappresenta un osservatorio privilegiato per comprendere la complessità delle classi plurilingui ad abilità differenziate e le nuove sfide che le scuole multiculturali affrontano quotidianamente nei contesti locali. Tra queste, una delle più rilevanti riguarda l’inclusione linguistica degli alunni parlanti italiano L2, rispetto alla quale l’Italia non ha ancora elaborato un modello nazionale di riferimento. Secondo le ultime rilevazioni dell’Osservatorio Scolastico Provinciale (marzo 2017), riferite all’a.s. 2016-17, Prato è il primo Comune e la prima Provincia italiana per numero di alunni con cittadinanza non italiana sul totale degli studenti (26,1%). Già da molti anni, i servizi di Italiano L2 erogati alle scuole pratesi del I e del II ciclo di istruzione, attraverso il *Protocollo Provinciale per l’accoglienza degli alunni stranieri e lo sviluppo interculturale del territorio pratese* (2007), si contraddistinguono, nel panorama della facilitazione linguistica italiana, per il carattere fortemente integrato e innovativo delle metodologie didattiche e dei processi gestionali. Tali servizi, noti come “Modello Prato”, comprendono: la *Settimana dell’accoglienza* per i NAI (alunni neo-arrivati), i *Laboratori di facilitazione linguistica*, i *Corsi estivi di Italiano L2*, i *Campi estivi*, il servizio di *Mediazione linguistico-culturale*, lo sportello di *Counseling psicologico* e i *Moduli ALC*. Questi ultimi sono percorsi disciplinari a classe intera, di 4 incontri/lezione, condotti in “Apprendimento Linguistico Cooperativo” (ALC): un metodo basato sull’integrazione tra i principi del *Cooperative Learning* (CL) e le tecniche della *Facilitazione Linguistica* (FL). Uno degli obiettivi dei moduli ALC è quello di aumentare l’accessibilità degli argomenti disciplinari attraverso due risorse strategiche: la cooperazione tra gli studenti e la manipolazione didattica dell’input. La prima si basa sui noti principi del CL – *Interdipendenza Positiva*, *Interazione Simultanea*, *Equa Partecipazione* e *Responsabilità Individuale* (Gentile, 2016b) –, la seconda sulla *facilitazione linguistica* e la *semplificazione testuale*. Mentre con il CL si interviene sulle relazioni e sulle abilità sociali (aiuto, collaborazione, condivisione), con la FL si agisce sull’input linguistico e le abilità per lo studio attraverso testi semplificati e facilitati, calibrati sui livelli linguistico-comunicativi presenti all’interno della classe.

Il metodo ALC è stato ideato e sperimentato per la prima volta nelle scuole del Comune di Prato, nell'a.s. 2012-2013, all'interno del progetto "Implementazione del Portale Integrazione e sua Gestione Sperimentale a Livello Locale", finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali tramite ANCI, con l'intento di rendere concreta la normativa sui BES (Miur, 2012; 2013) e di valorizzare le tante diversità della classe plurilingue (Miur, 2012). Nel 2015-16, ALC è stato oggetto di un'ulteriore sperimentazione grazie al progetto LINC (*Linguaggi Inclusivi e Nuove Cittadinanze*), che incrementò il valore inclusivo del metodo enfatizzandone quattro aspetti-chiave: *clima di classe*, *interdipendenza positiva*, *inclusione* e *interculturalità* (da cui l'acronimo ALC-C3I; Gentile *et al.*, 2016). Tali elementi costituiscono lo "sfondo integratore" di ogni incontro/lezione in ALC e corrispondono ai seguenti obiettivi:

- curare *il clima*, ovvero costruire un ambiente di apprendimento sereno e piacevole attraverso attività relazionali ludiche e coinvolgenti (Gentile e Sitta, 2006; Sitta e Gentile, 2006);
- strutturare *l'interdipendenza positiva*, vincolando gli studenti alla collaborazione (Kagan, 2000);
- promuovere *l'inclusione* coniugando l'insegnamento a tutta la classe con le reali peculiarità di ciascuno e evitando, il più possibile, attività specifiche per le singole diversità (Gentile, Pisanu e Tabarelli, 2012);
- favorire *l'interculturalità*, attivando come insegnanti, e stimolando negli studenti, la cosiddetta "competenza comunicativa interculturale" (Balboni e Caon, 2015, pp. 147-160).

I moduli ALC si svolgono in compresenza di un facilitatore linguistico e del docente curricolare, con il duplice intento di facilitare gli alunni parlanti italiano L2 nel delicato passaggio dalla "fase ponte" alla "fase degli apprendimenti comuni" (*Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Miur, 2014, pp. 17-18) e di offrire, allo stesso tempo, ai loro docenti una "formazione di prossimità" sul CL e sulle tecniche della FL. Ogni percorso disciplinare in ALC è costituito da una Unità Didattica (UD) di quattro incontri/lezione (di 2 ore ciascuno), corrispondenti ad altrettante Unità di Lavoro/Apprendimento (UdLA). Ciascuna UdLA, e l'UD nel suo complesso, seguono la stessa organizzazione interna, articolata in 3 fasi:

- *attività relazionale*, per creare un clima di lavoro positivo, motivare gli studenti, elicitarne le conoscenze pregresse e formare i gruppi cooperativi;
- *attività didattica* centrata sul testo, per introdurre o approfondire l'argomento disciplinare;
- *attività di feedback*, per offrire stimoli di riflessione e auto-valutazione.

Il peso specifico di ciascuna fase varia in relazione agli obiettivi dei singoli incontri: benché ogni UdLA inizi con un'attività relazionale e si concluda con un momento di restituzione in plenaria (*feedback*), il II e il III incontro sono prevalentemente dedicati all'argomento disciplinare. In linea con i modelli operativi proposti in ambito glottodidattico (Balboni, 2002, 2010; Vedovelli, 2002, 2010; Diadori, 2009), quindi, la comprensione di un testo – sia esso scritto, orale, audio o audio-visivo – è sempre preceduta da opportune attività di *pre-lettura*, *pre-ascolto* o *pre-visione*, ovvero da una ricca fase di motivazione e contestualizzazione.

A pochi anni di distanza dalle sue prime applicazioni sperimentali, ALC comprende ormai un vasto repertorio di procedure didattiche a-disciplinari, ispirate alle “content free structures” di Kagan (2013, pp. 6-10), come *Numbered Heads Together* – alias *Se noi la sappiamo, io la so* –, il *Jigsaw*, il *Puzzle*, l'*Arca di Noè*, la *Gita domenicale*, *Muti come pesci*, *Gemelli sensoriali* ecc.), che garantiscono al modello un'ampia flessibilità operativa.

## 2. Effetti sociali di ALC nella classe plurilingue

Nell'anno scolastico 2013-2014, ALC è stato sottoposto a verifica sperimentale mediante una ricerca-intervento realizzata in 31 scuole di I ciclo del Comune di Prato (Gentile *et al.*, 2014). La sperimentazione ha interessato 808 alunni di scuola primaria e secondaria di I grado, iscritti a 31 scuole, suddivise a loro volta in tre reti territoriali. Il numero totale di classi partecipanti alla sperimentazione è stato pari a 35. L'intervento è stato articolato in 10 incontri per ogni gruppo classe, in riferimento al quale sono state realizzate 10 attività, una per ogni incontro, organizzate attorno alle tre fasi sopra menzionate: relazionale, didattica, feedback.

L'ipotesi di base della sperimentazione è stata sintetizzata in questi termini: ALC può favorire nelle classi plurilingue uno “scambio e/o reciproco riconoscimento” tra culture e persone (Cerrocchi, 2014, p. 84). Abbiamo operazionalizzato questa dimensione in termini di interazione collaborativa e struttura di legami interpersonali. Per interazione collaborativa si intende la collaborazione offerta e ricevuta durante un'interazione tra alunni italofofoni e non-italofofoni. La struttura di legami interpersonali riflette, invece, la rete di rapporti reciproci tra i membri di una classe plurilingue in diverse situazioni relazionali.

In base a queste premesse, due sono stati gli obiettivi della verifica: a) misurare il numero di comportamenti collaborativi che avvenivano tra alunni italiani e stranieri durante i 10 incontri; b) esaminare le differenze, prima e dopo l'intervento, nella struttura dei legami interpersonali all'interno della classe plurilingue.

## 2.1. Interazione collaborativa

La prima serie di dati è stata raccolta seguendo uno schema di osservazioni ripetute: 10 rilevazioni, una per ogni incontro previsto dall'intervento. Il focus è stato l'interazione collaborativa tra alunni stranieri e italiani.

Il numero totale di alunni osservati è stato pari a 100. Gli osservatori hanno valutato il 12,4% degli alunni partecipanti al progetto: 100 alunni su 808 totali. Ai docenti è stato chiesto di scegliere in ogni classe un massimo di 3 alunni di cittadinanza non italiana la cui presenza nella scuola era di almeno 2 anni e il cui livello di competenza linguistica variava da A2-B1. I due valori soglia – tempo di presenza in Italia e livello di padronanza linguistica – sono stati giudicati due criteri minimi per partecipare a scambi collaborativi proficui durante le attività di apprendimento. Per ciascun alunno l'osservatore ha registrato il numero totale di comportamenti collaborativi offerti e ricevuti durante le 2 ore di lavoro in classe. La raccolta prevedeva 10 osservazioni (Gentile *et al.*, 2014; Gentile *et al.*, 2016).

La *Figura 1* riporta i risultati del terzo incontro, del sesto e del nono. Nell'incontro numero 3 è stato osservato il valore più basso sia nella collaborazione offerta che ricevuta: rispettivamente 4,75 e 4,26 punti. Un incremento, invece, è stato rilevato subito dopo metà percorso. Infatti, nell'osservazione numero 6 sono stati registrati 6,65 comportamenti collaborativi emessi e 6,08 comportamenti collaborativi ricevuti. Infine, l'osservazione numero 9 ha fatto registrare, per la collaborazione offerta, 7,07 comportamenti, il valore più alto lungo i 10 incontri, mentre per la collaborazione ricevuta una media pari a 5,88 comportamenti. Abbiamo sottoposto a test di verifica statistica i dati appena esposti. L'ANOVA ha dato esito positivo. Per la collaborazione offerta dagli alunni non-italofoni, è stato riscontrato un effetto statisticamente significativo: Lambda di Wilks=.80,  $F(2, 68)=4,43$ ,  $p < .001$ , l'ampiezza di effetto è pari a .19. Superando la soglia di .14 possiamo considerarlo un'ampiezza d'effetto elevata (Pallant, 2007). Per la collaborazione ricevuta l'esito del test è stato il seguente: Lambda di Wilks=.73,  $F(2, 64)=11,37$ ,  $p < .0005$ . L'ampiezza d'effetto è pari a .26.

La struttura delle relazioni interpersonali è stata misurata con un classico sociogramma (Comoglio e Cardoso, 1996). La domanda rivolta agli alunni è stata la seguente: “*Questi sono i tuoi compagni di classe. Con chi di loro fai queste cose?*”. Gli alunni indicavano i compagni pensando a tre situazioni:

- a. “A ricreazione sto insieme a ...”
- b. “In classe lavoro e collaboro insieme a ...”
- c. “Parliamo di quello che ci piace fare con ...”

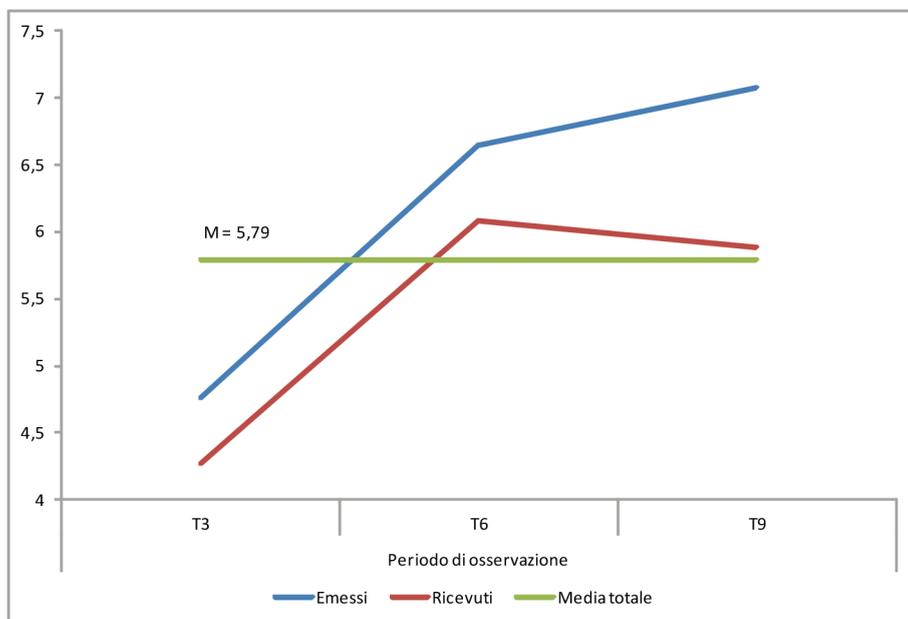


Figura 1 – Valori medi relativi al numero di comportamenti collaborativi emessi/ricevuti dagli alunni non-italofoni: 3 osservazioni x 100 alunni.

La raccolta dei dati ha previsto due rilevazioni: prima e dopo l'intervento. Il sondaggio ha coperto il 98% degli alunni coinvolti nella ricerca, 795 su 808.

L'analisi statistica è stata basata su due elementi: i *grafi di relazione* e l'*indice di densità*. Qui presenteremo i risultati relativi al secondo elemento (per un approfondimento, cfr. Gentile *et al.*, 2016). L'indice di densità è un valore che varia da 0 a 1. Il valore di 1 indica il massimo livello di legami interpersonali raggiunti da un gruppo classe. Al contrario, un valore pari a 0 indica l'assenza di legami reciproci (Cordaz, 2005).

Con riferimento, ad esempio, alla seconda situazione relazionale "*in classe lavoro e collaboro con ...*" delle 35 scuole analizzate, 26 hanno ottenuto un miglioramento dell'indice, 3 una situazione stazionaria, 6 un peggioramento.

Come visto in precedenza, le scuole esaminate erano raggruppate in tre reti territoriali. La disponibilità di tale informazione ha consentito di valutare se gli incrementi nell'indice potevano essere attribuiti al contesto territoriale di riferimento. È stata svolta un'ANOVA tra ed entro le scuole con lo scopo di capire se l'effetto fosse principalmente legato al percorso educativo, al contesto territoriale, o a un'interazione tra percorso e contesto.

Il primo dato è stato il seguente: non è emersa un'interazione significativa tra l'indice di densità – misurato prima e dopo l'intervento – e la rete territoriale. La Lambda di Wilks è stata pari a .94,  $F(2, 31) = .98$ ,  $p < .383$ , ampiezza d'effetto pari .058. Secondo, è emerso un effetto principale nel passaggio tra prima e dopo l'intervento: la Lambda di Wilks è pari a .60,  $F(1, 32) = 20,79$ ,  $p < .0005$ , ampiezza pari a .39. Terzo, la ricerca di un effetto dato dalla sola influenza della variabile territoriale non è confermato dai risultati dell'ANOVA:  $F(1, 32) = 2,29$ ,  $p < .117$ . I dati e le verifiche statistiche hanno permesso di concludere che il cambiamento nella struttura dei legami interpersonali può essere attribuito al metodo ALC e all'intervento posto in essere.

### 3. Evoluzione del metodo ALC

La presenza di procedure didattiche codificate e di un modello operativo, l'UdLA, che ancora ciascuna fase a obiettivi specifici e pre-determinati (relazionale, didattica, feedback), ha portato ad un largo impiego di ALC in molti istituti scolastici dell'area metropolitana allargata di Firenze, Prato e Pistoia. La chiave del successo di ALC deriva dalla sua "flessibilità vincolata": oltre a favorire lo sviluppo armonico degli apprendimenti, la struttura dei moduli ALC offre infatti un solido impianto per la progettazione dei percorsi didattici, senza limitare tuttavia la creatività dei docenti o impedire l'ascolto attivo del gruppo classe. Questa flessibilità ha originato negli ultimi cinque anni tre diverse versioni di ALC, che condividono lo stesso impianto metodologico e il medesimo modello operativo: ALC-D(igitale), ALC-V(alenziale), ALC-S(tratificato).

ALC-D è stato ideato nell'a.s. 2015-2016 all'interno del *Progetto Easy.com*, finanziato dalla Fondazione Telecom Italia. I moduli, sperimentati a Prato su tre classi delle scuole secondarie di I grado (I, II e III), erano dedicati allo studio della geografia attraverso l'uso delle tecnologie digitali (media e strumenti informatici e di rete) e attività didattiche caratterizzate da un forte taglio interculturale. Il lavoro dei gruppi cooperativi si è focalizzato sui testi disciplinari (ad esempio la cartina geografica) e sulle strategie di lettura per comprenderli e rielaborarli (selezione dei concetti chiave, costruzione di mappe lessicali e concettuali, riflessione sulle fonti). Ogni UdLA si proponeva però anche obiettivi trasversali e socio-relazionali, come lo sviluppo delle capacità di ascolto, negoziazione, problem solving, il rispetto dei tempi e dei bisogni dei compagni di gruppo, la gestione delle emozioni e il pensiero creativo. Dato che i laboratori si svolgevano in classi plurali ed eterogenee, il lavoro didattico sulla disciplina è stato caratterizzato da una costante attenzione al decentramento, con l'obiettivo di stimolare, nelle alunne e negli

alunni, “sguardi” diversi che contaminassero o destrutturassero, attraverso cartine geografiche non eurocentriche, le concezioni cristallizzate di “nord” e “sud” del mondo<sup>1</sup>.

ALC-V è stato sperimentato per cinque anni consecutivi (2013-2014 – 2017-2018) in cinque istituti scolastici del territorio pratese, allo scopo di supportare lo sviluppo della riflessione metalinguistica attraverso la Grammatica Valenziale (GV). La GV, nata ufficialmente nel 1959 con una pubblicazione postuma del linguista francese Lucien Tesnière (1959), è un modello di descrizione della lingua centrato sul verbo e sulla sua proprietà di attrarre elementi agganciandoli intorno a sé per formare frasi. Il modello, rigoroso dal punto di vista scientifico, presenta, anche a livello pedagogico, numerosi vantaggi, in quanto rispettoso dei processi di apprendimento dei bambini e dei ragazzi, motivante, induttivo e multimodale (Pona, Cencetti e Troiano, 2018; Pona, 2019).

L’impiego di schemi vuoti con codificazione cromatica, da riempire con le frasi assegnate ai gruppi, e la “messa in scena” del verbo e dei suoi argomenti attraverso la composizione cooperativa di frasi “viventi”, permette infatti di coinvolgere il canale visuo-percettivo e cinestetico, valorizzare le competenze di tutti gli alunni e intervenire sulle barriere agli apprendimenti<sup>2</sup>.

L’ultima versione di ALC, ALC-S(tratificato), è oggi in via di sperimentazione nelle scuole del Comune di Prato e oggetto di ricerca scientifica da parte dell’Università Ca’ Foscari di Venezia. I primi rilievi confermano che la stratificazione dei compiti e dei materiali all’interno delle UdLA in ALC consente di raggiungere tutti gli studenti, anche ai livelli linguistico-comunicativi più bassi (livelli pre-A1, A1, A2), e di integrare i vantaggi del lavoro relazionale, promosso da ALC, con i risultati della ricerca glottodidattica circa le ricadute sugli apprendimenti linguistici di un input calibrato unitamente a occasioni mirate di output (Nuzzo e Grassi, 2016).

La proposta didattica della stratificazione (Caon, 2006, 2008, 2016) trova sostegno scientifico nella Teoria della Processabilità e nella Teoria della Insegnabilità di Manfred Pienemann. La Teoria della Processabilità (Pienemann, 1998) ipotizza quali strutture linguistiche possono essere processate, cioè elaborate dall’apprendente, in ogni dato momento del suo sviluppo interlinguistico. Secondo questa teoria, durante l’acquisizione di una seconda lingua si attivano diverse procedure che seguono una scala di difficoltà che va dal semplice

1. Rimandiamo a Natali, Pona e Chiappelli (2017) per una esemplificazione di una UD in Apprendimento Linguistico Cooperativo Digitale.

2. Rimandiamo a Pona, Cencetti e Troiano (2018) per una esemplificazione di percorsi in Apprendimento Linguistico Cooperativo Valenziale nella scuola del I ciclo d’istruzione nell’ottica del curriculum verticale di italiano.

al complesso, i cui gradini (*Tabella 1*), o stadi, rappresentano i vari livelli di accessibilità alla lingua:

1. Accesso lessicale.
2. Procedura categoriale.
3. Procedura sintagmatica.
4. Procedura frasale.
5. Procedura della frase subordinata.

*Tabella 1 – Sequenza universale dello sviluppo morfologico (riadattata da Bettoni 2011)*

<i>Procedura</i>	<i>T1</i>	<i>T2</i>	<i>T3</i>	<i>T4</i>	<i>T5</i>
<b>5 inter-clausale</b>					Scambio di informazioni oltre la clausola
<b>4 frasale</b>				Scambio di informazioni tra sintagmi	Scambio di informazioni tra sintagmi
<b>3 sintagmatica</b>			Scambio di informazioni dentro il sintagma	Scambio di informazioni dentro il sintagma	Scambio di informazioni dentro il sintagma
<b>2 categoriale</b>		Categoria + affisso, nessuno scambio di informazioni tra parole	Categoria + affisso, nessuno scambio di informazioni tra parole	Categoria + affisso, nessuno scambio di informazioni tra parole	Categoria + affisso, nessuno scambio di informazioni tra parole
<b>1 lemmatica</b>	Accesso al lemma, nessun elemento di grammatica	Accesso al lemma, nessun elemento di grammatica	Accesso al lemma, nessun elemento di grammatica	Accesso al lemma, nessun elemento di grammatica	Accesso al lemma, nessun elemento di grammatica

Come si intuisce dalla *Tabella 1*, l'apprendimento delle strutture di ogni stadio implica che quelle dello stadio precedente siano già emerse.

In un apprendente con L2 in fase iniziale, per esempio, le procedure non sono tutte operative, ma si attiveranno nell'ordine man mano che si avanza

nel processo di acquisizione della lingua. Secondo la Teoria dell’Insegnabilità (Pienemann, 1984, 1986), la progettazione didattica deve fondarsi sulle fasi naturali dell’apprendimento rispettando gli stadi di avanzamento della competenza linguistica degli apprendenti.

Per progredire nello sviluppo di competenze linguistiche occorre, infatti, stimolare l’apprendente in uno specifico stadio di acquisizione della lingua con un input linguistico ad uno stadio immediatamente successivo.

ALC-S prende le mosse dalla teoria di Pienemann e dalle proposte didattiche della scuola veneziana, integrandole con una metodologia ormai consolidata, ALC, che punta sulla relazione e sulla mediazione sociale degli apprendimenti.

#### 4. L’unità didattica stratificata in ALC

Nel seguente paragrafo si presentano i risultati preliminari di uno *Studio di Caso* condotto nel 2018 (aprile-maggio) in una classe IV della scuola primaria “Borgonuovo” di Prato. Il gruppo classe era composto da 20 alunni di cui: 9 italiani, 3 italofoeni di origine albanese (livello B1) e 8 cinesi (6 di livello A1/A2, una bambina di Li/A1 e una bambina di Li).

Come si deduce dall’Unità Didattica allegata in Appendice, la I e la IV UdLA ricalcano l’impianto metodologico di ALC e prevedono pertanto un’*attività relazionale*, un’*attività didattica* e un’*attività di feedback*. La struttura della II e della III UdLA è invece più snella, per concedere più spazio all’argomento disciplinare (la civiltà fenicia). Dopo il I incontro, dedicato alla motivazione, la classe è stata suddivisa in gruppi cooperativi di livello linguistico omogeneo e ha lavorato su materiali stratificati. Sia nel II che nel III incontro, ogni gruppo ha ricevuto un Fascicolo stratificato sulla civiltà fenicia da gestire in autonomia, nel senso che sono stati i gruppi a decidere quali esercizi svolgere e a che punto (del fascicolo) fermarsi<sup>3</sup>. Conformemente alle aspettative, tutti i gruppi – anche

3. Il fascicolo è suddiviso in 5 strati, corrispondenti ad altrettanti livelli linguistici, ricalibrati a partire dal QCER (*pre-A1, A1, A2, B1 e B1+*). Ogni strato contiene un pacchetto di attività finalizzate all’acquisizione di singoli *lemmi* nel I strato (babilonesi, egizi, sumeri ecc.), di *sintagmi* nel II (in Fenicia, dal 1200 al 701 a.C., la navigazione ecc.) e di *frasi* nel III (i fenici vivevano in Fenicia, i fenici erano bravi navigatori ecc.). È solo nel III strato (livello A2), che compaiono brevi testi semplificati, intesi come semplici “frasi giustapposte” corredate da glosse e immagini esplicative. Il *testo* autentico, quello del manuale scolastico, viene introdotto nel IV strato, perché è a partire dal livello B1 che è possibile lavorare in modo mirato sulla lingua per lo studio e sulla *testualità* (V strato=B1+), ovvero sui meccanismi di coesione e coerenza testuale (connettivi, rimandi anaforici e cataforici, incisi ecc.). Purtroppo, per motivi di spazio, non possiamo allegare, nel seguente contributo, il Fascicolo stratificato. Il lettore interessato può trovarne tuttavia alcune sezioni in Troiano (2019).

quelli con competenze linguistiche iniziali/elementari - hanno svolto le attività del rispettivo “strato” e quelle dello strato immediatamente successivo, ma non gli esercizi che richiedevano l’attivazione di procedure non ancora “emerse”. In linea con la Teoria della Processabilità (Pienemann, 1998), ad esempio, solo i bambini con competenze linguistiche  $\geq A2$ , in grado cioè di elaborare lo scambio di informazioni tra sintagmi (procedura frasale, vedi *Tabella 1*), sono riusciti a lavorare sui testi semplificati contenuti nel III strato. Nessun gruppo, però, è rimasto “scarico”, ovvero senza materiali di lavoro e attività da svolgere.

## 5. Rilievi conclusivi

Nel presente contributo abbiamo illustrato i presupposti teorici, l’evoluzione e gli effetti sociali del metodo ALC. Dalle osservazioni degli insegnanti, e dai questionari di gradimento somministrati agli alunni prima e dopo l’intervento educativo in ALC-S, sembra plausibile affermare che l’ultima versione di ALC aiuta a:

- *calibrare il materiale didattico* in base alle interlingue degli apprendenti e alle loro possibilità (reali) di elaborazione del dato linguistico;
- *modulare il peso cognitivo dei compiti*, facilitando gli alunni con BES nelle funzioni esecutive di base (attenzione, memoria di lavoro, classificazione ecc.);
- *sollecitare la Zona di Sviluppo Prossimale degli alunni (ZSP)*<sup>4</sup>;
- *gestire contemporaneamente l’eccellenza e la difficoltà* (Caon, 2008).

Attualmente il programma di ricerca si sta focalizzando sulla messa a punto di materiali e strumenti didattici per l’implementazione di ALC-S nelle scuole primarie, in stretta collaborazione con i docenti. Restano da verificare sperimentalmente gli effetti di ALC-S sugli apprendimenti linguistici degli alunni parlanti italiano L2 e se, e in quale misura, tali effetti interagiscano con gli effetti sociali. Se ALC, come dimostrato, è in grado di rimuovere le barriere interpersonali agli apprendimenti, occorre adesso dimostrare che la stratificazione dei compiti e dei materiali didattici sulla base della Teoria della Processabilità e dell’Insegnabilità di Pienemann contribuisce alla rimozione delle barriere linguistiche.

Evidenze positive in questa direzione comproverebbero l’efficacia di ALC-S come metodo inclusivo.

4. Nella classe plurilingue ad abilità differenziate, la ZSP di Vygotskij (1931) può essere definita come la distanza tra i compiti linguistico-comunicativi che l’apprendente è in grado di svolgere da solo, sulla base della propria interlingua, e quelli che può affrontare sotto la guida dell’insegnante o in collaborazione con i pari (cfr. D’Annunzio e Della Puppa, 2006).

## Bibliografia

- Balboni, P.E. (2002) (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Balboni, P.E. (2008), *Imparare le lingue straniere*, Marsilio, Venezia.
- Balboni, P.E. (2010), *Language teaching research based on the theory of models*, Guerra, Perugia.
- Balboni, P.E. e Caon F. (2015), *La competenza comunicativa interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Caon, F. (2006) (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- Caon, F. (2008), *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, UTET, Torino.
- Caon, F. (2016) (a cura di), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Bonacci-Loescher, Torino.
- Cerrocchi, L. (2014), *La dimensione epistemologica: modelli. L'interculturale in prospettiva pedagogica*, in Ellerani, P. (a cura di), *Intercultura come progetto pedagogico*, Pensa Multimedia Editore, Lecce, pp. 77-95.
- Chiappelli, T., Manetti, C. e Pona, A. (2016) (a cura di), *Verso una scuola plurale. Sperimentando la varietà attraverso lingue, linguaggi, scritture*, Aracne, Roma.
- Chiappelli, T., Natali, S. e Pona A. (2017), *Didattica inclusiva interculturale 2.0*, in Chiappelli, T., *Imparare assieme per imparare a vivere assieme. Inclusione scolastica e coesione sociale negli scenari 2.0*, Nerbini, Firenze, pp. 73-83.
- Comoglio, M. e Cardoso M.A. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, Editrice LAS, Roma.
- Cordaz, D. (2005), *Le misure dell'analisi di rete e le procedure per la loro elaborazione mediante UCINET V*, in Salvini, A. (a cura di), *L'analisi delle reti sociali. Risorse e meccanismi*, ED Plus, Pisa.
- Diadori, P. (2009), *Quali modelli operativi per l'italiano L2? L'unità di lavoro*, in Diadori, P. (a cura di), *La DITALS risponde 6*, Guerra, Perugia, pp. 103-112.
- Diadori, P., Palermo, M. e Troncarelli, D. (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Ferrari, S. (2003), *Comprensione e lettura in L2: uno studio sperimentale sugli effetti della modificazione testuale*, in Grassi, R., Valentini, A. e Bozzone Costa, R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, in *Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio*, Atti del Convegno-Seminario, Bergamo (17-19 giugno 2002), Guerra, Perugia.
- Gentile, M. (2016a), *Fare didattica con il Cooperative Learning*, in Gentile, M. e Chiappelli, T. (a cura di), *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, FrancoAngeli, Milano, pp. 253-265.
- Gentile, M. (2016b), *Interdipendenza e Cooperative Learning*, in Gentile, M. e Chiappelli, T. (a cura di), *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, FrancoAngeli, Milano, pp. 30-60.

- Gentile, M. e Pelagalli, P. (2016), *Una scuola di tutti e di ciascuno*, in Gentile, M. e Chiappelli, T. (a cura di), *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, FrancoAngeli, Milano, pp. 84-102.
- Gentile, M., Pisanu, F. e Tabarelli, S. (2012), *Personalizzare l'apprendimento nel contesto della classe*, Provincia Autonoma di Trento, Trento.
- Gentile, M., Nistri, J., Pelagalli, P. e Chiappelli, T. (2014), *Il metodo ALC: Apprendimento Linguistico-Cooperativo*, Progetto Implementazione del Portale Immigrazione e sua Gestione Sperimentale a Livello Locale – Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Prato.
- Gentile, M., Pona, A., Pelagalli, P., Chiappelli, T. e Nistri, J. (2016), *Insegnare nelle classi plurilingui*, in Gentile, M. e Chiappelli, T. (a cura di), *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, FrancoAngeli, Milano, pp. 103-127.
- Kagan, S. (2000), *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma.
- Kagan, S. (2013), *Kagan Cooperative Learning Structures (MiniBook)*, Kagan Publishing.
- Natali, S., Pona, A. e Troiano, G. (2015) (a cura di), *LINC – Linguaggi inclusivi e nuova cittadinanza. Quaderni operativi*, 2 voll., Progetto LINC: Linguaggi Inclusivi e Nuova Cittadinanza, Fondo Europeo per l'integrazione di cittadini di paesi terzi 2007-2013.
- Nuzzo, E. e Grassi, R. (2016), *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Bonacci editore, Torino.
- Pallant, J. (2007), *SPSS*, McGraw-Hill, New York.
- Pienemann, M. (1984), «Psychological Constraints on the Teachability of Languages», in *SSLA*, 6, pp. 186-214.
- Pienemann, M. (1986), *L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2*, in Giacalone Ramat, A. (1986) (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, il Mulino, Bologna, pp. 307-326.
- Pienemann, M. (1998), *Language processing and second language development: processability theory*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Pona, A. (2016a), *Riconoscere e valorizzare la pluralità nelle classi: testi bilingui a scuola*, in Chiappelli, T., Manetti, C. e Pona, A. (2016) (a cura di), *Verso una scuola plurale. Sperimentando la varietà attraverso lingue, linguaggi, scritture*, Aracne, Roma, pp. 143-160.
- Pona, A. (2016b), *La facilitazione linguistica e degli apprendimenti nella classe plurilingue. Appunti per la scuola*, Tecnodid, Napoli.
- Pona, A., Cencetti, S. e Troiano, G. (2018) (a cura di), *Fare grammatica valenziale nella scuola delle competenze*, Tecnodid, Napoli.
- Pona, A. (2019), «Fare grammatica valenziale nelle classi plurali», in *elledue*, 2, pp. 2-5.
- Schneider, C. (2009), «Equal is not Enough. Current issues in Inclusive Education in the Eyes of Children», in *International Journal of Education*, 1, 1, pp. 1-14.

- Sitta, E. e Gentile, M. (2006), «Attività per favorire il clima e la costruzione del gruppo classe», in *R&S. RELIGIONE & SCUOLA*, 34, pp. 51-66.
- Troiano, G. (2019), «Stratificare il materiale didattico per la classe plurilingue», in *elledue*, 2, pp. 6-9.
- Vedovelli, M. (2002) (2010), *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma.

## Appendice 1 – L'Unità Didattica in ALC-S

---

### UNITÀ DIDATTICA IN ALC-S

#### “I fenici a strati”

ORDINE DI SCUOLA: primaria CLASSE: IV DISCIPLINA: storia

---

### OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO

#### Lingua per comunicare

BICS = *Basic Interpersonal Communication Skills* (Cummins, 1979)

#### Conoscenze linguistiche

vocabolario di base relativo ai seguenti campi semantici: *numeri, date, colori, parti del corpo, mezzi di trasporto, cibo, professioni, materiali*;  
 grammatica: aggettivi ordinali; aggettivi qualificativi; pronomi e avverbi interrogativi; indicativo presente; imperfetto; imperativo; frase negativa; connettivi testuali; *c'è/ci sono; manca/mancano*.

#### Abilità comunicative

nominare; chiedere il significato; chiedere per sapere; chiedere chiarimenti e spiegazioni; descrivere gusti, consistenza e sensazioni; seguire istruzioni; descrivere un'immagine.

#### Lingua per studiare

CALP = *Cognitive Academic Language Proficiency* (Cummins, 1979)

#### Conoscenze disciplinari

la civiltà fenicia (area geografica in cui si sviluppò, commercio, artigianato, navigazione, religione, alimentazione, invenzione della scrittura alfabetica, estrazione della porpora); lessico disciplinare (ad esempio *chiglia, timone, murici, secolo, decennio, commercio, artigianato* ecc.).

#### Abilità di studio

usare la linea del tempo per individuare periodi, contemporaneità, successioni, durate e periodizzazioni; individuare le relazioni tra la civiltà fenicia e l'area geografica in cui si sviluppò (clima, caratteristiche del territorio, risorse ecc.); comprendere il contenuto fondamentale di un testo scritto di tipo espositivo (*skimming*); individuare informazioni specifiche in un testo scritto di tipo espositivo (*scanning*); riorganizzare le informazioni con l'aiuto di una mappa concettuale; comprendere e usare il lessico disciplinare; esporre in modo chiaro i vari aspetti della società fenicia confrontandola con i quadri storici di altre civiltà; formulare domande di comprensione; consultare il dizionario.

---

## OBIETTIVI TRASVERSALI (*Life skills*, OMS)

Consapevolezza di sé; gestione delle emozioni; gestione dello stress; comunicazione efficace; relazioni efficaci; empatia; pensiero creativo; pensiero critico; prendere decisioni; risolvere problemi

## METODOLOGIA

*Apprendimento Linguistico Cooperativo Stratificato* (ALC-S)

Gruppi cooperativi **E=eterogenei** per livello linguistico, L1, genere, rendimento scolastico, stile cognitivo, personalità (ecc.)

Gruppi cooperativi **O=omogenei** per abilità linguistiche.

## STRUMENTI E DURATA

LIM + materiali allegati

8 ore (4 incontri/lezione di 2 h ciascuno)

## DESCRIZIONE DELLE UNITÀ DI LAVORO/APPRENDIMENTO

### I UdLA: MOTIVAZIONE

#### Attività relazionale

Formazione dei gruppi cooperativi di tipo **E** tramite l'attività *Gemelli sensoriali*: l'insegnante consegna ad ogni alunno un'immagine raffigurante un naso, una bocca, un orecchio o una lingua e invita i bambini a cercare i propri compagni di gruppo. Al termine dell'attività, la classe risulta suddivisa in 4 gruppi mono-sensoriali: gruppo OLFATTO, gruppo TATTO, gruppo GUSTO, gruppo UDITO.

#### Attività didattica

L'insegnante allestisce il setting posizionando sulla cattedra alcuni oggetti collegati alla civiltà fenicia: una boccetta dal contenuto misterioso (ad esempio olio essenziale di cipresso), un sacchetto dal contenuto misterioso (ad esempio oggetti di legno), un cellulare (contenente la registrazione audio di una voce che spiega, in greco, l'origine della parola "fenici") e un vasetto dal contenuto misterioso (ad esempio datteri). L'insegnante invita i membri dei gruppi sensoriali ad esplorare gli oggetti misteriosi: i bambini OLFATTO annusano l'olio essenziale dalla boccetta, i bambini TATTO toccano, con gli occhi bendati, gli oggetti di legno, i bambini GUSTO assaggiano (bendati) i datteri, e i bambini UDITO ascoltano – fuori dall'aula – il file audio. Al termine dell'attività, l'insegnante chiede ai bambini di formare dei gruppi sensoriali multimodali (formati da un bambino OLFATTO, un bambino GUSTO, un bambino TATTO e un bambino UDITO) e consegna ad ogni gruppo una scheda di lavoro per aiutare i bambini a condividere con i nuovi compagni di gruppo quello che hanno sperimentato durante l'attività precedente (e colmare il cosiddetto "information gap"). Al termine del confronto, ogni gruppo riferisce in plenaria le proprie ipotesi (ad esempio *Secondo noi, la boccetta contiene il profumo del bosco; Secondo noi, invece, contiene un olio per massaggi; Secondo noi, la voce registrata parla la lingua dei fenici ecc.*). Successivamente, l'insegnante svela agli alunni la vera identità degli oggetti misteriosi e introduce i vari aspetti della civiltà fenicia aiutandosi con slide o immagini proiettate alla LIM (ad esempio *Quello che avete annusato era olio di cedro del Libano. Con questo albero, i fenici costruivano navi robuste e veloci; quello che avete assaggiato erano datteri, un frutto dolcissimo molto amato dai fenici; "fenicio" viene dal greco "phòinikis" che significa rosso, perché i fenici estraevano questo colore dai murici, piccoli molluschi ecc.*).

### **Attività di feedback**

L'insegnante forma i gruppi collaborativi di tipo **O** consegnando a ciascun componente del gruppo uno dei seguenti ruoli: NAVIGATORE, COMMERCIANTE, ARTIGIANO, SCRITTORE. Subito dopo, invita ciascun gruppo a posizionarsi all'interno di un'auto immaginaria: gli studenti dovranno cambiare posizione all'interno dell'auto a seconda delle istruzioni topologiche lette dall'insegnante (vedi *Allegato 1*).

---

#### **II UdLA: COMPrensIONE**

### **Attività didattica**

L'insegnante invita gli alunni a riformare i gruppi collaborativi di tipo **O** e consegna a ciascun gruppo il Fascicolo stratificato sulla civiltà fenicia (I Sezione: *comprensione*), indicando ai singoli gruppi da quale strato partire. Se, nel corso dell'attività, gli alunni chiedono ulteriori esercizi, l'insegnante può fornire ai gruppi le attività degli strati immediatamente successivi.

### **Attività di feedback**

L'insegnante proietta alla LIM il Fascicolo stratificato e guida una restituzione in plenaria.

---

#### **III UdLA: PRODUZIONE**

### **Attività didattica**

L'insegnante invita gli alunni a riformare i gruppi collaborativi di tipo **O** e consegna a ciascun gruppo il Fascicolo stratificato sulla civiltà fenicia (I Sezione: *produzione*), indicando ai singoli gruppi da quale strato partire. Se, nel corso dell'attività, gli alunni chiedono ulteriori esercizi, l'insegnante può fornire ai gruppi le attività degli strati immediatamente successivi.

### **Attività di feedback**

L'insegnante proietta alla LIM il Fascicolo stratificato e guida una restituzione in plenaria.

---

#### **IV UdLA: VALUTAZIONE**

### **Attività relazionale**

L'insegnante riforma i gruppi cooperativi di tipo **E** tramite la tecnica del *Puzzle*, consegnando a ogni alunno un pezzetto di un'immagine collegata alla civiltà fenicia: gli alunni dovranno ricomporre l'immagine cercando i propri compagni di gruppo. Al termine dell'attività, l'insegnante assegna i seguenti ruoli: SUGGERITORE (suggerisce le parole); SCRITTORE (scrive le parole scelte dal gruppo su un foglio), TRADUTTORE (traduce le parole – quando possibile – nelle lingue conosciute dai componenti del gruppo); PORTAVOCE: riferisce, in plenaria, le parole selezionate dal gruppo motivando le scelte. Le immagini vengono quindi incollate su un cartellone, che andrà a costituire una sorta di mappa lessicale plurilingue per lasciare traccia dei collegamenti emersi.

### **Attività didattica**

L'insegnante lancia una domanda alla classe e concede qualche minuto ai singoli gruppi cooperativi per consultarsi e formulare la risposta (*Se noi la sappiamo, io la so*). Uno studente per gruppo, scelto con sorteggio (ad esempio *Rispondono tutti i numeri 1! Adesso rispondono tutti i numeri 3!* ecc.), risponde in plenaria alla domanda. Dopo aver confrontato le risposte di tutti i gruppi, si procede alla valutazione, coinvolgendo la classe: ogni risposta giusta riceve 3 punti; ogni risposta parziale riceve 2 punti; ogni risposta errata riceve 1 punto. Successivamente (ad esempio dopo una settimana), gli stessi quesiti possono essere riproposti agli alunni individualmente, in modo da valutare le effettive ricadute sugli apprendimenti delle attività svolte in ALC-S. Le domande, che è preferibile proiettare alla LIM, per incrementarne la leggibilità, devono essere stratificate.

### **Attività di feedback**

L'insegnante consegna ad ogni alunno un questionario o una scheda di feedback per stimolare gli alunni a riflettere individualmente su come hanno collaborato all'interno dei gruppi e a socializzarlo poi con i compagni (emozioni, difficoltà, strategie attivate ecc.).

## **Allegato 1 – Testi problematici: “Gita fenicia” (alias *Gita domenicale*)<sup>5</sup>**

1. Il navigatore non è alla guida. L’artigiano è dietro al commerciante. Il commerciante è davanti. Il navigatore non è dietro.
2. Il navigatore porta la sua famiglia ad una gita in barca. Il commerciante non è vicino allo scrittore. Lo scrittore è vicino al navigatore.
3. Lo scrittore e l’artigiano non sono vicini. Il navigatore si volta per parlare al commerciante. Lo scrittore è nell’angolo opposto al navigatore. Il navigatore non sta guidando.
4. Lo scrittore è ubriaco e non può guidare. L’artigiano è davanti al commerciante. Lo scrittore non è vicino all’artigiano e nemmeno al navigatore. Il navigatore non sta guidando.

### **Soluzioni**

1. Il commerciante è alla guida, il navigatore sta accanto al commerciante, l’artigiano è dietro al commerciante e lo scrittore sta accanto a lui.
2. Il navigatore è alla guida, lo scrittore gli sta accanto, il commerciante è dietro al navigatore e l’artigiano gli sta accanto.
3. L’artigiano è alla guida, il navigatore sta accanto a lui, il commerciante è dietro al navigatore e lo scrittore è dietro all’artigiano.
4. L’artigiano è alla guida, il navigatore sta accanto a lui, il commerciante è dietro all’artigiano e lo scrittore è dietro al navigatore.

5. L’insegnante legge a voce alta un testo problematico alla volta (se necessario, più volte). Al termine della lettura, i componenti del gruppo cambiano posizione all’interno della “nave fenicia”, ovvero dell’auto immaginaria. Il docente/facilitatore linguistico verifica che ciascun gruppo si sia posizionato correttamente e passa, quindi, al testo successivo.

## 7. Il parlato come strategia inclusiva nella didattica della grammatica

di *Giuseppina Pani\**

### Abstract

In questo contributo vengono presentati i risultati didattici di una ricerca sull'uso del parlato come supporto all'insegnamento della grammatica a scuola. Tale studio parte da un progetto di ricerca in ambito linguistico, il progetto *GRASS – Grammar Reflection at School: Syntactic Subject* (Dal Negro, 2016; Dal Negro e Pani, 2019). Tra le finalità del progetto è inclusa l'elaborazione e sperimentazione di materiali didattici sulla riflessione grammaticale a scuola, a partire dai risultati scientifici ottenuti, in particolare sull'uso del pronome personale soggetto nella lingua parlata informale. Lo scopo specifico di questo contributo è illustrare le potenzialità in termini di inclusione di una proposta didattica focalizzata sul parlato, presentata con metodologie di apprendimento cooperativo e dall'obiettivo educativo comune a tutti gli allievi: la riflessione metalinguistica sul soggetto nel parlato.

### Premessa

Il presente lavoro propone un intervento didattico inclusivo nell'ambito della riflessione sulla lingua a scuola, e lo fa utilizzando la lingua parlata come oggetto di analisi e di riflessione.

La proposta didattica si basa sul riconoscimento della necessità di portare avanti il lungo e articolato percorso verso una scuola inclusiva, in linea con le coordinate designate dall'*Index per l'inclusione* (Booth e Ainscow, 2008). L'*Index* indica come il cambiamento di prospettiva di tutta la realtà scolastica in direzione dell'inclusività passi attraverso: a) la creazione di culture inclusi-

\* Libera Università di Bolzano.

ve; b) la produzione di politiche inclusive; c) lo sviluppo di pratiche inclusive, chiamando così in causa tutti gli attori del mondo scuola, interni ed esterni, in quanto tutti direttamente protagonisti dell'auspicato cambiamento (istituzioni di riferimento, personale dirigente e personale amministrativo, personale tecnico e ausiliario, insegnanti, alunni, famiglie e così via). Tra gli indicatori di qualità di una scuola inclusiva vi sono i "Processi di insegnamento/apprendimento e sviluppo di pratiche didattiche inclusive", con la progettazione di momenti di partecipazione reale, che prevedano spazi e tempi per percorsi realizzabili nel proprio contesto scolastico (Carlini, 2017; Demo, 2017). È all'interno di questa cornice che si inserisce la realizzazione di un intervento didattico sulla lingua parlata, di cui vedremo le caratteristiche nei paragrafi seguenti, come una tra le tante possibili risposte alla richiesta di attivare tutte le risorse della comunità, che in questo caso si attua attraverso la didattica di una disciplina: la grammatica.

Questo contributo interviene nella didattica comune, rivolta a tutti, usando uno degli strumenti essenziali del processo di insegnamento/apprendimento a scuola che è anche risultato, in esperienze precedenti, tra i più inclusivi: la *lezione partecipata*, una lezione che attiva il coinvolgimento degli allievi attraverso il dialogo e l'interazione costante con l'aula<sup>1</sup>.

In particolare, la pratica didattica ideata è una lezione di grammatica sul soggetto sintattico nella lingua italiana parlata. Può una lezione di grammatica sul soggetto proporsi come inclusiva? La risposta risulta positiva se la lezione favorisce la costruzione di un ambiente inclusivo, in cui insegnante di classe e alunni si confrontano e collaborano per approfondire il rapporto tra norma e uso di un argomento in parte già noto.

Prendendo in considerazione alcuni aspetti della dimensione didattica (con le sue funzioni pedagogiche di stimolo, guida e tramite i contenuti disciplinari), della dimensione cognitiva (rispetto agli stili di apprendimento/insegnamento) e della dimensione affettivo-relazionale (rispetto alla cura di una comunicazione accogliente e della relazione di tutto il gruppo classe), verrà qui di seguito illustrata la composizione dell'azione didattica, la sua sperimentazione in classe e le riflessioni sui risvolti di inclusività implicati, che collocano la proposta nel quadro della ricerca educativa inclusiva.

1. Sull'uso di strategie inclusive all'interno della didattica comune e sulla scelta delle metodologie che si sono dimostrate come maggiormente efficaci in termini di inclusione, cfr. Ianes (2008, p. 79): «[...] esiste ormai una cospicua letteratura sperimentale che indica come, rispetto alla tradizionale lezione frontale e al lavoro individuale, i vari modelli di apprendimento cooperativo siano più efficaci non solo per gli apprendenti cognitivi e interpersonali ma anche per l'inclusione degli alunni in difficoltà e per fornire a ognuno di loro adeguati ruoli e possibilità di partecipazione e di apprendimento».

# 1. Didattica del parlato e inclusione

## 1.1. Punto di partenza: il progetto GRASS

Nell'ambito del progetto GRASS<sup>2</sup> è stato sviluppato un duplice obiettivo: la riflessione grammaticale a scuola e la riflessione teorica sulla nozione di soggetto sintattico. Al suo interno nasce l'idea della realizzazione di un'attività didattica basata sui risultati scientifici emersi dall'analisi dei dati raccolti, con l'obiettivo di far incontrare la didattica della grammatica e gli esiti della ricerca grammaticale (Colombo, 2015).

Dal corpus orale costituito durante la prima fase del progetto<sup>3</sup> è stato estrapolato un segmento della durata di 47 secondi, selezionato da una conversazione tra un ricercatore e tre alunni della scuola primaria. A partire dal testo orale è stata costruita un'attività didattica basata sull'ascolto dell'interazione, sull'analisi delle caratteristiche del parlato e sull'uso dei pronomi soggetto deittici nell'interazione. La trascrizione semplificata del testo è riportata nella *Figura 1*.

## 1.2. Il parlato come oggetto di riflessione grammaticale scolastica

Nell'insegnamento della grammatica della lingua materna il parlato riveste un ruolo marginale nella manualistica e nella reale pratica didattica, tutt'ora incentrata sullo standard scritto. Il parlato è oggetto di ricerca scientifica negli studi sull'interazione in classe – molto studiati sono, ad esempio, il parlato del docente, la modulazione del feedback correttivo interazionale e le ricadute sull'apprendimento, o la costruzione dell'intercomprensione –, in particolar modo quando si osserva la didattica di lingue seconde o straniere. Nell'insegnamento dell'italiano come lingua prima, quando presente, il parlato o è sanzionato come deviante dalla norma o è rappresentato in contrapposizione agli usi scritti (Voghera, 2017; Lo Duca, 2018).

2. Il progetto GRASS (*Grammar Reflection at School: Syntactic Subject*), avviato nel 2013 e attualmente in corso (GRASS 2.0), è diretto dalla Libera Università di Bolzano (coordinato dalla professoressa Silvia Dal Negro), in collaborazione con l'Università di Modena e Reggio Emilia. La descrizione del progetto, i materiali della ricerca e i risultati pubblicati sono reperibili sul sito del progetto: [grass.projects.unibz.it](http://grass.projects.unibz.it). Cfr. Calaresu *et al.*, 2016; Calaresu e Dal Negro (2018); Dal Negro e Pani (2019).

3. Il corpus orale è costituito da un totale di 21 ore di parlato dialogico semi-spontaneo, audio registrato durante focus group con alunni di scuola e studenti universitari e interviste agli insegnanti di classe, successivamente trascritto attraverso il software ELAN e utilizzato per l'analisi dell'uso dei pronomi soggetto deittici in dialoghi.

### Trascrizione del file audio: *la scrittura del parlato!*

Legenda dei simboli di trascrizione: - il simbolo # segnala una pausa (un momento di silenzio): breve (#), media (# #) o lunga (# # #)  
- il simbolo xxx si usa per segnalare parole che non si sentono bene o non riconosciute da chi trascrive  
- il trattino - indica un'interruzione e/o un'autocorrezione da parte di chi parla

**INT.:** ora vi faccio una domanda un po' difficile # però prima mi dovete dire una cosa # voi quindi parlate quante lingue?  
**Gioia:** io due  
**INT.:** tu due? cioè italiano?  
**Gioia:** italiano e l'inglese # i- in- al mare # incontro tanti tedeschi parlo solo in inglese  
**INT.:** ah # quindi anche l'inglese abbastanza bene  
**Gioia:** sì sì io l'inglese infatti  
**INT.:** okay  
**Matteo:** sì lei è bravissima in inglese  
**INT.:** okay # tu Matteo # italiano?  
**Matteo:** mah io così così # cioè italiano # inglese # ma l'inglese così così però ###  
spero di impararlo molto meglio  
**INT.:** okay # il dialetto un po' lo parlate voi?  
**Matteo:** ehm sì- no # non molto # proprio alcune parole  
**Gioia:** io so xxx # # io so due dialetti # quello reggiano e quello siciliano perché il 90% della mia famiglia è siciliana  
**INT.:** okay # quindi un pochino anche il dialetto o i dialetti li conosci  
**Gioia:** sì # però non li parlo perché non mi suonano bene

Figura 1 – Trascrizione del segmento audio dell'interazione utilizzato per l'attività didattica sull'uso del soggetto nel parlato.

L'orientamento tradizionale verso lo standard scritto nella didattica della grammatica può assumere un risvolto poco inclusivo, vale a dire che può acuire le differenze tra discenti con profili e livelli di apprendimento diversi. Trattando il tema dello svantaggio linguistico, De Mauro (1996) denuncia difatti che tali differenze rischiano di produrre disuguaglianze, poiché possono aumentare le difficoltà di apprendimento sia di apprendenti con background migratorio sia di alunni con disturbi specifici del linguaggio (in particolar modo se legati alla modalità scritta). Al contrario, il parlato, soprattutto il parlato dialogico, proprio per le sue caratteristiche inerenti (variabilità, ancoraggio al contesto ecc.) può stimolare la partecipazione collettiva all'interpretazione e alla riflessione metalinguistica, e aiutare a trasformare le diversità di competenze e profili in fattore di arricchimento e inclusione.

### 1.3. *Inquadramento teorico della proposta didattica: metodologia*

L'intervento didattico presentato qui è orientato allo sviluppo di competenze metalinguistiche tramite l'interazione in classe (Ciliberti, 2012). L'idea di proporre all'attenzione di allievi dati interazionali si inserisce nella direzione

del metodo dialogico, in linea con i contenuti e le modalità operative selezionate (Lo Duca, 2012). La scelta del parlato dialogico come oggetto di riflessione metalinguistica<sup>4</sup> è per sua natura strategicamente inclusiva, sollecitando la partecipazione di ognuno in quanto parlante e con le proprie competenze. Da sempre il dialogo è uno strumento prezioso di riflessione, e in classe è un modello fondamentale per mettere in luce come – e quanto – la conoscenza sia dialogica. Alla base presuppone un ascolto “attivo”, è la via d’accesso all’altro, e quindi alle relazioni interpersonali. In un dialogo si attua uno scambio tra individui, e l’apporto di ciascuno è essenziale; si è parimenti co-creatori di significato e portatori di “novità”. Inoltre, man mano che si costruisce il significato – al passo con la sintassi –, si costruisce anche la fondamentale capacità interpretativa, in una conversazione faccia a faccia così come nel dialogo tra autore e lettore di un testo (Silvestri, 2005).

L’analisi collettiva di un’interazione informale, inoltre, stimola a proseguire il dialogo in classe e permette una maggiore immedesimazione. Ma si compie un ulteriore passo: i singoli soggetti (gli allievi), portando la loro esperienza di parlanti, in quanto fruitori della lingua sia in produzione che in ricezione (*io dico..., io uso..., la mia amica dice..., mio nonno dice sempre...*), diventano soggetti sociali partecipi del processo di costruzione/negoiazione del valore sociale dei segni linguistici e della norma (*si dice..., non va bene, si può dire parlando, nello scritto non funziona bene*).

Le linee metodologiche della ricerca grammaticale seguono il percorso di scoperta induttivo avente come nucleo centrale la riflessione collettiva, utile all’accrescimento delle conoscenze di tutti, ampiamente attuato da Lo Duca (2004, 2018). L’approccio induttivo si basa sulla ricerca di regole d’uso a partire dagli esempi proposti agli apprendenti, i quali sono invitati a formulare le regole attraverso l’analisi dei dati ricevuti, a sperimentare ipotesi.

Un aspetto che ha confermato la scelta di dare spazio alla riflessione sulla lingua parlata è che la normativa richiede la compensazione scritta proprio con l’orale in presenza di allievi con BES o DSA, confermando come tale comportamento didattico può contribuire all’inclusione di tutti gli allievi (Storace, 2015). Abbiamo deciso, quindi, di focalizzarci sullo sviluppo delle abilità ricettive e produttive orali, fornendo un’occasione in più per esercitare la verbalizzazione, spesso utilizzata in classe quasi solo a fini valutativi (di verifica della comprensione intermedia o di verifica finale da valutare, attraverso presentazioni di ricerche, interrogazioni e così via).

Infine, l’approccio metodologico in cui questo lavoro si inserisce è quello del *language awareness*, che concepisce la riflessione metalinguistica come

4. Sul ruolo del dialogo nella riflessione grammaticale esplicita, cfr. Dal Negro (2016).

un'attività (condivisa ed elaborata in prima persona dallo studente) che stimola processi interpretativi consapevoli capaci di generare un apprendimento efficace e a lungo termine (Desideri, 1995).

#### 1.4. *Struttura e caratteristiche della proposta didattica*

Una descrizione dettagliata della proposta didattica è disponibile in Dal Negro e Pani, (2019, pp. 47-63). Sinteticamente, l'intervento è strutturato in quattro fasi:

1. presentazione e fase di motivazione introduttiva;
2. presentazione del testo di parlato dialogico estratto dal corpus di interviste di GRASS (solo audio inizialmente, accompagnato dalla trascrizione in versione cartacea successivamente);
3. analisi del soggetto nel testo e presentazione dei risultati della ricerca sul soggetto esplicito nel parlato;
4. conclusione: sintesi sui possibili usi del soggetto nel parlato e riformulazione della definizione di soggetto.

La prima fase comprende un momento motivazionale sui concetti chiave dell'incontro *grammatica, frase, soggetto, lingua parlata*, finalizzato all'elicitazione delle prenoscenze degli alunni. La presentazione del testo orale autentico prevede tre ascolti dell'audio, intervallati da richieste di ipotesi/conferma sul contesto situazionale e sui partecipanti, una discussione collettiva sull'evento comunicativo, il confronto con la trasposizione scritta dell'interazione e infine una serie di attività di tipo induttivo – individuali e a coppie – volte a osservare le caratteristiche sintattiche specifiche del parlato dialogico. Nella fase successiva, si procede all'analisi della categoria di soggetto nell'interazione (chiedendo agli allievi il conteggio delle forme verbali con soggetto espresso o inespresso, stimolando riflessioni sulle possibili motivazioni sottostanti il soggetto esplicito o implicito e comunicando infine i risultati della ricerca del progetto GRASS sull'uso dei pronomi personali soggetto nel parlato, risultati che confermano il rapporto di 7 a 3 di soggetti inespressi), proponendo alcune attività di manipolazione del testo per far riflettere gli allievi sull'interrelazione di aspetti sintattici e pragmatici (come provare a rendere esplicito il pronome personale soggetto dove non espresso o ad eliminare il pronome personale soggetto espresso; oppure invertire la posizione dei soggetti espressi al fine di verificare valori e funzionalità diverse). In chiusura, si propone agli alunni un'attività di rielaborazione di nozioni precedentemente apprese, con la produzione di esempi individuali.

Per supportare visivamente tutte le fasi, le attività sono accompagnate passo passo da un supporto video in Power point. Escludendo i primi due ascolti, tutti gli altri momenti hanno sullo sfondo una slide che visualizza ciò di cui si sta parlando, dalle parole chiave alla trascrizione dell'interazione dell'audio (di cui gli allievi dispongono anche una versione cartacea individuale su cui intervengono sottolineando, evidenziando, prendendo appunti); dalle forme verbali cerciate ai vari enunciati con pronomi personali espliciti/impliciti sottolineati con colori diversi, così come enunciati nominali o enunciati che presentano dislocazioni a destra/a sinistra. Connotare ogni aspetto sintattico con un colore differente ha permesso di fissare la distinzione tra i diversi tipi di fenomeno.

La descrizione dell'intervento (durata dell'incontro, scaletta, sussidi e materiali utilizzati, principali obiettivi didattici e di ricerca) e della proposta didattica nei particolari sono presentate punto per punto agli insegnanti di classe in una Guida per l'Insegnante intitolata *Sintassi dell'italiano parlato*. Ne sono state create due versioni, una semplificata e alleggerita specifica per la Scuola Primaria, e una per la Scuola Secondaria di I e II grado, più densa e articolata (entrambe le versioni sono disponibili sul sito del progetto, cfr. nota 2). La proposta didattica è stata concepita in modo flessibile, predisposta alla declinazione, nei tempi e nei modi, in base al grado di scuola in cui si opera. Nella descrizione delle attività di analisi si propongono diversi spunti di riflessione che il docente può decidere di sviluppare e approfondire, oppure di accennare soltanto o anche di tralasciare (ad esempio il riferimento all'uso del vocativo); lasciando all'insegnante che conduce l'attività la selezione dei contenuti da trattare e il grado di approfondimento da raggiungere, si può agire con flessibilità, nel rispetto dell'inclusività dello specifico gruppo classe che si ha di fronte.

La discussione sulle caratteristiche del materiale e della sperimentazione attraverso un'analisi delle strategie d'inclusione adottate (Ianes e Canevaro, 2015) intendono sottolineare l'importanza dell'interazione dialogica e dell'attenzione alla lingua per lo sviluppo di una didattica inclusiva della grammatica.

Se una finalità importante ai fini dell'apprendimento è quella di rinvigorire la motivazione verso lo studio, proponendo modalità didattiche diversificate si cerca di soddisfare modi di apprendimento diversi. Ripercorriamo le orme di Lo Duca (2018) nel suo recente *Viaggio nella grammatica*, in cui si premette la necessità di sfruttare una naturale pulsione dei bambini, la curiosità verso la propria lingua madre, per "fare grammatica". Usando strategie e materiali alternativi agli abituali per discutere insieme di argomenti in parte già noti, sosteniamo interesse e attenzione (perché si sceglie di ascoltare), permettendo di porre e di porsi delle domande; inoltre, permettendo alle differenze di percezione

linguistica di emergere, i partecipanti si sentono liberi di intervenire portando con sé il proprio bagaglio linguistico, culturale, sociale. Si tratta in sostanza di integrare la didattica standard, già ricca di modalità e strumenti vari, con una proposta diversa (che usa il parlato nella didattica della grammatica), sfruttando così la multidimensionalità propria del linguaggio umano, per diversificare le occasioni di riflessione metalinguistica.

## 2. La sperimentazione in classe

### 2.1. Obiettivi e osservazioni generali

La sperimentazione si è svolta in 5 classi (87 alunni): due classi (una quarta e una quinta) di una scuola primaria di Rovereto, due (una seconda e una terza) di una scuola secondaria di I grado di Levico Terme (TN), e una del primo anno di una scuola secondaria di II grado di Bolzano.

Come già accennato, l'obiettivo di creare un reale legame con l'esperienza linguistica degli allievi ha portato al centro dell'esperimento grammaticale la scelta di usare la lingua "vera", non solo le singole frasi costruite *ad hoc* solitamente usate in sintassi (ordinatamente composte da Soggetto-Verbo-Oggetto). Attraverso un percorso di tipo induttivo, partendo dall'esperienza concreta per collegare gradualmente la conoscenza degli allievi (Nigris *et al.*, 2007, p. 12), si è potuto ricalibrare il pregresso apparato nozionistico di riferimento (*cos*'è una frase, *cos*'è il soggetto) con gli usi reali (frase SVO/enunciati; la nostra definizione di soggetto funziona parimenti nel testo orale?). L'impostazione dell'intervento ha consentito un percorso verso ulteriori obiettivi di apprendimento:

- sviluppare l'abitudine degli alunni ad ascoltare; a fare ipotesi e a verificarle;
- sviluppare la capacità di osservazione, interpretativa e di riflessione su fatti linguistici;
- sviluppare la capacità di concettualizzare;
- esercitarsi a verbalizzare conoscenze pregresse, richieste di chiarimento e punti di vista;
- sollecitare l'elaborazione di inferenze (che svolgono un ruolo cruciale nei processi di comprensione);
- esercitarsi ad approfondire argomenti trattati attraverso l'analisi di casi specifici (tramite la variazione diamesica ad esempio);
- far entrare in classe direttamente dati e riflessioni emersi dalla ricerca scientifica;
- coinvolgere tutta la classe nella riflessione, agevolandone la partecipazione in tutti i modi possibili.

Durante l'analisi delle caratteristiche del testo dialogico proposto sono state riconosciute dagli allievi alcune strutture di organizzazione testuale ricorrenti nel parlato (l'alternarsi di frasi nominali, frasi scisse o con dislocazione, enunciati senza soggetto o verbo espresso); gradualmente, frutto della discussione tra pari, sono state identificate le variabili che maggiormente influenzano la variazione stilistico-espressiva di un testo (come il contesto dell'interazione o l'età dei parlanti). La modalità di apprendimento cooperativo, secondo le dichiarazioni degli insegnanti di classe presenti, è stata utile a integrare altre azioni educative intraprese. Dal punto di vista dei contenuti disciplinari, la riflessione ha fatto un passo in avanti verso una più ampia comprensione del funzionamento del sistema lingua.

## ***2.2. Ruolo dell'insegnante nella costruzione della partecipazione attiva***

Il ruolo dell'insegnante/ricercatore consapevole è stato cruciale ai fini dell'attuazione di un'attività inclusiva: in tutte le classi coinvolte ha funto da regista del “quadro partecipativo”, gestendo l'interazione, permettendo a tutti di contribuire senza sanzionare, cercando di appianare asimmetrie eclatanti, distribuendo i turni di parola in modo da coinvolgere e ascoltare tutti. Ha dunque mantenuto con costanza il ruolo centrale di punto di riferimento dell'andamento inclusivo dell'attività (Grobet, 2015), anticipando eventuali difficoltà da parte dell'allievo: nel momento in cui comprende quel che l'allievo vuole dire termina il discorso, completa la frase, evitando di fargli perdere la faccia (Goffman, 1974). Dando spazio alla partecipazione attiva degli alunni, sotto la sua attenta guida, l'insegnante ha lasciato che la classe ricoprisse un ruolo attivo, scoprendo e costruendo alcuni aspetti del proprio sapere grammaticale.

## ***2.3. Aspetti di inclusività: obiettivi e risultati ottenuti***

La prima considerazione che emerge dalla riflessione sullo svolgimento della lezione sul parlato riguarda l'ambiente di apprendimento che ha predisposto: la novità del lavoro di analisi e riflessione sulla lingua parlata, benché avesse come obiettivo principale la trattazione di fatti sintattici, è risultata stimolante, e ciò si è rivelato proficuo in termini di apprendimento “significativo”, vale a dire “[...] basato sulla ricerca e sulla rielaborazione delle conoscenze, e che consente di dare un senso a queste ultime, sia attraverso l'integrazione delle

nuove informazioni con quelle già possedute, sia attraverso l'utilizzo delle stesse in contesti e situazioni differenti" (Storace, 2015).

Si è creata una situazione formativa significativa perché in qualche modo diversa da altre lezioni di grammatica, che ha presentato un approccio alla riflessione sulla lingua pluriprospectica (si pensi alla riflessione sulle dicotomie scritto *vs* orale; standard *vs* substandard; formale *vs* informale rispetto alle scelte linguistiche) in un ambiente di apprendimento collaborativo, educativo (gli studenti con difficoltà sono stati sollecitati a condividere la propria esperienza linguistica; gli studenti più bravi non si sono annoiati), in altri termini inclusivo (Tessaro, 2012)<sup>5</sup>. Gli allievi stessi, potendo contribuire allo scambio continuo di riflessioni e conoscenze, hanno incentivato l'apprendimento paritario e inclusivo.

Nella selezione della lingua in uso nel parlato per la scelta del segmento da didattizzare ci si è prefigurati il confronto tra pari su un argomento alla portata di tutti. Di fatto, si è alimentata la partecipazione, in diversa misura, di tutti i componenti della classe. Si è trattato di un momento utile a consolidare le competenze degli alunni in quanto "parlanti" che hanno messo a disposizione le proprie risorse per riflettere sulla lingua. Inoltre, come le neuroscienze ci insegnano, le variabili affettivo-motivazionali condizionano in modo importante anche i saperi disciplinari; dedicare spazio ad aspetti quali l'autostima ci pare abbia rafforzato la percezione di autoefficacia (*si sì, io lo sapevo; anche io lo dico sempre così; è vero, anche io se mi distraigo a volte devo chiedere "chi?", di chi si sta parlando*).

Riassumendo i risultati a cui questa sperimentazione giunge in relazione all'obiettivo di sollecitare un apprendimento inclusivo, gli insegnanti di classe concordano nel constatare una maggiore sensibilità verso la variabilità linguistica, verso le differenze tra "norma" (tendenzialmente scritta) e "usi" linguistici (variabili e plurali); l'efficacia anche per una lezione di grammatica dello sviluppo di una riflessione sulla lingua condivisa, generata sul momento, grazie all'uso del metodo induttivo, che ha portato gli studenti a esporre le proprie conoscenze, opinioni ed esperienze linguistiche al di fuori degli schemi prestabiliti di produzione-correzione (regola grammaticale + applicazione meccanica), sempre ricorrenti nella didattica della L1, diversamente da quanto avviene per le lingue straniere.

Non prevedendo una valutazione tradizionalmente intesa, la prestazione dell'allievo non è stata legata all'ottenimento di un voto, contribuendo così ad allontanare la demotivazione legata a un possibile fallimento o ad aspettative

5. Approccio ed ambiente che seguono in realtà gli stessi principi della didattica per competenze (Tessaro, 2012).

deluse. La valutazione della prestazione è prevista in termini di partecipazione, a seconda del grado di impegno, o del diverso grado di padronanza di competenza sintattica raggiunta, e, per lezioni partecipate come quella in esame, si può optare per una scala di qualità (*eccellente, medio, essenziale, parziale*) abbinata a una auto-valutazione (strutturata diversamente a seconda del grado di scuola), che possa stimolare la consapevolezza del proprio percorso di apprendimento.

Un ultimo aspetto emerso è relativo alla funzione di sviluppo del pensiero scientifico che il nostro input ha sollecitato negli allievi: in fase di riscontro dei dati da loro conteggiati – rapporto del numero di forme verbali di prima e seconda persona, singolare e plurale, presenti nel frammento di testo a loro presentato (n. 11) e soggetti espressi (n. 3) – con i dati raccolti sul corpus di 3.310 forme verbali relative alla prima e seconda persona, constatare la stessa percentuale pari al 70% circa di soggetti impliciti (sottintesi), ha reso significativa ai loro occhi l'utilità della riflessione sulla definizione di soggetto nel parlato. Non solo, in alcuni alunni sono affiorate spontaneamente domande di ricerca: *se questo è quello che succede nel parlato, qual è la percentuale di soggetti sottintesi nello scritto? Succede la stessa cosa?* (alunno della classe V della scuola primaria); *ma tutti parliamo così? O forse no?* (alunno della classe IV della scuola primaria). La riflessione metalinguistica ha stimolato in loro nuove prospettive di ricerca.

### **3. Riflessioni e proposte conclusive**

L'attività di riflessione metalinguistica sull'uso dei pronomi personali soggetto attraverso un testo di lingua parlata ha rivelato il suo potenziale di inclusività. Utilizzabile come approfondimento o come rinforzo, la proposta didattica è volta al miglioramento della consapevolezza metalinguistica della lingua in uso, delle capacità relazionali del gruppo classe attraverso la partecipazione di tutti gli allievi alla costruzione del “sapere” oggetto di riflessione.

Gli insegnanti di classe possono scegliere di dare spazio ai valori della partecipazione dei singoli allievi, dell'equità nell'accogliere e sistematizzare appropriatamente gli usi linguistici proposti dagli allievi, e nella valorizzazione delle differenze intrinseche nella variabilità linguistica, in relazione con la realtà linguistica.

Questo momento di sperimentazione è stato vissuto come occasione di rafforzamento dello spirito collaborativo e relazionale della comunità di apprendimento che è la classe, come occasione di esperienza cooperativa nella costruzione consapevole di un approfondimento disciplinare.

La sfida dell'inclusione in classe rischia di essere spesso affrontata in modo più scorrevole, a tratti sbrigativo, attraverso un livellamento verso il basso degli apprendimenti disciplinari degli allievi (Calvani, 2018). Orientandosi all'inclusività invece, se necessario, l'insegnante (insieme all'eventuale insegnante di sostegno compresente) prevede un passaggio dalla progettazione didattica di classe alla progettazione personalizzata, se necessario; ma anche solo attraverso le strategie ritenute più idonee (adattamenti, semplificazioni, riduzioni, dispense o compensazioni e così via) valutando metodologie didattiche più appropriate o modalità di valutazione differenti a seconda delle potenzialità e delle risorse individuali (Carlini, 2017). Ma la classe non deve rinunciare alla scelta di argomenti non banali o all'arricchimento del lessico tecnico-specialistico, che devono essere presentati in modo chiaro e facilmente comprensibile, preparando eventuali materiali *ad hoc* (per esempi di elaborazioni di percorsi specifici in presenza di difficoltà di lettura, cfr. Galvan e Biancardi, 2019).

La sperimentazione dell'unità di apprendimento è tutt'ora in corso, insieme alla sua documentazione (i singoli interventi nelle classi sono audio-registrati e riascoltati per analizzarne l'andamento in termini di partecipazione, di sviluppo della costruzione delle informazioni sugli usi linguistici e di nuove definizioni di soggetto sintattico). Nella prospettiva di proseguire il lavoro iniziato, l'obiettivo sarà quello di individuare su una base sperimentale più solida gli aspetti più efficaci e quelli più dipendenti dal contesto, il tutto nell'ottica della replicabilità del modello, come auspicato (cfr. Ianes, 2008).

Durante uno dei momenti di feedback finale con gli insegnanti di classe è emersa la richiesta di costruzione di percorsi didattici sul parlato, pensati come materiali di base dai quali attingere, in modo da capitalizzare le risorse attivate e consentire continuità con le tematiche disciplinari affrontate. Tra gli ulteriori sviluppi del progetto GRASS si conferma dunque l'obiettivo della realizzazione di ulteriori materiali didattici sul parlato da rendere accessibili agli insegnanti, proprio nell'ottica di quel circolo virtuoso che si propone di instaurare tra osservazione, ricerca scientifica e azione didattica inclusiva.

## Bibliografia

- Booth, T. e Ainscow, M. (2008), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (trad. it. Dovigo, F. e Ianes, D., Erickson, Trento).
- Calaresu, E., Dal Negro, S., Favilla, M.E., Provenzano, C. e Rosi, F. (2016), «Riflettere sulla grammatica a scuola: una ricerca sul soggetto», in *Cuadernons de Filologia Italiana*, 23.

- Calaresu, E. e Dal Negro, S. (2018) (a cura di), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teorie*, Studi AItLA 6, Officinaventuno, Milano.
- Calvani, A. (2018), *Come fare una lezione inclusiva*, Carocci, Roma.
- Carlini, A. (2017), *BES in classe. Modelli didattici e organizzativi dall'autovalutazione alla lezione inclusiva*, Tecnodid, Napoli.
- Ciliberti, A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.
- Colombo, A. (2015), "Applicazione"? *Linguistica teorica e grammatiche scolastiche*, in Favilla, M.E. e Nuzzo E. (2015) (a cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, AItLA, Milano, pp. 213-230.
- Dal Negro, S. (2016), *Il dialogo nella riflessione grammaticale esplicita*, in Andorno, C. e Grassi, R. (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione*, AItLA, Milano, pp. 45-57.
- Dal Negro, S. e Pani, G. (2019), *TU ed IO nel discorso. Deissi, allocuzione accordo come problema di ricerca e di didattica*, in Nuzzo, E. e Vedder, I. (2019) (a cura di), *Lingua in contesto. La prospettiva pragmatica*, Studi AItLA 8, Officinaventuno, Milano, pp. 47-63.
- De Mauro, T. (1996), *Distanze linguistiche e svantaggio scolastico*, in Colombo, A. e Romani, W. (1996) (a cura di), "È la lingua che ci fa uguali". *Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 13-24.
- Demo, H. (2017), *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*, Erickson, Trento.
- Desideri, P. (1995) (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- Galvan, N. e Biancardi, A. (2019), *Pagine chiare. Testi di facile lettura per gli alunni con BES*, Carocci, Roma.
- Goffman, E. (1974), *Les rites d'interaction*, Minuit, Paris.
- Grobet, A. (2015), *La négociation des topics dans les interactions en classe*, in Gradoux, X., Jacquin, J. e Merminod G. (2015) (a cura di), *Agir dans la diversité des langues*, de Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, pp. 110-118.
- Ianes, D. (2008), *L'Index per l'inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità*, in Booth, T. e Ainscow, M. (2008), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (trad. it. Dovigo, F. e Ianes, D., Erickson, Trento, pp. 43-97).
- Ianes, D. e Canevaro, A. (2015) (a cura di), *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*, Erickson, Trento.
- Lo Duca, M.G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Lo Duca, M.G. (2012), *Tra competenza metalinguistica e curricolo grammaticale: una lezione inascoltata di Monica Berretta*, in Bernini, G., Lavinio, C., Valentini, A. e Voghera, M. (2012) (a cura di), *Atti dell'XI Congresso di Studi dell'AItLA*, Guerra, Perugia.
- Lo Duca, M.G. (2018), *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Carocci, Roma.

- Nigris, E., Negri, S.C. e Zuccoli, F. (2007) (a cura di), *Esperienza e didattica*, Carocci, Roma.
- Silvestri, D. (2005), «Il dialogo come strumento conoscitivo», in *Dialegethai*, 7.
- Storace, F. (2015), *Esempi di didattica efficace*, testo disponibile al link: [didattica-inclusiva.loescher.it/](http://didattica-inclusiva.loescher.it/) (ultima consultazione: febbraio 2019).
- Tessaro, F. (2012), «Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione», in *Formazione e Insegnamento*, 1, pp. 105-119.
- Voghera, M. (2017), *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei*, Carocci, Roma.

## **8. Considerare strategicamente la tematica della disabilità in classe. Progettare interventi educativi utilizzando gli albi illustrati come strumenti di mediazione e di conoscenza**

di *Nicole Bianquin\** e *Fabio Sacchi\*\**

### **Abstract**

Questo contributo descrive una progettazione didattico-educativa volta ad affrontare in modo esplicito e consapevole il tema della disabilità in classe, fornendo ai bambini immagini realistiche ed accurate al fine di stimolare consapevolezza, comprensione e accettazione della disabilità stessa. Il progetto ha utilizzato come mediatore didattico il libro illustrato: la fusione di immagini e testi per raccontare una storia lo rendono uno strumento didattico adeguato ed efficace per affrontare tematiche complesse e delicate, inclusa quella della disabilità, che caratterizzano la realtà in cui vive ogni bambino. Nello specifico saranno presentati l'articolazione della proposta didattica e alcune considerazioni effettuate da tirocinanti ed insegnanti in merito all'esperienza stessa.

### **1. Introduzione**

La Disability Right Commission (2005)<sup>1</sup> afferma l'importanza di incoraggiare le istituzioni educative a pensare in modo strategico alla disabilità. In par-

\* Università della Valle d'Aosta.

\*\* Università degli Studi di Bergamo.

1. La Disability Rights Commission (DRC) è un organismo indipendente istituito dal governo del Regno Unito per contribuire a garantire i diritti civili per le persone con disabilità. Il superamento della legge sull'uguaglianza del 2006 (*Equality Act 2006*) ha fatto sì che nell'ottobre del 2007 la DRC sia stata sostituita da una nuova Commissione per l'uguaglianza e i diritti umani (Equality and Human Rights Commission) con poteri su tutte le leggi sull'uguaglianza (razza, sesso, disabilità, religione e convinzioni, orientamento sessuale ed età). Per ulteriori informazioni consultare il sito [www.equalityhumanrights.com/en](http://www.equalityhumanrights.com/en) (ultima consultazione: 13 dicembre 2018).

ticolare, essa sostiene che la promozione di una maggiore consapevolezza, conoscenza e comprensione di questa tematica all'interno delle classi possa comportare benefici per la società in generale, sviluppando atteggiamenti positivi e riducendo stereotipi e pregiudizi. All'interno di questa prospettiva, la scuola viene dunque sollecitata a strutturare interventi specifici aventi per obiettivo quello di permettere agli studenti di fruire consapevolmente di saperi e immagini accurati, non stereotipati e aderenti alla realtà della disabilità e delle persone con disabilità.

La realizzazione a scuola di proposte didattiche volte ad affrontare questi argomenti richiede disponibilità e consapevolezza da parte degli insegnanti sia relativamente all'importanza di occuparsene in classe sia in merito a questioni di natura educativa-didattica che connotano la progettazione di simili interventi. Questi ultimi devono configurarsi come proposte proattive e funzionali, grazie alla selezione di mediatori didattici opportuni, a favorire il contatto, la conoscenza e la comprensione del mondo della disabilità da parte dei bambini (Prater, Dyches e Johnstun, 2006).

Uno dei mediatori più efficaci, da sempre utilizzato nel mondo dell'educazione per comunicare ai bambini messaggi culturali e per approfondire e comprendere tematiche complesse e delicate, è il libro illustrato (Hamelin, 2012; Golos, Moses e Wolbers, 2012; Koss, 2015). Il contributo presenta dunque una proposta didattica, che attraverso l'utilizzo di albi illustrati selezionati ha inteso promuovere consapevolezza, conoscenza, comprensione e accettazione della disabilità all'interno dei gruppi classe coinvolti.

## **2. Pensare strategicamente alla tematica della disabilità: il ruolo della scuola**

La Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (Onu, 2006) chiama il sistema educativo a sostenere lo sviluppo di atteggiamenti positivi e di rispetto negli alunni, istituendo e realizzando percorsi educativi e didattici finalizzati a promuovere la consapevolezza riguardo alla tematica della disabilità (articolo 8).

Diverse proposte in questo senso<sup>2</sup> sono già state realizzate e documentate (Canevaro e Ianes, 2001; Capurso, 2005): tali esperienze si configurano preva-

2. Alcuni di questi progetti che hanno avuto rilevanza a livello nazionale sono, ad esempio, Calamaio (Centro documentazione handicap di Bologna, 1968), Conoscere l'handicap assieme al bambino disabile (Canevaro, 1990), Preparare l'integrazione attraverso la conoscenza del deficit (Lega del Filo d'Oro, 2002), Insieme per crescere (Capurso, 2005).

lentamente come progetti extracurricolari, aperture episodiche sul mondo della disabilità e gestite per la maggior parte dei casi da esperti esterni.

Simili progettazioni sono diffuse anche all'estero (Garcia, Diaz e Rodriguez, 2009), sono prevalentemente finalizzate a sviluppare atteggiamenti positivi nei confronti della disabilità e si configurano come le precedenti costituite da interventi di esperti esterni svolti durante il normale orario di lezione o al di fuori di esso (*ibidem*).

Come molti autori sostengono (Rieser e Peasley, 2002; Rieser, 2006), è necessario invece che questa tematica sia inclusa all'interno di proposte, esito della progettualità dei docenti, che utilizzino tempi, spazi e strumenti propri della quotidianità didattica della classe: in tal modo diventa possibile evitare il confinamento episodico della tematica della disabilità dandole ufficialità e visibilità capaci di sviluppare atteggiamenti positivi (Rieser, 1990).

### **3. I *picture books*: elementi costitutivi**

Il libro illustrato può essere considerato come un dispositivo composto da caratteristiche morfologiche e funzionali che unisce linguaggi scritti e iconografici, capacità progettuali, metafore e visioni del mondo che insieme contribuiscono alla produzione di un oggetto fisico (Terrusi, 2012). L'espressione *picture books* si riferisce a libri contenenti sia testi sia illustrazioni che insieme raccontano una storia, rappresentano oggetti e ambienti o espongono concetti (Bleza Picherle, 2012). Il significato viene generato e trasmesso attraverso l'interazione tra parole e immagini (Nikolajeva e Scott, 2006; Bleza Picherle, 2013): scrittura e dimensione iconografica si intersecano con continui riferimenti e richiami, senza che nessuno dei due codici comunicativi possieda una propria autonomia narrativa (Nikolajeva e Scott, 2006).

Le illustrazioni negli albi sono considerate “su un piano di parità” con il testo: i lettori traggono significato sia dal testo sia dalle immagini (Sipe, 1998). Le illustrazioni possono aiutare inoltre a definire le caratteristiche dei personaggi, a sostenere la comprensione della trama, rafforzandoli oppure fornendo diversi punti di vista (Fang, 1996).

I libri illustrati sono anche considerati da molti autori (Hamelin, 2012; Koss, 2015) come uno dei mediatori più efficaci al fine di comunicare sia i messaggi culturali sia i valori della società e come uno strumento per veicolare la comprensione del mondo e affrontare problemi complessi che potrebbero caratterizzare la realtà in cui vive ogni bambino.

## 4. La disabilità attraverso i *picture books*

La tematica della diversità ha sempre trovato spazio all'interno dei libri illustrati. Negli ultimi anni, tuttavia, è da rilevare come siano sempre più numerose le proposte editoriali dedicate ad essa: albi illustrati che raccontano storie, senza alcuna forma di commiserazione, dove i protagonisti sono bambini con autismo, con sordità, con la sindrome di Down che si rapportano con la vita di tutti i giorni (Terrusi e Sola, 2009). Questi albi illustrati, senza avere toni didascalici, forme di commiserazione, non insegnano e non spiegano, ma sensibilizzano mostrando situazioni e avvenimenti sui quali riflettere. Tali artefatti, proponendo la vita quotidiana, ne amplificano la conoscenza, offrono ai bambini esperienze narrative riguardanti la disabilità e permettono momenti di dialogo e di riflessione in cui i lettori possano fare emergere le idee proprie e altrui.

Usare i libri illustrati in classe è funzionale dunque al fine di introdurre i bambini alle caratteristiche dei loro coetanei con disabilità, promuovendo consapevolezza, portando ad una maggiore comprensione e fornendo un vocabolario ed un linguaggio attuale, appropriato e pertinente (Prater, Dyches e Johnstun, 2006).

In particolare, il loro utilizzo, sin dalla prima infanzia, può risultare particolarmente utile per la crescita integrale della persona. L'esposizione alle informazioni sulle disabilità aumenta la comprensione dei bambini sulle differenze umane. I bambini piccoli hanno spesso comprensioni limitate o errate riguardo alle persone con disabilità (Diamond e Tu, 2009; Diamond e Hong, 2010) e proprio attraverso la lettura e la discussione di libri possono entrare in contatto con la disabilità, con la terminologia ad essa associata o con informazioni relative a supporti e ausili specifici.

## 5. Utilizzare i *picture books* in classe

La presenza di bambini con disabilità non garantisce l'emergere di interazioni spontanee tra pari e lo sviluppo di atteggiamenti positivi verso un tema così delicato e complesso (Diamond e Tu, 2009). L'atteggiamento di un bambino nei confronti delle persone con disabilità rappresenta un costrutto complesso e multidimensionale risultante da esperienze dirette (come incontrare un individuo con disabilità), esperienze indirette (come libri, media e conversazione su individui con disabilità) ed è influenzato dal gruppo sociale primario del bambino (Ostrosky e Favazza, 2015). La letteratura di settore è ricca di diverse proposte educative (Prater, Dyches e Johnstun, 2006; Schwier, 1988) che mirano a promuovere, attraverso l'utilizzo dei libri illustrati, atteggiamenti positivi

e di accoglienza verso le differenze e verso le disabilità. Un elemento che accomuna la maggior parte di tali proposte è rappresentato dalla progettazione di attività costruite a partire da tre costrutti teorici: consapevolezza, comprensione e accettazione (Prater, Dyches e Johnstun, 2006). Questi tre costrutti sono interconnessi tra di loro in modo circolare a complessità crescente in cui ognuno non rappresenta la conseguenza logica dell'altro. L'*Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2015) definisce il termine "consapevolezza" come la "conoscenza che qualcosa esiste ed è importante"<sup>3</sup>. Sempre secondo questo dizionario la "comprensione" rappresenta invece "la capacità di capire perché le persone si comportano in un modo particolare e la volontà di accettarle anche quando fanno qualcosa di sbagliato". Se il termine consapevolezza, quindi, suggerisce un livello superficiale di conoscenza limitato alla presa d'atto dell'esistenza di qualcosa, il termine comprensione suggerisce un livello più alto di coinvolgimento da parte dei soggetti (Prater, Dyches e Johnstun, 2006). Per questo motivo, è importante che i bambini siano aiutati attraverso attività specificamente orientate e progettate a sviluppare un'approfondita conoscenza della disabilità e degli aspetti ad essa correlati. In questo senso l'uso di libri illustrati consente al bambino di esplorare la vita quotidiana e le sfide affrontate dai protagonisti per capire meglio sé stesso, il suo punto di vista e quello degli altri (*ibidem*). Narrando e leggendo l'ordinarietà delle esperienze di questi personaggi, è possibile iniziare, come suggerito da Boutot (Boutot, 2007), discussioni e attività su come i protagonisti stessi agiscono, apprendono e si relazionano fornendo ai bambini un linguaggio preciso e specifico sulla disabilità.

L'"accettazione" – l'ultimo dei tre costrutti considerati – può essere definita come "il processo che consente a qualcuno di unirsi a qualcosa o di essere un membro di un gruppo" (*Oxford Advanced Learner's Dictionary*, 2015). Accettare un soggetto, dal punto di vista dell'appartenenza a un gruppo, è il risultato del processo inclusivo, e può essere considerato come "prendere parte attiva e piena alla vita scolastica, essere un membro stimato della comunità scolastica ed essere visto come un membro effettivo"<sup>4</sup> (Koster, Nakken, Pijl e van Houten 2009, p. 117). Essa tuttavia non si configura dunque come l'esito automatico di un percorso educativo, ma richiede continuamente che l'azione educativa sia orientata a fornire al bambino opportunità di formazione e possibilità di coesistenza consapevole e guidata con persone con disabilità. L'accettazione è anche la condizione minima su cui fondare le relazioni di amicizia (Boutot, 2007) e da cui innestare consapevolezza e il desiderio di una maggiore comprensione.

3. La traduzione è a cura degli autori.

4. La traduzione è a cura degli autori.

## 6. Il progetto

### 6.1. Obiettivi, metodologia e strumenti

L'intervento didattico presentato all'interno di questo contributo, progettato alla luce del *framework* teorico sopra delineato, è stato realizzato nell'ambito del tirocinio di Scienze della Formazione Primaria. La proposta, nello specifico, parte da due domande di ricerca di seguito riportate.

- Quali sono le considerazioni dei docenti e dei tirocinanti su un piano personale, motivazionale e strettamente educativo-didattico in merito al parlare in classe di disabilità?
- Esistono progettazioni già realizzate dai docenti per parlare di disabilità nelle loro classi? Se sì, quali caratteristiche hanno e quali mediatori utilizzano?

Al fine di rispondere ai quesiti sopra riportati sono stati predisposti due strumenti di raccolta dati:

- un questionario indirizzato agli insegnanti;
- i resoconti elaborati dai tirocinanti universitari alla fine del percorso di tirocinio (relazioni di tirocinio).

La decodifica e l'interpretazione del materiale raccolto attraverso il questionario sono avvenute tramite operazioni di registrazione e di *content analysis* delle risposte fornite dai docenti. Le relazioni di tirocinio sono state invece sottoposte ad un'analisi linguistica quanti-qualitativa effettuata con il software IRaMuTeQ 0.7 Alpha <sup>25</sup>.

5. "Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires": si tratta di un software open source capace di effettuare analisi linguistiche su *corpora* di differenti dimensioni basandosi sul sistema di classificazione discendente elaborato da Reinert nel 1986. Per una sintesi comparativa tra differenti software utilizzabili in questo tipo di indagini si rimanda al documento del Gruppo Interdisciplinare di Analisi Testuale (Giat), rete interdisciplinare di studiosi che si occupano di aspetti epistemologici, metodologici e applicativi dell'analisi dei testi dell'Università di Padova, disponibile all'indirizzo [www.giat.org/?page\\_id=16&lang=it](http://www.giat.org/?page_id=16&lang=it). Questo programma permette una disamina multidimensionale dei testi consentendo di evidenziare i termini maggiormente frequenti e a cui è possibile attribuire rilevanza ai fini del significato globale del corpus esaminato. Le relazioni di tirocinio sono state accorpate all'interno di un unico file in formato .txt andando a costituire il corpus oggetto dell'indagine linguistica.

## 6.2. *Partecipanti e struttura dell'intervento*

Il progetto ha coinvolto 12 insegnanti e 20 studenti universitari, organizzati a coppie, che hanno svolto il loro tirocinio in due scuole primarie e in 8 scuole dell'infanzia situate in Valle d'Aosta. In tutte le classi era presente almeno un bambino con disabilità certificata<sup>6</sup>.

La progettazione dell'intervento, realizzata anche con il coinvolgimento degli studenti universitari e degli insegnanti, ha previsto in prima istanza l'analisi delle proposte di libri editi dalle più importanti case editrici italiane (Arnoldo Mondadori, Salani, Giunti, Feltrinelli...) e da editori di nicchia (Open City, Uovonero, Kalandraka...). Al termine di questa indagine è stata stilata una lista di albi illustrati utilizzabili sulla base dei seguenti criteri di inclusione:

- il personaggio con disabilità è umano (non un animale o animato) e preferibilmente un bambino;
- il libro è indirizzato all'età di 3-6 o 6-10 anni;
- il libro è relativamente recente (pubblicato dopo il 1990);
- le immagini sono credibili e realistiche.

L'elenco finale è risultato costituito da 56 libri, identificati per titolo, autore, anno, casa editrice. L'intervento didattico è stato articolato come di seguito riportato.

- Presentazione dell'albo selezionato: il libro viene presentato e introdotto chiedendo ai bambini di fare delle previsioni circa il suo contenuto.
- Lettura seguita da una discussione guidata con domande specifiche, per indagare i contenuti della storia, il tipo di disabilità del protagonista e il vocabolario utilizzato.
- Realizzazione di disegni da parte degli alunni per rappresentare graficamente il protagonista della storia, un suo punto di forza, un suo punto di debolezza ed infine la tipologia di aiuto o ausilio presente nella storia.
- Progettazione di attività ludico-espressive volte a indagare specifici aspetti legati alla disabilità del personaggio, come ad esempio la capacità di scrivere il proprio nome con l'alfabeto braille in caso di disabilità visiva, o di costruire un modello cartaceo di una sedia a rotelle in caso di disabilità motoria.

6. Sono stati coinvolti un alunno con sindrome di Down, uno con disabilità uditiva, due con disabilità intellettiva, tre con disturbo dello spettro autistico e tre con disturbo oppositivo provocatorio.

Il libro illustrato e il suo personaggio hanno accompagnato gli alunni durante il progetto, e ogni volta, alla fine della lezione, la storia è stata riletta e commentata di nuovo con la classe, alla luce delle nuove riflessioni e della maggiore consapevolezza raggiunta grazie a queste attività.

## 7. L'analisi linguistico-semantica del materiale empirico: risultati e riflessioni

I parametri lessicometrici fondamentali (*Tabella 1*) del corpus costituito dalle relazioni di tirocinio sono risultati consonanti ai valori ritenuti adeguati per questo tipo di analisi<sup>7</sup> (Giuliano e La Rocca, 2008). Le forme piene, ossia ritenute significative, sono 1227, quelle vuote 239. Sempre nell'ambito delle forme piene le principali categorie grammaticali emerse sono: 474 sostantivi, 339 verbi e 228 aggettivi.

*Tabella 1 – Principali parametri lessicometrici del corpus esaminato*

Numero di testi	1
Occorrenze (token)	10.853
Forme (type)	1509
Hapax	609
Percentuale di Hapax rispetto alle forme	40,36%
Type token ratio	13,90%

Per quanto concerne gli aspetti quantitativi relativi al vocabolario del corpus, la forma piena avente frequenza maggiore è risultata *bambino* (185) seguita dai lemmi *attività* (107), *classe* (72), *insegnante* (57), *tirocinio* (48), *storia* (45), *svolgere* (44), *difficoltà* (40), *disabilità* (38), *alunno* (38) e *libro* (35).

Una rappresentazione grafica del vocabolario del corpus è fornita dal word cloud realizzato selezionando tra le forme attive solo quelle appartenenti alle categorie grammaticali sostantivo, aggettivo e verbo (*Figura 1*). Si può evincere la centralità del termine *bambino* attorno a cui si dispongono con carattere a dimensioni decrescenti ulteriori sostantivi (come ad esempio *attività*, *insegnante*,

7. Soglia percentuale di Hapax rispetto alla forma massima consigliata 50%, type token ratio <20%.



zazioni alla tematica della disabilità e di sviluppare negli studenti atteggiamenti positivi nei confronti dei compagni con disabilità. Aspetti più specifici relativi all'esperienza in oggetto, alla sua progettazione e realizzazione, sono presenti nell'insieme semantico facente capo al termine *attività* che si connette ad ulteriori termini quali *progetto*, *alunno*, *proporre* e *gioco*. Da rilevare in quest'ultimo termine il riferimento alla dimensione ludiforme che ha caratterizzato secondo gli studenti questa proposta di tirocinio.

Gli albi illustrati e le storie in essi contenute, elemento fondante della progettazione proposta alle classi, emergono nell'insieme di colore celeste che

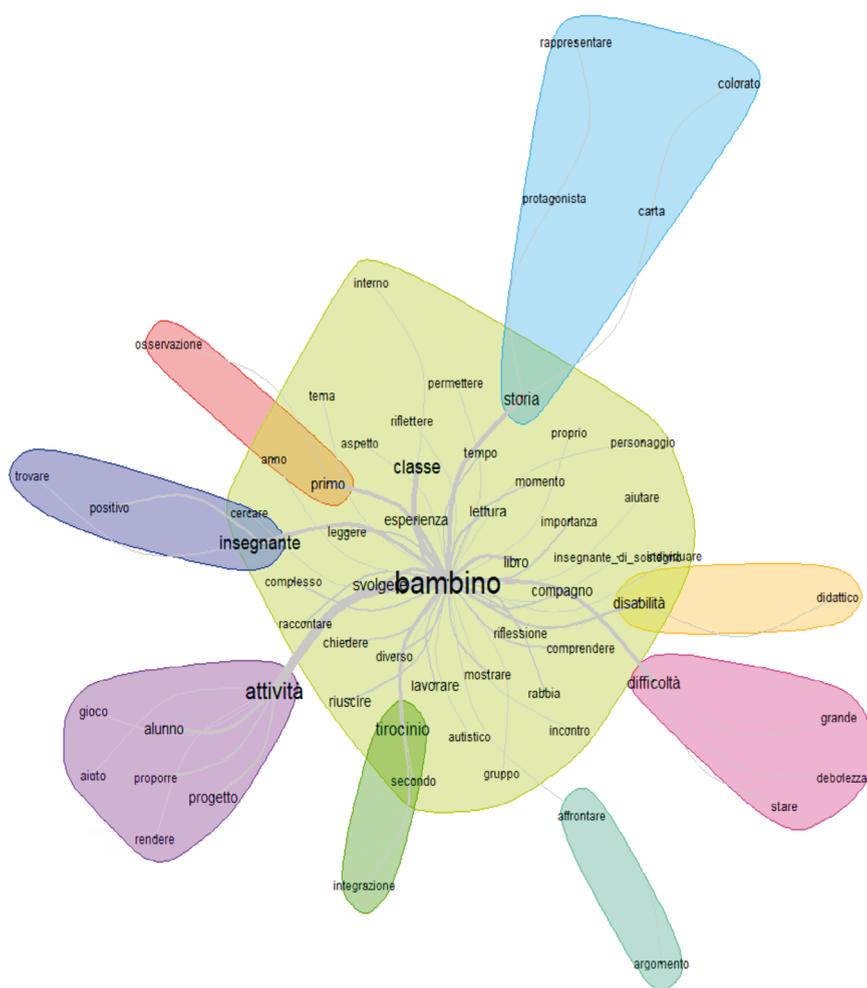


Figura 2 – Diagramma ad albero.

proprio a partire dalla parola *storia* si collegano le voci *protagonista*, *rappresentare*, *carta* (con riferimento alle carte gioco, materiale proposto nell'esperienza) e colorato.

Un unico lemma, l'aggettivo *didattico*, risulta associato al termine *disabilità* (insieme arancione): questa vicinanza grafica potrebbe essere riconducibile all'importanza di supportare il processo inclusivo attraverso specifiche azioni didattiche opportunamente orientate in quanto espressione propria, se non esclusiva, dell'azione dell'insegnante.

Da rilevare, infine, due insiemi che partendo dalle parole *difficoltà* e *affrontare* vi associano rispettivamente i termini *grande*, *debolezza*, *stare* e *argomento*. Queste parole sono presenti all'interno della sezione delle relazioni di tirocinio dedicata all'autovalutazione dell'esperienza e fanno riferimento alla difficoltà che alcuni studenti hanno riscontrato nel proporre e trattare apertamente una tematica considerata sensibile all'interno delle classi.

L'analisi sul piano semantico delle relazioni di tirocinio ha permesso innanzitutto di mettere in luce punti di forza e di criticità evidenziati dagli studenti. Un primo elemento, comune a quasi tutte le relazioni, è l'interesse per il progetto esplicitato dagli insegnanti e riportato dagli studenti: "Abbiamo notato un coinvolgimento e una partecipazione particolari anche da parte degli insegnanti della classe e degli insegnanti di sostegno che erano curiosi e divertiti dalle attività proposte".

Questo interesse, tuttavia, non sempre si è tradotto in una effettiva disponibilità a esplicitare elementi specifici della disabilità come nel caso di quella motoria, la cui attività prevedeva la costruzione di una sedia a rotelle che però "non è stata possibile perché l'insegnante di sostegno ha considerato inappropriato fare questo tipo di attività".

Questa difficoltà da parte degli insegnanti troverebbe un'ulteriore conferma nella scelta dell'albo illustrato da proporre alla classe: "Gli insegnanti, pur essendo disposti ad affrontare questo problema, hanno espresso la loro perplessità o reticenza nel trattare una disabilità specifica e hanno preferito lavorare su questioni più generali come la rabbia e le emozioni". Sette dei dieci gruppi di tirocinanti, infatti, hanno presentato il disturbo oppositivo provocatorio attraverso la lettura dell'albo illustrato *Che rabbia!* scelto su proposta dei docenti e non in relazione alla disabilità effettivamente presente in classe.

Una posizione simili emerge anche da quanto riportato all'interno di una relazione di uno studente: "Questo stage è stato, a mio parere, molto interessante in quanto ha permesso di parlare e di rendere tutti consapevoli di una difficoltà, in questo caso particolare di gestione della rabbia, una difficoltà che può, in un modo diverso, riguardare tutti in qualsiasi momento della giornata". Da ciò emerge sia l'importanza di promuovere una maggiore condivisione del quadro

teorico e degli obiettivi del progetto con i docenti e sia di monitorare più rigorosamente le fasi di attuazione del progetto ed in particolare la scelta del libro illustrato, in particolare mediante l'individuazione di criteri di selezione e di scelta maggiormente attinenti alla tematica della disabilità o alle disabilità presenti nelle classi.

Per quanto concerne gli albi illustrati emergono nelle relazioni alcune considerazioni. Un primo elemento evidenziato dai tirocinanti è relativo al ruolo che il libro ha avuto nel sostenere la motivazione degli studenti: “Anche quei bambini che durante il nostro periodo di osservazione e i momenti di lavoro di gruppo sembravano agire in modo meno attento nella loro classe, erano attivi nell'ascoltare e analizzare il libro”. Un ulteriore elemento evidenziato da alcuni tirocinanti fa riferimento alla relazione tra testo scritto e codice iconico ed in particolare la debolezza di alcune immagini nel rappresentare caratterizzazioni di una determinata disabilità: “La più grande difficoltà che ho incontrato in questa esperienza è stata, durante la lettura della storia, focalizzare l'attenzione dei bambini sui tratti del personaggio del protagonista del libro e cercare di farli riflettere su somiglianze e differenze senza affrontare il problema della disabilità: i bambini non hanno davvero apprezzato questi dettagli perché erano più interessati alla storia, anche perché probabilmente non hanno colto nulla di diverso da loro nella rappresentazione iconica della bambina”.

Inoltre, in alcuni casi le illustrazioni non hanno supportato i bambini nella comprensione della disabilità stessa: “Anche l'alunno della classe che ha una sorella con la sindrome di Down non associa i tratti distintivi della sorella a quelli della protagonista Annabella”.

Le risposte ottenute dal questionario somministrato agli insegnanti accoglienti hanno evidenziato una sostanziale disponibilità da parte degli stessi a trattare il tema della disabilità in classe. Questa dichiarazione, tuttavia, non ha trovato una diretta conferma nelle risposte inerenti alla domanda sulle proposte didattiche proposte precedentemente. Un solo docente ha dichiarato di aver usato il libro illustrato *Pezzettino* per affrontare con i bambini questa tematica. È da evidenziare tuttavia come questo albo illustrato proponga una riflessione sulla diversità in generale senza alcun riferimento alla disabilità. Il ricorso a proposte editoriali che affrontano il tema della diversità è risultato particolarmente diffuso nelle scuole, così come riportato anche dagli studenti: numerose sono infatti le proposte didattiche progettate dai docenti ed elaborate a partire da libri quali, ad esempio, *Le loup qui voulait changer de couleur*, *Jean de la lune* e *Elmer: l'elefantino variopinto*. In questi albi i protagonisti non sono bambini con disabilità, ma animali o esseri con caratteristiche particolari che li differenziano dal gruppo di appartenenza.

I disegni, così come emerge dalle relazioni dei tirocinanti, hanno permesso ai bambini di riflettere sul fatto che non tutte le disabilità sono caratterizzate da evidenti tratti somatici o dalla presenza di un ausilio tecnico. Gli alunni hanno trovato relativamente facile rappresentare bambini con disabilità motoria, ma hanno richiesto il supporto e la mediazione degli adulti per disegnare personaggi, ad esempio, con il disturbo oppositivo provocatorio.

Questo aspetto si collega al costrutto della comprensione: soprattutto nei bambini piccoli la rappresentazione della disabilità è prevalentemente connotata da elementi visibili e concreti. Inoltre, la possibilità di disegnare specifici ausili ha permesso ai bambini di ampliare la loro conoscenza e di arricchire il loro vocabolario con termini specifici.

I bambini della scuola primaria hanno inserito all'interno dei disegni alcune frasi attraverso le quali hanno espresso il loro apprezzamento per gli albi presentati e per le attività proposte nell'ambito dell'esperienza di tirocinio.

## 8. Conclusioni

Affrontare la questione della disabilità in classe è fondamentale innanzitutto per ragioni pedagogiche, riguardanti la costruzione e la coesione di un gruppo di alunni in grado di riconoscere con consapevolezza le differenze, tutte, comprese anche le più "speciali" relative alla disabilità (Canevaro, Balzaretto e Rigon, 1997; Ianes, 2006). È cruciale inoltre portare la questione della disabilità in classe anche per ragioni di carattere psicologico, poiché è noto che celandola o non riconoscendola si lede il rispetto dell'identità della persona e non si favorisce la consapevolezza della comunità, la quale non è supportata nel percepire e nell'affrontare la disabilità in modo naturale (Stiker, 2013).

I risultati emersi dalle analisi dei dati raccolti in questa esperienza hanno evidenziato, così come anche sostenuto dalla letteratura del settore, che il libro illustrato costituisce un mediatore educativo motivante e funzionale nel costruire interventi didattici per promuovere consapevolezza e comprensione della tematica della disabilità nei bambini. Le relazioni dell'esperienza redatte dai tirocinanti hanno evidenziato come i bambini abbiano mostrato interesse per le attività proposte, capacità di rappresentare con verosimiglianza i protagonisti delle storie e di ricorrere in modo pertinente a termini specifici.

Percorsi di apprendimento che utilizzino il libro illustrato come mediatore, come quello presentato, dovranno porsi l'obiettivo di sviluppare consapevolezza, conoscenza e accettazione rispetto alla disabilità, al fine di rendere le classi luoghi di vera e autentica inclusione, in cui ognuno venga rispettato e possa partecipare a partire dalle proprie caratteristiche.

Questa proposta di natura esplorativa si configura come un'iniziale esperienza rispetto a questo oggetto di studio; le linee di ricerca potrebbero configurarsi in una successiva indagine, mediante *literature review*, rispetto allo stato della ricerca a livello internazionale e nazionale relativamente a studi o progettazioni inerenti alla tematica. Il prodotto finale potrebbe essere rappresentato dall'elaborazione di un *framework* (linee guida) all'interno del quale progettare interventi didattico-educativi che, riconoscendo e discutendo apertamente la questione, celebrino la diversità umana senza forme di commiserazione (Chandler-Olcott e Kluth, 2009).

## Bibliografia

- Bleza Picherle, S. e Ganzerla, L. (2012), «La narrativa illustrata: Albi e libri illustrati. Definizioni e classificazioni», in *Il Pepeverde*, 51, pp. 32-38.
- Bleza Picherle, S. (2013), *Formare i Lettori, Promuovere la Lettura. Riflessioni e Itinerari Narrativi tra Territori e Scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Boutot, E.A. (2007), «Fitting in Tips for Promoting Acceptance and Friendships for Students with Autism Spectrum Disorders in Inclusive Classrooms», in *Interv. Sch. Clin.*, 42, pp. 156-161.
- Canevaro, A., Balzaretto, C. e Rigon, G. (1997), *Pedagogia speciale dell'integrazione. Handicap: conoscere e accompagnare*, La Nuova Italia, Firenze.
- Canevaro, A. e Ianes, D. (2001), *Buone prassi di integrazione scolastica*, Erickson, Trento.
- Capurso, M. (2005), «Insieme per crescere: un percorso didattico per conoscere e accettare le disabilità», in *Difficoltà di apprendimento*, 11, 1, pp. 93-117.
- Chandler-Olcott, K. e Kluth, P. (2009), «Why Everyone Benefits from Including Students with Autism», in *Literacy Classrooms. Read. Teach.*, 9, 62, pp. 548-557.
- Diamond, K.E. e Tu, H. (2009), «Relations between Classroom context, Physical disability and Preschool children's Inclusion decision», in *J. Appl. Dev. Psychol.*, 30, pp. 75-81.
- Diamond, K.E. e Hong, S. (2010), «Young Children's Decisions to Include Peers with Physical Disabilities», in *Play. J. Early Interv.*, 32, pp. 163-177.
- Fang, Z. (1996), «Illustrations, Text, and the Children Reader. What are Pictures in Children's Storybooks for?», in *Read. Horiz.*, 37, pp. 130-142.
- Garcia, M.A., Diaz, A.L. e Rodriguez, M.A. (2009), «A review and analysis of programmes promoting changes in attitudes towards people with disabilities», in *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 5, pp. 81-94.
- Giuliano, L. e La Rocca, G. (2008), *L'analisi automatica e semi-automatica dei dati testuali. Software e istruzioni per l'uso*, LED Edizioni Universitarie, Milano.
- Golos, D.B., Moses, A.M. e Wolbers, K.A. (2012), «Culture or Disability? Examining Deaf Characters in Children's Book Illustrations», in *Early Child. Educ.*, 40, pp. 239-249.

- Hamelin (2012) (a cura di), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli, Roma.
- Ianes, D. (2006), *La speciale normalità*, Erickson, Trento.
- Koss, M.D. (2015), «Diversity in Contemporary Picturebooks: A Content Analysis», in *Journal of Children's Literature*, 41, 1, pp. 32-42.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S.J. e van Houten, E. (2009), «Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education», in *Int. J. Incl. Educ.*, 13, pp. 117-140.
- Nikolajeva, M. e Scott, C. (2006), *How Picturebooks Work*, Routledge, New York.
- Onu (2006), *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità*, Genève.
- Ostrosky, M.M. e Favazza, P.C. (2015), «Pick a Book, Any Book: Using Children's Books to Support Positive Attitudes toward Peers with Disabilities», in *Young Except. Child.*, 18, pp. 30-43.
- Prater, M.A., Dyches, T.T. e Johnstun, M. (2006), «Teaching Students about Learning Disabilities through Children's Literature», in *Intervention in School and Clinic*, 42, pp. 14-24.
- Rieser, R. (1990), *Disability and the National Curriculum*, in Rieser, R. e Mason, M. (1990) (a cura di), *Disability Equality in the Classroom: A Human Rights Issue*, Education Authority, London, pp. 121-135.
- Rieser, R. (2006), *Making it Happen: Implementing the Duty to promote Disability Equality in Secondary Schools and Local Authorities*, Disability Equality in Education, London.
- Rieser, R. e Peasley, H. (2002), *Disability Equality in Education. Inclusion in Schools. Course Book*, Disability Equality in Education, London.
- Schwier, K.M. (1988), *Keith Edward's Different Day*, Allan Roehner Institute, Toronto.
- Sipe, L.R. (1998), «How Picture Books work: A Semiotically framed Theory of Text-picture Relationships», in *Child. Lit. Educ.*, 29, pp. 97-108.
- Stiker, H.J. (2013), *Corps Infirmés et Sociétés: Essais D'anthropologie Historique*, Dunod, Paris.
- Terrusi, M. (2012), *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, Roma.
- Terrusi, M. e Sola, S. (2009) (a cura di), *La differenza non è una sottrazione*, Lapis, Roma,

## 9. La concettualizzazione della differenza negli alunni di scuola primaria

di *Giorgia Ruzzante\**

### Abstract

Come concettualizzano i bambini la differenza? Quali significati attribuiscono gli alunni di scuola primaria a termini quali “differenza” e “diversità”? Quali rappresentazioni hanno del “diverso da sé”? A partire da queste domande, lo scopo del presente contributo è la presentazione di una ricerca che ha avuto per oggetto la raccolta delle concettualizzazioni dei bambini di scuola primaria in merito alla tematica della “differenza/diversità”. La raccolta dei dati di ricerca è avvenuta all’interno della comunità di ricerca in *Philosophy for Children*, contesto dialogico che ha consentito la libera espressione delle concettualizzazioni spontanee dei bambini ed anche l’evoluzione concettuale attraverso la costruzione sociale della conoscenza.

### Introduzione

Che cosa significa per un bambino concettualizzare la differenza? Quali significati attribuiscono gli alunni di scuola primaria a termini quali “differenza” e “diversità”? Quali rappresentazioni hanno del “diverso da sé”?

All’interno di un contesto scolastico sempre più eterogeneo, caratterizzato dalla presenza di episodi di discriminazione, bullismo e cyberbullismo, individuare delle piste educative e delle metodologie per poter parlare di tali “temi sensibili” consente di avere delle suggestioni utili per indirizzare le pratiche educative quotidiane. Creare in classe contesti protetti nel quale poter parlare delle proprie e altrui differenze consente di percepire le differenze come qualcosa che caratterizza tutti e ciascuno e di considerarle in ottica di potenzialità anziché di limite.

\* Università degli Studi di Padova.

I bambini vivono quotidianamente e in prima persona all'interno delle realtà scolastiche e sociali, sempre più eterogenee, la dimensione della differenza, apparentemente in maniera non problematica, ma in realtà avvertendo in maniera tacita la necessità di esplorare maggiormente questa tematica e di problematizzarla, e ciò non può che avvenire nel contesto-classe, valorizzando la dimensione sociale della conoscenza, che in questa esperienza si concretizza come comunità di ricerca. La comunità di ricerca diviene in tal modo un "mediatore" educativo (Canevaro, 2008) per parlare della diversità.

Si tratta di una ricerca di tipo qualitativo ed esplorativo in quanto va ad indagare un tema inedito. La ricerca nasce, infatti, dalla scarsità di studi in ambito italiano che si occupano delle concettualizzazioni in merito al tema dell'inclusione per quanto riguarda gli alunni, soprattutto per quanto attiene l'ambito pedagogico. Nata con l'intento precipuo di raccogliere i dati di ricerca, si è rivelata nella sua concreta realizzazione all'interno delle istituzioni scolastiche anche pratica trasformativa, in quanto ha consentito di portare alla luce sia le concettualizzazioni spontanee dei bambini, sia la loro evoluzione grazie alla dinamica dialogica propria della comunità di ricerca, che consente la co-costruzione del pensiero. La concezione solipsistica della conoscenza, che la vede come un'entità presente all'interno della mente del singolo individuo, è infatti ampiamente superata dal paradigma del costruttivismo socio-culturale. Inoltre, la comunità di ricerca in P4C si è rivelata nella pratica didattica come un contesto didattico inclusivo (Ruzzante, 2016a, 2016b), all'interno del quale è stato valorizzato il contributo di *tutti* e, allo stesso tempo, di *ciascun* alunno.

I riferimenti teorici della presente ricerca vanno quindi ricondotti da un lato alle pratiche di comunità di ricerca in Philosophy for Children presenti a livello nazionale ed internazionale, dall'altro alla tradizione di ricerca che si occupa della discussione ed argomentazione in classe.

Il carattere inedito dell'indagine è dato anche dall'utilizzo della comunità di ricerca filosofica come metodologia di raccolta dei dati.

## 1. Filosofia e infanzia

Quale tipo di legame vi è tra l'infanzia e la filosofia? La Philosophy for Children nasce e si interroga a partire dal nesso tra filosofia e infanzia; essa è nata infatti con lo scopo di creare un curriculum per fare filosofia con i bambini, unendo la dimensione filosofica a quella educativo-pedagogica. Si corre il rischio di incorrere in due estremismi: da una parte la banalizzazione della filosofia, e dall'altra l'adultizzazione dei bambini tramite l'avvio precoce alla filosofia (Kohan, 2006). Vi è poi il rischio di snaturalizzare l'infanzia e/o la filosofia,

e tale rischio non è nuovo; è presente nella nostra cultura da molto tempo e permane ancora oggi, prendendo forma in frasi come: “I bambini sono naturalmente filosofi” o “I filosofi sono come i bambini che fanno domande” (Kohan, 2006, pp. IX-X). Kohan pone una riflessione in merito alla tendenza dell’adulto di voler anticipare il pensiero del bambino: “Di fronte al rischio della naturalizzazione vale forse la pena di impostare una relazione che parta dal presupposto di non sapere già che cosa può dire un bambino o che cosa può pensare una bambina. Chi osa anticipare ciò che può pensare un bambino? Chi osa prevedere la forza che può avere il pensiero di un bambino? Chi osa dire che, tenuto conto dell’età, il bambino penserà questo o quello?” (Kohan, 2006, p. XII). Il rischio di anticipare il pensiero del bambino, di non dedicare in classe uno spazio e un tempo alla discussione a favore di pratiche didattiche prettamente frontali e basate prevalentemente sulle competenze, sembra porre in secondo piano il ruolo della co-costruzione sociale della conoscenza all’interno della comunità-classe.

Anche l’Unesco supporta la diffusione della Philosophy for Children e ha descritto l’inclusione della filosofia nell’educazione come “un significativo contributo alla qualità dell’educazione” (Unesco, 2007), nel quale si proclama: “What is the teaching of philosophy if not the teaching of freedom and critical reasoning?”. Tali affermazioni e la proclamazione del World Philosophy Day sono iniziative per sottolineare l’interesse manifestato dall’Unesco nei confronti della filosofia come modalità per insegnare il ragionamento, e quindi un pensiero libero: “The world is perpetually changing, just as our cultures are, as ways of exchanging knowledge are, as the question asking is and, of course, the teaching of philosophy and philosophy itself is. Working to update the facts is indispensable to an intelligible understanding of the world, in order better to confront the challenges facing” (Unesco, 2007, p. XIV).

## **2. La costruzione della conoscenza: la discussione in classe**

La letteratura che si occupa dei processi di costruzione della conoscenza e della concettualizzazione nei bambini è prevalentemente di matrice psicologica (Mason e Santi, 1994; Pontecorvo, 2005; Orsolini e Pontecorvo, 1992; Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio, 2007; Lumbelli, 1982; Vianello e Lucangeli, 2004) piuttosto che pedagogica. La discussione in classe viene definita da Ajello come “forma di ragionamento fatto a più voci” (Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio, 2004, p. 52); essa è, infatti, un importante strumento per attivare processi di co-costruzione della conoscenza. La discussione in classe diventa una metodologia per “educare a pensare” (Santi, 2006), consentendo “l’effettivo esercizio di una potenzialità intellettuale libera e creativa” (ivi, p. 5).

Nella scuola vi è uno scarso utilizzo ai fini dell'apprendimento della sua naturale caratterizzazione come contesto sociale. Santi afferma che “la pedagogia richiesta in una comunità di ricerca è realmente alternativa rispetto alla normale prassi scolastica” (ivi, p. 100): l'insegnante infatti ha l'obiettivo di “far imparare a pensare”, e questo pone la centralità degli alunni piuttosto che dell'insegnante nei processi di insegnamento-apprendimento.

Varisco, nell'analizzare le caratteristiche di un ambiente di apprendimento secondo il paradigma costruttivista, afferma che “la cognizione è diventata un processo di ‘co-costruzione di significati’ da attribuire a oggetti, fatti ed eventi; la conoscenza il prodotto di ‘un’interpretazione negoziata e condivisa’ hic et nunc. I ruoli degli attori del processo d'insegnamento-apprendimento sono profondamente mutati: gli studenti sono diventati protagonisti di una comunità di ‘apprendenti’ dove ciascun membro (pari, insegnante, tutor, esperto ecc.), attraverso pratiche condivise, diventa reciproca risorsa in un continuo, incessante e collettivo processo ermeneutico, ove l'individualità si forgia attraverso l'interazione sociale che permette di percorrere intenzionali traiettorie di vita e d'apprendimento” (Varisco, 2002, pp. 12-13).

Per la realizzazione degli scopi della presente ricerca, la discussione in classe ha consentito di “vedere come si costruisce la conoscenza nel contesto sociale della scuola, una volta superata una visione individualistica e decontestualizzata dell'apprendimento” (Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio, 2004, p. 14). La scuola infatti viene qui considerata come “contesto di studio e di ricerca su quel tipo di apprendimento che è mediato dall'interazione sociale” (ivi, p. 15), al fine di raccogliere le concettualizzazioni degli alunni sulla differenza, riconoscendo che “la negoziazione con gli altri è lo strumento indispensabile per la costruzione di un comune mondo di significati” (ivi, p. 16). I paradigmi di riferimento, come già esposto, sono quelli ispirati al costruttivismo socio-culturale, in riferimento in particolare agli orientamenti vygotskiani e alla concezione della filosofia secondo la teoria dell'attività di Leont'ev.

La Philosophy for Children consente di unire il nesso discorso-apprendimento “partendo dall'idea che per capire meglio l'apprendimento che si svolge all'interno della classe si debba tener conto dei vari tipi di discorso finalizzato all'istruzione usati nelle scuole” (Pontecorvo, 2005, p. 11). All'interno delle scuole avviene infatti una costruzione collettiva della conoscenza (Pontecorvo, 2005). Il paradigma dominante all'interno delle pratiche discorsive in classe è ancora quello dello IRE, dove I=inizio dell'insegnante; R=risposta dell'insegnante; E=evaluation, valutazione dell'insegnante (Sinclair e Coulthard, 1975), nel quale tutte le interazioni discorsive in classe vedono l'insegnante come protagonista, e ciò indica che il discorso non viene solitamente utilizzato a scuola come occasione per promuovere lo sviluppo della conoscenza da parte

degli alunni. La conoscenza viene infatti intesa prevalentemente secondo una dimensione individuale, caratterizzata dallo studio del singolo alunno, e il sociale non viene utilizzato nelle sue potenzialità di contesto di apprendimento.

### **3. La comunità di P4C come contesto di ricerca inclusiva**

La Philosophy for Children può essere un'efficace metodologia didattica inclusiva? Quali sono gli elementi che la connotano come comunità di ricerca "naturalmente" inclusiva? E ancora, perché scegliere il contesto della comunità di ricerca filosofica per discutere con i bambini rispetto al tema della differenza?

La P4C è un contesto di apprendimento facilitante, nel quale ciascuno può dare il suo personale contributo, a seconda delle proprie capacità, all'andamento della discussione. In questo senso, può venire ricompresa tra le metodologie didattiche inclusive. La costruzione della conoscenza non è individuale, ma sociale, e a mano a mano che la comunità di ricerca si auto-organizza il ruolo del facilitatore si fa meno presente. L'ascolto e l'aiuto reciproci, così come l'integrazione con gli altri, sono elementi della comunità che possono essere letti in un'ottica inclusiva. Costrutti come quello di zona di sviluppo prossimo vygotkiana e la PPL (Partecipazione Periferica Legittima) di Wenger consentono anche al membro meno esperto della comunità di esserne parte a pieno titolo e di partecipare alle pratiche sociali che le sono proprie.

La presenza dell'eterogeneità all'interno della comunità di ricerca determina la sua complessità: non vi è un centro o una concezione lineare e cumulativa nello sviluppo delle conoscenze, ma la loro co-costruzione avviene grazie al contributo attivo dei membri della comunità. Si delinea un nuovo ruolo per l'insegnante che non è quello di trasmissione della conoscenza, ma quello di facilitatore e co-costruttore dei significati all'interno della comunità. La scuola può essere infatti intesa come luogo di co-costruzione sociale della conoscenza, nella quale ogni membro della comunità, dal più centrale al più periferico, può dare il suo contributo per la costruzione, trasformazione e avanzamento concettuali, permettendo la creazione di quelle che Vygotskij definisce "zone" (molteplici) di sviluppo prossimo. Per Vygotskij infatti il pensiero procede sempre dal sociale all'individuale (internalizzazione), ed è strettamente connesso alla negoziazione con gli altri, la quale diventa "lo strumento indispensabile per la costruzione di un comune mondo di significati" (Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio, 2004, p. 16). L'apprendimento non avviene in maniera solipsistica all'interno della classe, ma nasce e si sviluppa dal confronto con gli altri, sia pari che insegnanti.

## 4. La metodologia di ricerca

Nel presente lavoro la comunità di ricerca in Philosophy for Children è stata il contesto di raccolta dei dati.

Come anticipato, in questo lavoro si è optato per una ricerca di tipo qualitativo, attraverso l'analisi di contenuto dei protocolli discorsivi audioregistrati durante le sessioni di comunità di ricerca.

Nella ricerca qualitativa che si basa sull'analisi del contenuto “si può affermare che siamo di fronte allo sviluppo di interpretazione dei dati emergenti dalla realtà indagata [...] la ricerca qualitativa riguarda l'uso e la raccolta di una varietà di materiali empirici che descrivono momenti problematici e costruzioni di conoscenze a livello individuale e grupale. La ricerca qualitativa racchiude un insieme di pratiche interpretative interconnesse per raggiungere una migliore comprensione della realtà” (Semeraro, 2011, p. 100). Nella ricerca qualitativa quindi si può parlare non propriamente di “attendibilità” dei dati o di loro generalizzabilità, ma piuttosto di “approccio critico”: per garantirlo, è necessaria la triangolazione dei dati di ricerca qualitativa tra diversi ricercatori, per verificare che le categorie emergenti dai dati stessi siano congruenti (*ibidem*).

Sono stati coinvolti nella ricerca gli alunni della Scuola primaria “Arcobaleno” di Padova (classe IV), della Scuola primaria “Marco Polo” di Jesolo (VE) (classe II e IV), della Scuola primaria paritaria “Vendramini” di Padova (n. 2 classi II e n. 2 classi IV).

Nella presente ricerca è stato proposto un utilizzo inedito della P4C come metodologia di ricerca, oltre che come contesto didattico inclusivo per la valorizzazione della differenza (Ruzzante, 2016b).

La differenza quindi assume all'interno di questa ricerca un duplice significato: da una parte è una delle caratteristiche della comunità stessa, e dall'altra è la tematica che ha svolto il ruolo di filo conduttore nel corso delle sessioni filosofiche.

Alcuni degli aspetti caratterizzanti la comunità di ricerca che hanno condotto alla scelta di utilizzarla come metodologia di raccolta dei dati sono:

- propone temi di rilevanza filosofica;
- si parte dagli interessi dei partecipanti;
- le domande (filosofiche) costituiscono il punto di partenza della discussione;
- valorizza l'eterogeneità dei partecipanti;
- propone un setting didattico non giudicante.

Il primo passo nel lavoro di ricerca è stato quello di predisporre i materiali-stimolo per facilitare le sessioni di comunità di ricerca. Un'importanza centrale

per la buona riuscita di una sessione di P4C è infatti la capacità da parte del facilitatore di scegliere uno stimolo, un pre-testo, adeguato all'età dei partecipanti e in grado di "attivare" la formulazione di "buone domande" (filosofiche). Il lavoro di preparazione delle sessioni di comunità filosofica è iniziato con l'individuazione, all'interno dei racconti del curricolo di Lipman, allievo di Dewey e ideatore della pratica della comunità di ricerca in P4C, dei brani relativi al tema della differenza.

Si è passati quindi alla conduzione delle sessioni filosofiche, che si articolano in alcune fasi prestabilite:

1. Presentazione dello stimolo individuato dal facilitatore ai partecipanti alla comunità di ricerca.
2. Formulazione delle domande da discutere, che vengono proposte dagli allievi/insegnanti.
3. Organizzazione delle domande in un piano di discussione.
4. Scrivere sull'agenda la domanda scelta per iniziare la discussione.
5. Discussione secondo le modalità della comunità di ricerca.
6. Autovalutazione della sessione.

Il contesto della comunità di ricerca è stato utilizzato per indagare i significati plurali attraverso i quali gli alunni interpretano e co-costruiscono il concetto di differenza/diversità, emersi nel corso sessioni a partire dai testi-stimolo presentati.

Il setting prevede la disposizione in cerchio dei membri della comunità, la presenza di una agenda, ossia di un cartellone in cui annotare le domande e i punti-chiave della discussione, e un facilitatore specificamente formato. Un facilitatore non è un insegnante e nemmeno un formatore, ma è una persona che si occupa di condurre la comunità di ricerca nella direzione di un dialogo di tipo filosofico. Inizialmente il facilitatore propone uno stimolo, che funge da testo pre-testo per l'attivazione della dinamica della discussione filosofica. La comunità viene quindi invitata a formulare delle domande sul testo proposto, singolarmente, a coppie o in piccoli gruppi, e la questione che viene ritenuta più rilevante per la comunità stessa diventa oggetto di discussione collettiva. Centrale in questa pratica è proprio la dinamica del domandare, senza la quale non avrebbe luogo la comunità di ricerca. Il dubbio è ciò che muove la ricerca, la scoperta, l'apprendimento, dall'età infantile fino all'età adulta.

Per indagare le concettualizzazioni spontanee dei bambini sulla differenza si è scelto di utilizzare una metodologia di raccolta dei dati non direttiva, che permettesse la libera espressione dei pensieri dei bambini in un contesto dialogico facilitante e non direttivo qual è quello della Philosophy for Children. Per

gli alunni, essere educati al pensiero critico-argomentativo, creativo e valoriale su un tema rilevante per la formazione del cittadino come quello dell'inclusione costituisce un'occasione importante di crescita, soprattutto in un mondo come quello odierno nel quale il tema della differenza è una caratteristica intrinseca della società stessa, caratterizzata dal multiculturalismo e dalle migrazioni.

## **5. La costruzione nel bambino del concetto di “diversità/differenza” in comunità di ricerca**

È necessario prima di addentrarsi nelle questioni della ricerca porsi alcune domande: attraverso quali modalità il bambino costruisce il significato di parole appartenenti al campo semantico della differenza? I bambini non si accorgono delle molteplici differenze che li circondano come pensano alcuni insegnanti? E come possono gli insegnanti stimolarli e sostenerli nello sviluppo di una concettualizzazione via via più articolata, complessa ed argomentata, rispetto alla differenza?

È importante creare occasioni di apprendimento nelle quali i bambini possano avere la possibilità di confrontarsi con i coetanei e con gli adulti di riferimento sulle differenze presenti in classe. La creazione di una cultura inclusiva all'interno del gruppo dei compagni di classe presuppone un necessario processo di accompagnamento e di mediazione da parte dei docenti.

Il curricolo della P4C può fornire un “contenitore didattico” adeguato per lo sviluppo della capacità critica, argomentativa e per affrontare argomenti difficili, di portata filosofica. Il concetto di differenza è estremamente complesso e sfaccettato, non semplice da affrontare con i bambini, e il rischio maggiore che si corre da parte dell'adulto è quello di condizionare le concezioni del bambino, adultizzando il pensiero infantile.

Non sempre la diversità viene vissuta come un'occasione per cogliere la “normale differenza” che identifica ciascuno di noi. È necessario che l'incontro degli alunni con la differenza venga mediato da adulti significativi, in modo tale che la diversità stessa venga vissuta come valore. Il contesto della comunità di ricerca è sicuramente facilitante in questo senso in quanto vede coinvolti tanto i processi cognitivi del pensiero critico e della costruzione concettuale, quanto i processi affettivi che hanno una risonanza fondamentale per l'apprendimento, soprattutto qualora vengano trattate tematiche complesse e cariche di risonanze emotive. La comunità di ricerca consente di incontrarsi con l'alterità ponendosi uno dei grandi interrogativi del mondo che è quello della differenza, in un contesto di ascolto e di condivisione come la comunità di ricerca filosofica.

## 6. Analisi dei dati di ricerca

Scopo della ricerca è raccogliere le concettualizzazioni degli alunni in merito ai termini diversità/differenza.

La diversità emerge come la macrotematica principale e unificante delle sessioni svolte con gli alunni di scuola primaria. Dai bambini viene utilizzata maggiormente la parola “differenza”, mentre risulta poco frequente la parola “diversità”.

I bambini colgono che differenza è un termine che viene utilizzato a scuola nell’ambito della matematica: *“differenza è anche la differenza della matematica”*.

Differenza vuol dire che *“una cosa è diversa dall’altra”*, e i bambini affermano che *“le differenze possono essere grandi o piccole”*. La differenza viene vissuta anche come possibilità di libera espressione di se stessi: *“Secondo me noi eravamo tutti uguali, solamente che ognuno ha deciso di essere come vuole”*; *“essere particolari”*.

La diversità viene declinata dai bambini al plurale e non al singolare: non si parla di “diversità” ma di *tutte le diversità che ci sono*, in quanto *le differenze non sono uguali*. La diversità viene ricondotta principalmente a tre macrocategorie: fisica, caratteriale/temperamentale e di capacità/tempi di apprendimento.

I bambini percepiscono il fatto che differenza e diversità non indicano esattamente la stessa cosa, ma hanno delle sfumature diverse di significato, e pertanto provano a dare delle definizioni dei due termini, spiegando quali sono gli elementi che li distinguono e quali quelli che li accomunano. La diversità viene percepita come una caratteristica più generale e più radicale, mentre differenza viene intesa in senso prevalentemente fisico: *“La diversità vuol dire proprio essere diversi, mentre la differenza può anche essere una differenza di grandezza o di peso”*; *“Differenza e diversità sono due parole diverse perché diversità sono proprio due persone, ad esempio, che non hanno niente in comune, e invece differenza che possono avere anche qualcosa in comune”*; *“Diversità che siamo tutti diversi, e differenza che siamo uguali ma abbiamo anche qualcosa di diverso”*; *“Diversità vuol dire che tipo io possiedo delle cose diverse, tipo abbiamo una cosa della stessa marca però la mia è più grande o più piccola, mentre differenza specifica proprio che differenze ci sono, mentre diversità non ti specifica tanto”*; *“Differenza e diversità sono due parole diverse l’una dall’altra, però non cambia molto il loro significato”*; *“Differenza per me vuol dire essere diversi, non essere uguali insomma, e anche diversità”*; *“Differenza e diversità sono uguali, ma solo che potrebbe anche cambiare qualcosa. Diversità sei diverso, differenza rispetto a qualcun altro”*; *“Secondo me differenza sta più per gli oggetti, diversità per le persone”*; *“Quando si è diversi non si*

*ha proprio niente in comune, quando hai una differenza magari hai i capelli dell'altro*"; *"Differenza vuol dire che è una piccola differenza, diversa da qualcuno che magari è simile, diversità vuol dire delle differenze che proprio si vedono"*; *"Differenza e diversità sono molto simili, solo che hanno qualche caratteristica diversa, come la diversità può essere anche di una persona nel corpo fisico, e la differenza se uno è più alto e l'altro è più basso"*.

I bambini tentano poi di dare una definizione della diversità attraverso il concetto di essere/non essere uguali: *"Essere diversi è che non siamo tutti uguali, essere uguali si può anche essere uguale di capelli, però se io sono maschio e lei è una femmina c'è sempre una differenza, ma poi ci sono anche i capelli, la statura, l'altezza, i gusti, gli anni"*; *"noi dobbiamo essere diversi dagli altri, non dobbiamo sempre essere uguali perché diversi vuol dire soprattutto non assomigliare agli altri"*.

La diversità emerge come caratteristica opposta a quella di uguaglianza: viene infatti definita come il non essere uguali; sono due parole che vengono viste talvolta come l'una il contrario dell'altra, uguale è il contrario di diverso e diverso è il contrario di uguale. I bambini si pongono la questione: *"se siamo uguali è possibile essere diversi?"*, intendendo se si può essere, al contempo, uguali e diversi, e queste sono le concettualizzazioni più significative emerse in merito: *"Ognuno è diverso, almeno in questo mondo siamo tutti diversi"*; *"Se siamo uguali non possiamo neanche confrontarci"*; *"Anche se sembriamo uguali in realtà siamo diversi"*; *"Abbiamo qualcosa che è uguale!"*; *"Bisogna portare pazienza se qualcuno è un po' diverso da noi perché siamo tutti diversi"*; *"Non si può essere tutti uguali"*; *"Non si è né uguali né diversi"*; *"Non si può essere uguali ma magari simili di carattere e diversi per qualcos'altro"*; *"Tutti siamo uguali, cioè tutti siamo speciali perché siamo diversi tra di noi"*; *"Vuol dire che noi siamo tutti diversi, però siamo anche uguali perché siamo anche bambini e siamo tutti speciali"*; *"Tutti sono diversi"*; *"Non è divertente essere uguali, per cui bisogna essere diversi dagli altri"*; *"Possiamo avere delle cose in comune, però comunque siamo diversi"*; *"Siamo un po' diversi e un po' uguali, però siamo gente comune e bisogna accettare le altre persone"*; *"Si può essere un po' uguali, però comunque abbiamo qualcosa di diverso"*; *"Una persona che dice questa persona è uguale a te anche se ha lo stesso colore degli occhi e la forma del viso e un po' i capelli uguali, poi se cominci a chiedergli delle cose preferite comincia a diventare sempre più diversa da te"*.

Viene immaginato dai bambini un mondo nel quale sia presente soltanto l'uguaglianza, e viene figurato come un mondo monotono: *"Noi non dobbiamo essere uguali, è noioso perché non si può far vedere in cosa è bravo e poi è noioso anche per gli altri"*; *"Se fossimo uguali non ci riconosceremmo neanche più, se qualcuno ci chiamasse con lo stesso nome non riusciremmo più a capirci"*.

Emerge anche la necessità di aiutarci reciprocamente per poter dare ognuno il meglio di sé *“perché se fossimo uguali... ma anche il carattere proprio la stessa cosa, uguali, identici, potrebbe succedere anche se uno ha difetti l'altro non può migliorare i difetti dell'altro”*. Viene poi posta dai bambini la necessità di avere nel mondo persone che abbiano abilità differenti: *“Se fossimo tutti uguali non sarebbe bello perché nel mondo bisogna avere un po' di tutte le persone, tipo se uno è bravo nel disegno e uno è bravo a correre servono tutti e due”*. Emerge la possibilità di poter a volte imparare e a volte poter insegnare grazie alle diversità degli altri: *“Secondo me è meglio essere tutti diversi perché magari uno sa disegnare così uno insegna le proprie capacità a qualcun altro e poi può aiutare questa persona a migliorare il suo difetto”*; *“Se fossimo tutti uguali al mondo non si potrebbe, cioè si copierebbe tutto dagli altri, le cose sarebbero uguali, le frasi sarebbero uguali, quello che diciamo sarebbe uguale”*; *“È bello essere diversi perché ognuno ha la sua vita, i suoi modi di fare, è bravo in una cosa, non è bravo in un'altra”*; *“È bello essere diversi perché se non i sogni sarebbero tutti uguali, tutti ammalati saremmo tutti ammalati”*; *“Se fossimo tutti uguali saremmo tutti adulti o tutti bambini, e se fossimo tutti bambini non ci sarebbe nessuno che insegna a scuola”*.

La diversità viene vista come una dimensione in continuum con l'uguaglianza: *“Secondo me è bello essere diversi ma allo stesso tempo un po' uguali”*; *“Per me essere diversi non vuol dire proprio essere diversi, perché noi siamo diversi però per certe cose siamo anche uguali, cioè per esempio noi potremmo essere uguali perché sappiamo le stesse cose”*; *“Capire quanto siamo diversi e quanto siamo uguali”*; *“Per me magari tutti siamo un po' diversi e un po' uguali perché magari in certe caratteristiche siamo un po' uguali, ma nessuno è uguale uguale all'altro, e poi è bello anche essere diversi perché così, cioè, faccio un esempio: tipo se tutti siamo dei geni, cioè a cosa serve la scuola?”*.

Alcuni bambini tentano di conciliare l'antinomia diversità/uguaglianza, proponendo *“è bello essere diversi, ma in certe cose siamo anche uguali”*; *“certi sono uguali, altri diversi”*.

La comunità di ricerca è un contesto in grado di far emergere e, contemporaneamente, di produrre cultura inclusiva.

I bambini nelle loro concettualizzazioni utilizzano prevalentemente il termine diversità e poco i termini differenza e disabilità. La diversità per i bambini è prevalentemente di tipo fisico, ma anche di carattere/temperamento e a livello di capacità. La diversità è determinata dal colore della pelle, dalla provenienza da Paesi diversi e dal fatto di parlare lingue diverse. La diversità non è prerogativa solo dell'essere umano, ma è una caratteristica che accomuna tutto il mondo vivente. La disabilità è vista come un problema di tipo fisico e viene frequentemente concettualizzata come malattia. Nelle sessioni emerge spesso il

riferimento ai gemelli come esemplificazione del binomio uguaglianza/diversità. Per quanto riguarda il binomio specialità/normalità, i bambini riconoscono alla specialità una connotazione prevalentemente positiva.

Emerge spesso parlando la tematica della differenza a scuola, tematizzata dai bambini come essere/non essere bravi, e ne vengono indagate all'interno della comunità di ricerca le cause. I bambini riconoscono che non tutti hanno lo stesso rendimento scolastico e che alcuni hanno delle difficoltà a scuola, e la disattenzione è uno dei fattori principali che causa l'insuccesso scolastico. L'intelligenza viene considerata come una categoria stabile e non modificabile, e i voti degli insegnanti vengono considerati dai bambini come la misurazione oggettiva del successo scolastico.

## 7. Conclusioni

Il cammino della ricerca continua attraverso la sperimentazione di percorsi didattici per educare *con e per* le differenze, attraverso l'utilizzo della comunità di ricerca in Philosophy for Children, in contesti educativi formali e non formali, utilizzando anche le potenzialità in senso inclusivo di tale pratica (Ruzzante, 2016b) per la costruzione di una "buona scuola", intesa come una scuola capace di formare al pensiero critico (Ruzzante, 2016a).

## Bibliografia

- Austin, J. (1987), *Come fare cose con le parole*, Marietti, Genova.
- Canevaro, A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*, Erickson, Trento.
- Cosentino A. (2002) (a cura di), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*, Liguori, Napoli.
- Kohan, W.O. (2006), *Infanzia e filosofia*, Morlacchi, Perugia.
- Lave J. e Wenger E. (2006), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento.
- Lipman, M. (2005), *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano.
- Lumbelli, L. (1982), *Educazione come discorso*, il Mulino, Bologna.
- Mason, L. e Santi, M. (1994) (a cura di), *Ambiente apprendimento conoscenza. Contesti per costruire saperi a scuola*, Tredieci, Padova.
- Maughn G., Haynes J. e Murriss K. (2017) (a cura di), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, Routledge.
- Orsolini, M. e Pontecorvo, C. (1992), «Children's Talk in Classroom Discussions», in *Cognition and Instruction*, 9, 2.

- Pontecorvo, C. (2005) (a cura di), *Discorso e apprendimento*, Carocci, Roma.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M. e Zucchermaglio, C. (2004), *Discutendo si impara*, Carocci, Roma.
- Ruzzante, G. (2016a), «La Philosophy for Children per una Buona Scuola (inclusiva)», in *L'integrazione scolastica e sociale*, 15, 3.
- Ruzzante, G. (2016b), «La “Philosophy for Children” come comunità di ricerca inclusiva», in *Formazione e insegnamento*, 14, 2 (supplemento).
- Ruzzante, G. (2017), «Educare alle differenze con la “Philosophy for Children”», in *Infanzia*, 1.
- Santi, M. (2006) (a cura di), *“Philosophy for children”: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli.
- Santi, M. (2006a), *Costruire comunità di integrazione in classe*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Santi, M. (2006b), *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli.
- Santi, M. (2014a), «Doing Philosophy in the classroom as Community Activity: a cultural-historical approach», in *Childhood&Philosophy*, 10, 20, pp. 283-304.
- Santi, M. e Oliverio, S. (2012) (a cura di), *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry*, Liguori, Napoli.
- Semeraro, R. (2011), «L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione», in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7.
- Sinclair, J.M. e Coulthard, R.M. (1975), *Towards an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*, Oxford University Press, London.
- Tricky, S. e Topping, K.J. (2014), «Philosophy for children: a systematic review», in *Research Papers in Education*, 19, 3.
- Unesco (2007), *Philosophy: a school of freedom*.
- Varisco, B.M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma.
- Vianello, R. e Lucangeli, D. (2004) (a cura di), *Lo sviluppo delle conoscenze nel bambino*, Edizioni Junior, Brescia.
- Vygotskij, L. (1990), *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma.

# 10. Condurre Systematic Review in ambito inclusivo. Uno strumento per l'epistemologia e l'implementazione nel settore<sup>1</sup>

di *Silvia Dell'Anna\** e *Marta Pellegrini\*\**

## Abstract

Il presente contributo affronta le attuali sfide dei sistemi scolastici inclusivi nel cercare di colmare lo scarto tra ideali e pratica, tra normativa e sua attuazione. Nella prima parte vengono presentati i nodi critici del settore sia a livello nazionale che internazionale. In particolare si evidenziano alcuni temi di scontro e risultati di ricerca che rischiano di delegittimare il processo stesso. Nella seconda parte vengono presentati brevemente i metodi di revisione sistematica e la loro diffusione in ambito educativo, sottolineandone le potenzialità sia per la ricerca sia per la pratica educativa. Infine, attraverso il riferimento ad alcuni studi condotti con questa metodologia vengono distinte tre principali tipologie di barriera rilevate nella ricerca sull'inclusione scolastica e si discutono le implicazioni per la ricerca e l'implementazione futura.

## 1. Questioni aperte

Il consenso a favore dell'inclusione scolastica si costruisce attraverso argomentazioni di tipo ideologico e valoriale, legittimate da dati empirici che evidenziano le ricadute positive del modello.

1. Silvia Dell'Anna è autrice dei due paragrafi iniziali (“Questioni aperte” e “Il ruolo della ricerca”) e del paragrafo conclusivo (“Risultati preliminari derivanti dall'utilizzo di *Systematic Review* in ambito inclusivo”), mentre Marta Pellegrini è autrice dei due paragrafi centrali (“Le revisioni sistematiche nella ricerca educativa” e “Metodi di revisione sistematica e utilità pratica”).

\* Libera Università di Bolzano.

\*\* Università degli Studi di Firenze.

Nel discorso politico e normativo, nazionale e internazionale, la retorica dei principi e degli ideali contribuisce a consolidare il progetto inclusivo da più di due decenni. Nel contesto italiano già a partire dagli anni Settanta<sup>2</sup>, molto prima della pubblicazione del *Salamanca Statement* (Unesco, 1994) e del movimento “*Education for all*” (Unesco, 2000), la normativa aveva stabilito il diritto di accesso ad una scuola di tutti e per tutti.

Se da un lato il terreno dei principi e dei valori, formalmente inattaccabile, è stato costantemente ribadito e sostenuto dal punto di vista normativo, dall’altro il dibattito politico e accademico si è sviluppato all’interno di una cornice caratterizzata da contrasti, scetticismo e tentativi di delegittimazione.

Il confronto tra differenti posizioni è stato particolarmente acceso in merito alle competenze degli insegnanti di sostegno, a seguito delle richieste avanzate dalle famiglie di alunni con disabilità, ai fenomeni di delega e al relativo isolamento professionale subito dagli insegnanti di sostegno (cfr. ad esempio Ianes, 2016).

Inoltre, la ricerca nel settore ha evidenziato carenze e limiti strutturali, oltre ad alcune barriere culturali, le quali producono inefficienze nel sistema e contribuiscono a generare dinamiche di micro-esclusione (Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli, 2011; D’Alessio, 2011; Ianes, Demo e Zambotti, 2010). Il rapporto Istat, pubblicato annualmente, continua a corroborare queste deduzioni (cfr. ad esempio Istat, 2018).

A livello internazionale il sistema scolastico italiano ha suscitato molto interesse, accompagnato però da richieste di ulteriori dati empirici, in particolare per quanto concerne la sua efficacia (Giangreco, Doyle e Suter, 2012; Begeny e Martens, 2007).

Attualmente, i pochi dati di ricerca a disposizione non consentono una piena legittimazione del modello italiano.

Tuttavia, la questione non è solo italiana ma, piuttosto, settoriale. Le criticità emerse nel sistema scolastico italiano sottolineano lo scarto tra ideale e reale, tra teoria e pratica, tra normativa e sua attuazione.

In ambito internazionale il dialogo tra principi e dati di ricerca risulta, a più livelli, laborioso e ricco di barriere.

L’Unesco (2017, p. 16) individua 4 dimensioni principali relative a inclusione ed equità in educazione: i concetti, le politiche (o meglio i *policy statements*), le strutture e i sistemi e, infine, le pratiche.

Per ciascuno di questi livelli è possibile nominare altrettante incomprensioni, prospettive critiche e risultati di ricerca preoccupanti.

2. Cfr. in particolare la Legge 30 marzo 1971 n. 118, la Legge 4 agosto 1977 n. 517 e successiva Legge 5 febbraio 1992 n. 104.

Dal punto di vista concettuale, nonostante nei documenti internazionali venga ribadita l'associazione tra inclusione e differenze, tutte e di tutti gli alunni (cfr. ad esempio Unesco, 2009, p. 8), alcuni autori sottolineano la confusione terminologica e interpretativa (Hodkinson e Vickerman, 2016; D'Alessio e Watkins, 2009), oltre ad un'eccessiva e inappropriata focalizzazione su tematiche relative alla disabilità e ai bisogni educativi speciali (Nilholm e Göransson, 2017; Göransson e Nilholm, 2014).

Le politiche a favore dell'inclusione scolastica assumono molte forme nei differenti Paesi, a seconda dell'effettiva possibilità di accesso alla scuola di tutti e alla sopravvivenza di un sistema speciale e separato (Easnie, 2017). Modalità di attuazione estremamente variegata creano, di conseguenza, difficoltà nella comparazione. Inoltre, manca un accordo su quale modello risulti più efficace.

Per quanto riguarda gli aspetti attuativi, nonostante l'Unesco (2009, p. 9) faccia riferimento a giustificazioni educative, sociali ed economiche, il dibattito tende ad attaccarle a più riprese.

Questioni rilevanti e tendenze preoccupanti si notano in tutti i Paesi europei e non solo. Per citare alcuni esempi, parliamo di conflitti tra obiettivi nazionali, come quello tra inclusione e standard di apprendimento (Florian, Black-Hawkins e Rouse, 2016), poca chiarezza su cosa debba significare, in termini di attuazione, il rispetto del diritto a un'educazione inclusiva per alunni con disabilità, specialmente se grave (Imray e Colley, 2017; De Beco, 2014; Gordon, 2013; Ryndak, Jackson e Billingsley, 2000), l'inadeguatezza delle risorse e delle competenze dei docenti, i meccanismi di delega nei confronti dell'insegnante di sostegno (Devecchi, Dettori, Doveston, Sedgwick e Johnston, 2012), la marginalizzazione degli alunni con disabilità in contesto inclusivo (D'Alessio, 2011; Demo, 2014; Nes, Demo e Ianes, 2017), la crescente medicalizzazione delle differenze (Tomlinson, 2012).

In ambito accademico e non solo (cfr. ad esempio Ianes e Augello, 2019), si dibatte sull'efficacia, la fattibilità e la sostenibilità di un modello inclusivo.

L'aspetto che, forse, desta maggiore preoccupazione è quello che riguarda gli effetti dell'inclusione sugli alunni, sia in termini di partecipazione sociale che di apprendimento. Come già discusso in un precedente lavoro (Ianes e Dell'Anna, 2016), conciliare questi due obiettivi diviene tanto più sfidante quanto più i bisogni dell'alunno risultano individuali e specifici, lontani rispetto a quelli della maggioranza.

A tal proposito, di recente Imray e Colley (2017) hanno portato avanti una visione fortemente critica sull'inclusione scolastica, mettendo in discussione la "giustizia" di una sua attuazione estesa, specialmente se in assenza di evidenze sull'efficacia degli interventi per alunni con disabilità intellettiva medio-grave.

## 1.1. Il ruolo della ricerca

Gli ideali e i diritti stabiliti a livello normativo costituiscono il nucleo fondante dell'inclusione scolastica, un nucleo stabile e riconosciuto a livello internazionale. Attorno ad esso gravitano i dilemmi, le contraddizioni e le difficoltà di una sua implementazione.

La sfida dello scetticismo e della delegittimazione può essere affrontata sul piano empirico, facendo della ricerca uno strumento chiarificatore e promotore di cambiamento.

Non sono gli ideali ad essere messi in discussione ma le modalità con cui si cerca di realizzarli, lo studio dei relativi processi e l'applicazione delle informazioni da essi derivanti.

Avviare una riflessione propositiva significa, prima di tutto, conoscere i paradossi, le inefficienze e le criticità degli attuali modelli di implementazione e, in secondo luogo, individuare alternative di azione e cambiamento.

Possiamo, di conseguenza, distinguere:

- Lo studio dei fenomeni, in particolare degli aspetti che, a livello di implementazione, risultano problematici, così come degli approcci e dei modelli che appaiono efficaci.
- La promozione e successiva valutazione di nuove politiche basate su evidenze scientifiche.

Si tratta di costruire un dialogo bidirezionale tra ricerca e implementazione, realizzabile solo in presenza di:

- Risultati di ricerca affidabili e comparabili.
- Sintesi di ricerca che confrontino i risultati a disposizione e offrano un quadro generale, il più possibile comprensivo.

In relazione a questi due obiettivi, di seguito si discuterà l'utilizzo di *Systematic Review* in ambito educativo, dapprima presentando brevemente i metodi e la loro utilità pratica e, successivamente, riflettendo su come questi metodi possano supportare la ricerca sull'inclusione e l'implementazione nella scuola.

## 2. Le revisioni sistematiche nella ricerca educativa

Una revisione sistematica, o *Systematic Review*, è un metodo di secondo livello che integra i risultati di studi primari su uno stesso argomento di ricerca. La Campbell Collaboration, uno dei più rigorosi centri che conduce sintesi di ricerca, definisce una revisione sistematica come un metodo che “uses transpa-

rent procedures to find, evaluate and synthesize the results of relevant research. Procedures are explicitly defined in advance, in order to ensure that the exercise is transparent and can be replicated”<sup>3</sup>. Le revisioni sistematiche hanno pertanto l’obiettivo di cumulare le conoscenze di ricerca già prodotte su un determinato argomento attraverso criteri e procedure stabiliti a priori e caratterizzati dalla trasparenza che rende il processo facilmente replicabile. Le domande di ricerca cui è possibile rispondere attraverso una revisione sistematica sono di natura diversa; alcune richiedono l’inclusione di studi quantitativi: “L’uso del peer tutoring nell’insegnamento delle scienze porta a migliori risultati di apprendimento rispetto al metodo utilizzato abitualmente?”, altre richiedono l’integrazione di studi qualitativi e quantitativi: “Quali sono le attitudini degli studenti a sviluppo tipico nei confronti dei compagni con disabilità in una scuola inclusiva?”.

L’idea di cumulare le conoscenze non è nuova nel mondo della ricerca dalla medicina all’educazione<sup>4</sup>; la revisione narrativa o *narrative review* era il metodo tradizionalmente impiegato dagli esperti di un settore per integrare i risultati di studi quantitativi e qualitativi. Le revisioni narrative discutono lo stato dell’arte di un certo argomento da un punto di vista concettuale e teorico e sono strettamente dipendenti dalla soggettività del ricercatore. Proprio a causa della scarsa sistematicità di questo metodo, alcuni studiosi già dall’inizio del Novecento incominciarono a domandarsi quale potesse essere il modo più rigoroso per combinare insieme i risultati di diverse ricerche. Dopo diversi tentativi – fra i quali ricordiamo quello di Pearson nel 1903 e di Cochran nel 1937 – che non ricevettero molta attenzione da parte della comunità scientifica, negli anni Settanta molti autori cominciarono a sostenere che la sola descrizione narrativa non fosse più sufficiente per disegnare un quadro oggettivo e affidabile sull’efficacia dei vari interventi educativi (Borenstein *et al.*, 2009; Chalmers *et al.*, 2002; Hunt, 1997).

Nel 1971 entra in uso nella ricerca scientifica un nuovo termine, “systematically”, che conferì un significato nuovo alle revisioni della letteratura. Fu Kenneth Feldman (1971) ad affermare che “systematically reviewing and integrating [...] the literature of a field may be considered a type of research in its own right – one using a characteristic set of research techniques and methods” (ivi, p. 86). Poco più tardi si sentì la necessità di individuare tecniche di misurazione più sofisticate che sintetizzassero in un valore numerico l’efficacia di

3. [campbellcollaboration.org/research-resources/writing-a-campbell-systematic-review/systemic-review.html](http://campbellcollaboration.org/research-resources/writing-a-campbell-systematic-review/systemic-review.html).

4. Per un approfondimento sull’evoluzione dei metodi di sintesi consultare in lingua inglese Hunt (1997) e in lingua italiana Pellegrini e Vivanet (2018, parte prima di G. Vivanet).

un intervento sulla variabile dipendente (Cooper *et al.*, 2009). La tecnica che prese il nome di “meta-analisi” fu ideata da Gene Glass e fu presentata nel 1976 per la prima volta all’incontro annuale dell’American Educational Research Association. Glass definì la meta-analisi come “analysis of analyses [...] the statistical analysis of the findings of many individual studies” (Glass, 1977, p. 352), dunque come un’analisi statistica di un ampio corpo di risultati di singoli studi con l’obiettivo di integrarne le conclusioni in un unico valore numerico chiamato effect size.

Dalla fine degli anni Novanta e più rapidamente dal 2000 l’interesse per le sintesi di ricerca crebbe grazie all’Evidence Based Education (EBE), espressione ripresa dall’ambito medico che fa riferimento “alla concezione secondo cui le decisioni in ambito educativo debbano essere assunte e giustificate sulla base delle conoscenze che la ricerca empirica offre in merito alla minore o maggiore efficacia delle differenti opzioni didattiche” (Vivanet, 2013, p. 42). Grazie a questo orientamento, prima in medicina, poi in psicologia ed educazione, le sintesi di ricerca stanno rivestendo un ruolo fondamentale nell’ampliamento delle conoscenze sull’efficacia di diversi interventi. Anche in Italia si assiste a un crescente interesse nei confronti dell’EBE e delle sintesi di ricerca per il loro potenziale di fondare la didattica su pratiche efficaci supportate da evidenze sperimentali (Calvani, 2012; Zanniello, 2018).

## ***2.1. Metodi di revisione sistematica e utilità pratica***

Con la diffusione dei metodi di sintesi di ricerca espressioni quali revisioni narrative, revisioni sistematiche o meta-analisi sono divenute sempre più comuni in educazione. Queste espressioni, seppur simili, indicano metodi che hanno obiettivi simili ma che utilizzano modalità fra loro differenti<sup>5</sup>.

Tra l’espressione “revisione narrativa” e “revisione sistematica” vi è una differenza sostanziale. Ciò che distingue le due tipologie di sintesi è principalmente la rigerosità del processo utilizzato: se la revisione narrativa integra studi empirici con pubblicazioni teoriche ed è subordinata alla soggettività del ricercatore, la revisione sistematica è condotta attraverso procedure trasparenti e replicabili che lasciano minore libertà al ricercatore (Card, 2012; Di Nuovo, 1995). Tre sono le critiche fondamentali alle revisioni narrative: (i) la possibile inclusione dei soli studi che avvalorano una specifica idea del tema trattato producendo conclusioni incomplete e non sufficientemente affidabili; (ii) la pos-

5. Per una descrizione approfondita dei vari metodi di sintesi di ricerca: Pellegrini e Vivanet (2018, parte prima di G. Vivanet).

sibile integrazione di pubblicazioni di diversa natura senza specificare le fonti (ad esempio studi primari, articoli teorici, ecc.: il lettore non sarebbe in grado di scindere se le raccomandazioni o le informazioni fornite nella revisione sono basate su studi empirici, su teorie o sull'esperienza diretta dell'autore); (iii) la mancanza di esplicitazione dei criteri attraverso i quali ha selezionato gli studi primari. Non conoscendo i criteri di inclusione degli studi, il lettore non saprebbe distinguere se è stata condotta un'analisi oggettiva della letteratura o se le informazioni sono frutto di un commento personale basato più sulle opinioni che sui dati (Card, 2012; Green *et al.*, 2001).

Ciò che distingue la revisione sistematica da una narrativa è la *rigorosità* del processo, che consente di ottenere risultati affidabili, e la *trasparenza* che rende la revisione *replicabile* da un altro ricercatore. La revisione sistematica si presenta pertanto come un metodo rigoroso e versatile che a seconda della domanda di ricerca può integrare metodi solo quantitativi, solo qualitativi, oppure entrambi; in questo caso sono spesso definite *mixed-method systematic review* (Chatterji, 2004; Harden, 2010).

I metodi di revisione sistematica rispetto ai metodi narrativi si sono diffusi anche per le potenziali implicazioni positive su differenti fronti: la ricerca e la pratica<sup>6</sup>.

Il fine principale delle sintesi di ricerca è quello di cumulare le conoscenze su un determinato argomento per fornire un ritratto accurato e sistematico degli studi condotti fino a quel momento. Ciò consente un avanzamento continuo delle conoscenze scientifiche indicando aree che la ricerca non ha ancora esplorato o, al contrario, aree in cui le evidenze scientifiche sono consolidate (Calvani, 2013). Il ricercatore invece di “partire da capo” può, attraverso la consultazione delle sintesi, inserire nel proprio studio un elemento di novità che consentirà alla ricerca di fornire un contributo originale.

Nell'informare la pratica scolastica e più in generale quella educativa, le revisioni sistematiche potrebbero assumere un ruolo determinante. Oggi, proprio grazie alle sintesi di ricerca, disponiamo di un corpo di evidenze consistente che fornisce indicazioni sulle azioni e strategie didattiche per rendere l'insegnamento efficace (Calvani, 2013). L'obiettivo non è quello di proporre una “ricetta” di efficacia valida in tutti i contesti e per tutti gli alunni, ma proporre le evidenze come una delle componenti per prendere decisioni didattiche (Calvani, 2011). A proposito di *decision-making*, Whitehurst (2002) suggerisce una continua interconnessione fra le evidenze empiriche e la sag-

6. Nel paragrafo si presentano brevemente le implicazioni positive delle sintesi di ricerca per la pratica e la ricerca. Per un approfondimento sull'argomento si consiglia di consultare: Calvani (2013); Calvani, Trincherò e Vivanet (2018); Cottini e Morganti (2015); Zanniello (2018).

gezza professionale: senza la saggezza professionale i docenti non potrebbero valutare il contesto educativo in cui agiscono, senza le evidenze i docenti non potrebbero avere un ventaglio di strategie didattiche di comprovata efficacia fra cui scegliere.

### **3. Risultati preliminari derivanti dall'utilizzo di Systematic Review in ambito inclusivo**

Come discusso nella prima parte di questo capitolo, quando si parla di inclusione scolastica ci si scontra con alcune barriere a livello concettuale ed attuativo che si riverberano, inevitabilmente, sulla ricerca.

Attraverso lo strumento della sintesi di letteratura possiamo, da un lato, evidenziare differenti tipologie di barriere dal punto di vista epistemologico e, dall'altro, individuare modelli efficaci per l'implementazione.

Tra le differenti modalità di sintesi, la *Systematic Review* si caratterizza per il rigore metodologico e la maggiore affidabilità dei risultati. Il suo utilizzo è, principalmente, finalizzato all'ottenimento di informazioni su una determinata tematica. Tale processo può, inoltre, essere accompagnato da una serie di riflessioni critiche che nell'attuale panorama del settore risultano altrettanto rilevanti e, forse, persino improrogabili.

In quest'ottica, i risultati derivanti da *Systematic Review* perseguono il duplice obiettivo di dirimere i contrasti esistenti nel settore e di offrire informazioni utili a sostegno della ricerca e dell'implementazione futura.

Per chiarire le potenzialità di tale metodologia, facendo riferimento ad alcune precedenti pubblicazioni si distingueranno tre tipologie di barriere riscontrate nella ricerca sull'inclusione scolastica: concettuali, di processo e di prodotto.

Le barriere concettuali riguardano la definizione data all'inclusione scolastica nello studio selezionato, la quale determina la scelta e selezione delle variabili di input e di processo prese in considerazione durante la raccolta e analisi dei dati (cfr. ad esempio la classificazione di Kinsella, 2018).

Alcune *Systematic Review* condotte nel settore mostrano come barriere concettuali, analoghe a quelle rilevate a livello di implementazione, vengano di fatto riprodotte nella ricerca. A questo proposito, Amor *et al.* (2018) e Van Mieghem *et al.* (2018) evidenziano una tendenza ad associare l'inclusione scolastica ai Bisogni Educativi Speciali.

In un nostro recente lavoro sugli effetti dell'inclusione scolastica (Dell'Anna, Pellegrini e Ianes, 2019) abbiamo sottolineato come la ricerca tenda a trascurare variabili contestuali significative, rilevando quasi esclusivamente le variabili relative alla presenza di alunni con disabilità o BES nel contesto classe/scuola.

Inoltre, l'assenza di una definizione ed interpretazione comune del termine inclusione rischia di inficiare una eventuale sintesi di risultati provenienti da studi condotti in differenti contesti nazionali.

Per quanto riguarda le barriere riscontrate nei processi di ricerca è possibile distinguere due differenti tipologie. Alcune barriere riguardano la scelta della metodologia di ricerca, altre sono relative ai processi di selezione del campione e degli strumenti di ricerca.

Nel primo caso, una *Systematic Review* consente di creare distribuzioni relative all'approccio scelto, tra quantitativo, qualitativo e misto, o più nel dettaglio relative alla tipologia di disegno di ricerca, come ad esempio studio di caso singolo, quasi-sperimentale, pre-/post-test, ecc. e di evidenziare quali metodologie risultino maggiormente applicate rispetto ad altre. Il lavoro di Amor *et al.* (2018), ad esempio, ha mostrato una prevalenza di approcci qualitativi e modalità descrittive di condurre la ricerca in ambito inclusivo.

In relazione, invece, ai processi di ricerca è possibile riscontrare criticità in termini di selezione del campione coinvolto così come degli strumenti di ricerca applicati. Ad esempio, sintetizzare i risultati provenienti da differenti studi consente di considerare aspetti relativi all'effettivo coinvolgimento, in un ruolo attivo e co-costruttivo, di individui o gruppi vulnerabili, il quale garantisce una maggiore affidabilità dei risultati ottenuti. Tali valutazioni devono riguardare anche gli strumenti di ricerca scelti e la loro affidabilità (ad esempio uso di un test standardizzato con alunni con disabilità).

Inoltre, è possibile generare alcune considerazioni sulle caratteristiche dei partecipanti coinvolti nello studio (ad esempio alunni, insegnanti, genitori, dirigenti, ecc.) e sulla scelta di operare delle triangolazioni tra differenti tipologie di informatori, al fine di verificare la veridicità dei risultati ottenuti.

Riflessioni critiche di questo tipo permettono di operare selezioni negli studi a disposizione, definendo dei criteri di qualità nella conduzione degli stessi, in termini di affidabilità ed effettiva comparabilità.

A tal proposito, ad esempio, Reichrath, de Witte e Winkens (2010) rilevano che gli interventi condotti in contesto inclusivo a favore di alunni con disabilità spesso non vengano sottoposti a processi di validazione in termini di efficacia. Questo elemento potrebbe, potenzialmente, costituire un criterio di qualità per la ricerca futura su tali tematiche.

Infine, per quanto riguarda i prodotti, possiamo distinguere informazioni relative alle tematiche su cui tende maggiormente a focalizzarsi la ricerca, alla loro reciproca relazione e agli eventuali gap di ricerca.

Come già rilevato per quanto riguarda gli aspetti concettuali, Amor *et al.* (2018) e Van Mieghem *et al.* (2018) osservano una tendenza a prediligere tematiche relative alla disabilità e ai Bisogni Educativi Speciali, quali ad esempio

gli atteggiamenti degli insegnanti o dei compagni di classe nei confronti della disabilità, gli interventi a favore di alunni con disabilità, ecc.

Reichrath *et al.* (2010) discutono dell'eccessiva frammentazione dei risultati relativi agli interventi a favore di alunni con disabilità, dove le categorie di "outcomes" sono spesso talmente variegate dal punto di vista concettuale da risultare difficilmente sintetizzabili.

Oltre ad offrire informazioni sul focus dei risultati, le *Systematic Review* consentono di trarre delle conclusioni relative alla distribuzione degli studi in termini, ad esempio, di livello di istruzione o livello di implementazione preso in esame (ad esempio strutture e servizi, didattica di classe, interventi specifici per alunni con disabilità, ecc.).

Per concludere, le precedenti considerazioni esplicitano le potenzialità nell'applicazione di *Systematic Review* in ambito inclusivo, sia al fine di ottenere informazioni maggiormente affidabili per l'implementazione, poiché frutto dell'integrazione di più studi, sia per la definizione di criteri di qualità per la conduzione di studi e la loro eventuale selezione per ulteriori sintesi di letteratura.

## Bibliografia

- Amor, A.M., Hagiwara, M., Shogren, K.A., Thompson, J.R., Verdugo, M.A., Burke, K.M. e Aguayo, V. (2018), «International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review», in *International Journal of Inclusive Education*, doi:10.1080/13603116.2018.1445304.
- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento.
- Begeny, J.C. e Martens, B.K. (2007), «Inclusionary Education in Italy: A Little Literature Review and Call for more Empirical Research», in *Remedial and Special Education*, 28, 2, pp. 80-94.
- Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J. e Rothstein H.R. (2009), *Introduction to meta-analysis*, John Wiley & Sons.
- Calvani, A. (2011), «"Decision Making" nell'istruzione. "Evidence Based Education" e conoscenze sfidanti», in *Educational Cultural and Psychological Studies ECPS Journal*, 3, pp. 77-99.
- Calvani, A. (2013), «Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica?», in *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 13, 2, pp. 91-101.
- Calvani, A., Trincherò, R. e Vivanet G. (2018), «Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.ApI.E», in *Educational Cultural and Psychological Studies (ECPS) Journal*, 18, pp. 311-339.
- Card, N.A. (2012), *Applied meta-analysis for social science research*, The Guilford Press, New York.

- Chalmers, I., Hedges, L.V. e Cooper, H. (2002), «A brief history of research synthesis», in *Evaluation & the health professions*, 25, 1, pp. 12-37.
- Chatterji, M. (2004), «Evidence on “what works”: An argument for extended-term mixed method (ETMM) evaluation designs», in *Educational Researcher*, 33, 9, pp. 3-13.
- Cooper, H., Hedges, L.V. e Valentine J.C. (2009) (a cura di), *The handbook of research synthesis and meta-analysis*, Russell Sage Foundation.
- Cottini, L. e Morganti, A. (2015), *Evidence-based education e pedagogia speciale: principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma.
- D'Alessio, S. (2011), *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*, Sense Publishers, Rotterdam.
- D'Alessio, S. e Watkins, A. (2009), «International Comparisons of Inclusive Policy and Practice. Are we talking about the same thing?», in *Research in Comparative and International Education*, 4, 3, pp. 233-249.
- De Beco, G. (2014), «The right to inclusive education according to article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: background, requirements and (remaining) questions», in *Netherlands Quarterly of Human Rights*, 32, 3, pp. 263-287.
- Dell'Anna, S., Pellegrini, M. e Ianes, D. (2019), «Experiences and Learning Outcomes of Students Without Special Educational Needs in Inclusive Settings: A Systematic Review», in *International Journal of Inclusive Education*, doi: 10.1080/13603116.2019.1592248.
- Demo, H. (2014), «Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. Discussione di alcuni recenti dati di ricerca», in *L'integrazione scolastica e sociale*, 13, 3, pp. 202-217.
- Devecchi, C., Dettori, F., Doveston, M., Sedgwick, P. e Johnston, J. (2012), «Inclusive classrooms in Italy and England: the role of support teachers and teaching assistants», in *European Journal of Special Needs Education*, 27, 2, pp. 171-184.
- Di Nuovo, S. (1995), *La meta-analisi: fondamenti teorici e applicazioni nella ricerca psicologica*, Edizioni Borla, Roma.
- Easnie (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) (2017), *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2014 Dataset Cross-Country Report*, Ramberg, J., Lénárt, A. e Watkins, A. (a cura di), Denmark, Odense.
- Feldman, K.A. (1971), «Using the Work of Others: Some Observations on Reviewing and Integrating», in *Sociology of Education*, 44, 1, pp. 86-102.
- Florian, L., Black-Hawkins, K. e Rouse, M. (2016), *Achievement and Inclusion in Schools*, Routledge, London.
- Giangreco, M.F., Doyle, M.B. e Suter, G.C. (2012), «Demographic and personnel service delivery data: implications for including students with disabilities in Italian Schools», in *Life Span and Disability*, 15, 1, pp. 97-123.
- Glass, G.V. (1976), «Primary, secondary, meta-analysis of research», in *American Educational Research Association*, 5, 10, pp. 3-8.
- Glass, G.V. (1977), «Integrating findings: the meta-analysis of research», in *Review of Research in Education*, 5, pp. 351-379.

- Göransson, K. e Nilholm, C. (2014), «Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education», in *European Journal of Special Needs Education*, 29, 3, pp. 265-280.
- Gordon, J.-S. (2013), «Is Inclusive Education a Human Right?», in *The Journal of Law, Medicine & Ethics*, 41, 4, pp. 754-767.
- Green, B.N., Johnson, C.D. e Adams, A. (2001), «Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade», in *Journal of sports chiropractic and rehabilitation*, 15, 1, pp. 5-19.
- Harden, A. (2010), *Mixed-Methods Systematic Reviews: Integrating Quantitative and Qualitative Findings. Technical Brief NO. 25*, pubblicazione del National Center for the Dissemination of Disability Research (NCDDR).
- Hodkinson, A. e Vickerman, P. (2016), *Inclusion. Defining definitions*, in Brown, Z. (2016) (a cura di), *Inclusive Education. Perspectives on pedagogy, policy and practice*, Routledge, Abingdon - New York, pp. 7-13.
- Hunt, M. (1997), *How science takes stock: The story of meta-analysis*, Russell Sage Foundation.
- Ianes, D. (2016) (a cura di), *Evolvere il sostegno si può (e si deve)*, Erickson, Trento.
- Ianes, D. e Augello, G. (2019), *Gli inclusio-scettici*, Erickson, Trento.
- Ianes, D. e Dell'Anna, S. (2016), *Il potenziale contributo dell'Evidence Based Education all'Inclusione Scolastica: prospettive di ricerca per una efficace intersezione tra Pedagogia Speciale, Didattica e Psicologia*, in Smorti, M., Tschiesner, R. e Farneti, A. (2016) (a cura di), *Psicologia per la Buona scuola*, libreriauniversitaria.it Edizioni, Padova, pp. 97-107.
- Ianes, D., Demo, H. e Zambotti, F. (2010), *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Erickson, Trento.
- Imray, P. e Colley, A. (2017), *Inclusion is dead. Long live inclusion*, Routledge, Abingdon.
- Istat (2018), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado*, testo disponibile al link: [www.istat.it/it/files/2018/03/alunni-con-disabilita-as2016-2017.pdf](http://www.istat.it/it/files/2018/03/alunni-con-disabilita-as2016-2017.pdf).
- Kinsella, W. (2018), «Organising Inclusive Schools», in *International Journal of Inclusive Education*, doi:10.1080/13603116.2018.1516820.
- Nes, K., Demo, H. e Ianes, D. (2017), «Inclusion at risk? Push and pull out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences», in *International Journal of Inclusive Education*, 22, 2, pp. 111-129.
- Nilholm, C. e Göransson, K. (2017), «What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact», in *European Journal of Special Needs Education*, 32, 3, pp. 437-451.
- Nind, M. e Wearmouth, J. (2006), «Including children with special educational needs in mainstream classrooms: implications for pedagogy from a systematic review», in *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6, 3, pp. 116-124.
- Pellegrini, M. e Vivanet, G. (2018), *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*, Carocci, Roma.

- Reichrath, E., de Witte, L.P. e Winkens, I. (2010), «Interventions in general education for students with disabilities: a systematic review», in *International Journal of Inclusive Education*, 14 6, pp. 563-580.
- Ryndak, D.L., Jackson, L. e Billingsley, F. (2000), «Defining School Inclusion for Students With Moderate to Severe Disabilities: What Do Experts Say?», in *Exceptionality*, 8, 2, pp. 101-116.
- Tomlinson, S. (2012), «The irresistible rise of the SEN industry», in *Oxford Review of Education*, 38, 3, pp. 267-286.
- Unesco (1994), *Salamanca Statement on principles, policy and practice in Special Needs Education and Framework for Action on Special Needs Education*, Unesco, Paris.
- Unesco (2000), *The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*, Unesco, Paris.
- Unesco (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Unesco, Paris.
- Unesco (2017), *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*, Unesco, Paris.
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K. e Struyf, E. (2018), «An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review», in *International Journal of Inclusive Education*, doi:10.1080/13603116.2018.1482012.
- Vivanet, G. (2013), «Evidence based education: un quadro storico», in *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*, 13, 2, pp. 41-51.
- Whitehurst, G.J. (2002), *Evidence-Based Education. Statement of G.J. Whitehurst during the Student Achievement and School Accountability Conference*, Department of Education, Washington DC, testo disponibile al link: [www2.ed.gov/nclb/methods/whatworks/eb/edlite-index.html](http://www2.ed.gov/nclb/methods/whatworks/eb/edlite-index.html).
- Zanniello, G. (2018), *Condizioni per l'incidenza della ricerca didattica nel miglioramento della scuola*, in Marzano, A. e Tammaro, R. (2018) (a cura di), *Azioni formative e processi valutativi. Scritti in onore di Achille Maria Notti*, Pensa Multimedia, Lecce.

# 11. L'inclusione scolastica fra push e pull out, transizioni e BES: una indagine nazionale<sup>1</sup>

di Rosa Bellacicco, Silver Cappello, Heidrun Demo  
e Dario Ianes\*

## Abstract

Il presente capitolo illustra i risultati di un'indagine nazionale volta ad approfondire alcuni temi di interesse per l'inclusione scolastica nelle scuole italiane. Nello specifico sono state affrontate domande di ricerca riconducibili alle tre seguenti aree: l'uscita dalla classe o la separazione in classe di alcuni alunni/gruppi di alunni (push e pull out), le transizioni fra ordini di scuola con un approfondimento sugli alunni con disabilità e l'applicazione della normativa relativa ai Bisogni Educativi Speciali (BES)<sup>2</sup>. I dati sono stati raccolti attraverso un questionario on line compilato da un referente del Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) di 3.087 scuole di tutta Italia di tutti gli ordini e tipologie (primaria/secondaria di I grado/liceo/istituto tecnico/istituto professionale).

## 1. La ricerca: metodo

### 1.1. Il questionario

Il questionario è composto, oltre che da una parte anagrafica sui rispondenti, da 3 macro-sezioni<sup>3</sup> relative alle tre aree di ricerca.

Il primo nucleo di domande intende indagare la frequenza con cui alcune pratiche di push e pull out avvengono (o meno) nelle scuole coinvolte e valutare

\* Libera Università di Bolzano.

1. Il capitolo è frutto del lavoro congiunto degli autori. In particolare, Silver Cappello ha redatto il paragrafo "La ricerca: metodo", Heidrun Demo la sezione "Push e pull out", Rosa Bellacicco "Transizioni tra ordini e gradi di scuola", Dario Ianes "Applicazione della normativa BES".

2. Cfr. Direttiva Ministeriale del 27/12/2012, Circolare 8/2013 e note successive.

3. Il testo integrale del questionario è disponibile su richiesta scrivendo a [dario.ianes@unibz.it](mailto:dario.ianes@unibz.it).

gli effetti di queste situazioni, nella percezione degli insegnanti, sulle esperienze scolastiche degli studenti.

Il secondo nucleo riflette sulla gestione delle transizioni fra i diversi ordini e gradi di scuola: progetti di continuità e attività in atto; modalità di preparazione del passaggio; fattori strategici nella formulazione del consiglio orientativo, ecc. Un focus specifico è posto sugli alunni con disabilità, qualora la scuola curi questa fase, in modo peculiare, per tali studenti.

Il terzo nucleo, infine, approfondisce l'applicazione della normativa relativa agli alunni con BES: chi sono e quanti sono gli alunni appartenenti alla terza categoria (con e senza diagnosi/segnalazioni dei servizi sociali), nonché i processi relativi alla loro individuazione e alla predisposizione del Piano Didattico Personalizzato (PDP). Ci si focalizza poi sulla dimensione politico-organizzativa (costituzione e compiti del Gruppo di Lavoro per l'Inclusione – GLI, predisposizione del Piano Annuale dell'Inclusività – PAI), con uno sguardo finale rivolto a sondare le opinioni dei docenti sugli effetti della normativa.

Il questionario contiene in totale 64 domande. La somministrazione è avvenuta con metodo CAWI (Computer Assisted Web Interviewing): la *survey*, predisposta tramite il software “Opinio”, è rimasta on line per circa due mesi, a partire da maggio 2017. In questo capitolo verranno presentate solo le statistiche descrittive relative alle tre sezioni del questionario. I dati sono stati analizzati mediante SPSS 25.

## 1.2. Il campione

È stata adottata una strategia di campionamento casuale stratificato, che ha implicato una suddivisione delle scuole esistenti sul territorio nazionale per la variabile “grado e tipologia di scuola” (primaria/secondaria di I grado/liceo/istituto tecnico/istituto professionale)<sup>4</sup>. Dall'elenco fornito dal Miur sono stati estratti solo gli istituti pubblici.

Il campione finale è di 3.087 scuole<sup>5</sup>, per il 37% primarie, per il 28% secondarie di I grado e per il 35% secondarie di II grado. Queste ultime includono per lo più licei (15%) e istituti tecnici (13%); meno rappresentata la scuola professionale (8%).

4. Il livello di confidenza scelto è stato del 95%, con errore campionario del 40%.

5. Il campione è molto ampio; tuttavia, poiché non è stata raggiunta la numerosità prefissata per la variabile di stratificazione descritta, non può dirsi pienamente rappresentativo della popolazione delle scuole pubbliche italiane.

La maggior parte delle istituzioni scolastiche sono situate al Nord-Ovest (25%) e al Sud (25%); il 22% al Nord-Est, il 18% al Centro e il restante 10% nelle Isole.

È stato chiesto alle scuole selezionate di far compilare il questionario ad un docente referente del GLI, trattandosi della figura con la più ampia *expertise* su tutti e tre gli ambiti indagati dalla ricerca<sup>6</sup>.

Tra i rispondenti, quasi due terzi (64%) è un insegnante di sostegno; il 34% è, invece, un docente curriculare. Il 2% è rappresentato da altre figure, interne o esterne alla scuola (ad esempio Dirigenti scolastici, psicologi, pedagogisti)<sup>7</sup>.

La maggior parte degli intervistati (45%) ha una fascia di età compresa tra i 46 e i 55 anni.

## 2. Push e pull out

### 2.1. Le domande di ricerca

Il fenomeno del push e pull out descrive tutte quelle situazioni in cui un alunno oppure un gruppo di alunni svolge attività fisicamente fuori dall'aula dei compagni o metaforicamente svolgendo attività separate dai compagni pur all'interno di uno spazio comune (Nes, Demo e Ianes, 2018). Esistono dati di ricerca affidabili riguardo all'uscita dalla classe da parte di alunni con disabilità: circa il 55% di questi alunni passa una media del 30% del tempo scuola fuori dall'aula (Ianes, Demo e Zambotti, 2010). Ci sono differenze significative fra ordini di scuola diversi – il fenomeno tende ad aumentare al crescere dell'età degli alunni – e anche fra tipologie di disabilità diverse – sono fuori più frequentemente alunni con disabilità percepite come più gravi dai docenti (Ianes e Demo, 2015). Diverse questioni restano però ancora aperte.

In primo luogo, alcune ricerche con piccoli campioni o di impostazione qualitativa suggeriscono che il fenomeno non riguardi solo gli alunni con disabilità (Ianes, Demo e Zambotti 2013; Nes, Demo e Ianes, 2018). Dati quantitativi affidabili su categorie di alunni altre rispetto alla disabilità mancano attualmente.

In secondo luogo, i risultati di ricerche di tipo qualitativo sembrano indicare che l'uscita dalla classe possa avere effetti diversi in termini di inclusione

6. I docenti che hanno compilato il questionario sono stati indicati dai Dirigenti scolastici che hanno accettato di partecipare all'indagine. Questi ultimi hanno ricevuto una prima email informativa sul progetto di ricerca e una seconda con la richiesta di adesione.

7. Non è stato possibile ricodificare alcune professionalità espresse dai rispondenti nell'opzione "Altro", prevista nella domanda sul ruolo ricoperto. Pertanto questa variabile include solo 2.696 casi.

in relazione al contesto e, quindi, in base al fatto che l'uscita dalla classe o la suddivisione in gruppi riguardi tutto il gruppo classe o solo alcuni alunni, oppure in base ai criteri secondo cui sono costituiti i gruppi e a quanto la scelta sia condivisa fra tutti gli insegnanti (Nes, Demo e Ianes, 2018; Buli-Holmberg e Jeyaprathaban, 2016).

Il significato pedagogico del fenomeno resta comunque ancora poco chiaro: se in alcuni casi il rischio per l'inclusione è evidente, in altri l'uscita dalla classe sembra poter essere interpretata come fenomeno di una flessibilità organizzativa dei gruppi di alunni assolutamente in linea con l'idea di didattica inclusiva.

Le domande di ricerca che guidano questa sezione sono dunque:

1. Con quale frequenza si manifestano diverse forme di push e pull out, che riguardano alunni/gruppi di alunni diversi, che implicano il coinvolgimento di tutti gli alunni o solo di alcuni di essi, che sono condivise nel Consiglio di classe o invece decise da singoli docenti?
2. Nella percezione degli insegnanti, che effetti hanno i diversi fenomeni di push e pull out in termini di apprendimento e socialità per gli alunni con difficoltà e per la classe?

## 2.2. Risultati

La prima domanda della sezione sonda la frequenza di accadimento di un insieme di situazioni didattiche, proposte nel questionario<sup>8</sup>.

Come emerge dalla *Tabella 1*, tra le pratiche più abituali la maggior parte degli insegnanti osserva l'uscita dalla classe degli alunni che scelgono l'insegnamento alternativo alla religione cattolica e quella degli allievi con disabilità per lo svolgimento di attività individualizzate. Queste situazioni si verificano, "almeno una volta alla settimana", rispettivamente per il 77,8% e il 73,1% dei rispondenti. Seguono altri due percorsi fuori dalla classe, ovvero l'uscita di alunni con difficoltà simili per un intervento di recupero e quella degli studenti che non parlano (bene) l'italiano (indicate dal 50,2% e dal 44,4%).

Tra le pratiche meno frequenti, si individuano chiaramente due situazioni: quella in cui alcuni studenti svolgono delle attività in un'altra classe ("meno di una volta al mese" o "mai" per il 77,9% dei docenti) e quella in cui tutti escono per seguire attività in classi aperte (76,4%).

8. Per ciascuna domanda della sezione, sono riportati anche i dati ottenuti incrociando le distribuzioni di frequenza di risposta per i diversi ordini e gradi di scuola. Si farà riferimento alle percentuali di riga, considerata la distribuzione disomogenea degli intervistati all'interno degli stessi. Le tabelle di contingenza possono essere richieste scrivendo a [dario.ianes@unibz.it](mailto:dario.ianes@unibz.it).

Tabella 1 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Nella sua percezione, quanto spesso si verificano in media nella scuola queste situazioni?” (%), ricodificata in 3 modalità (n. = 3.087)<sup>9</sup>.

	Almeno una volta alla settimana	Una volta al mese	Meno di una volta al mese / mai
1. Una classe viene divisa in due gruppi eterogenei e lavora con due insegnanti	32,4	14,5	53,0
2. Una classe viene divisa in gruppi di livello gestiti da insegnanti diversi	33,7	13,8	52,4
3. Alunni con difficoltà simili escono dalla classe per un intervento di recupero	50,2	14,3	35,4
4. Alunni con diversi livelli di competenza escono dalla classe per lavorare insieme	27,2	17,6	55,3
5. Tutti gli alunni escono dalla classe per seguire attività in classi aperte	12,5	11,1	76,4
6. Alunni che non parlano (bene) l'italiano escono per imparare l'italiano	44,3	6,1	49,6
7. Qualche alunno con disabilità esce dalla classe per attività individualizzate	73,1	6,1	20,9
8. Qualche alunno con DSA esce dalla classe per attività personalizzate	27,1	9,1	63,9
9. Qualche alunno con comportamenti sfidanti esce dalla classe per punizione	10,8	7,1	82,0
10. Alunni che scelgono l'insegnamento alternativo alla religione cattolica escono	77,8	1,3	20,9
11. Singoli alunni escono dalla classe con un insegnante per un colloquio in privato	20,8	16,2	62,8
12. Qualche alunno esce dalla classe per gestire momenti di stanchezza	43,0	12,7	44,3
13. Qualche alunno esce per prevenire l'insorgenza di comportamenti problema	39,3	12,8	47,9
14. Qualche alunno esce dalla classe per fare delle attività in un'altra classe	12,9	9,1	77,9

9. Il *wording* di alcuni *item* è stato leggermente sintetizzato nelle *Table* per questioni di spazio.

Le distribuzioni non sono però omogenee per i diversi ordini e gradi di scuola. Scarti apprezzabili si riscontrano su specifiche situazioni: ad esempio, la divisione della classe in gruppi di livello è più diffusa nella scuola primaria e in quella secondaria di I grado (“Almeno una volta alla settimana” per il 42,2% e il 35,0%) rispetto alla secondaria di II grado (23,8%). È peculiare anche il dato relativo alla divisione della classe in sottogruppi eterogenei. Ben quattro docenti su dieci la osservano abitualmente nella scuola primaria: il valore è quasi doppio rispetto a quello rilevato nell’ultimo grado di scuola. Ancora più diversificata appare la situazione considerando la pratica delle classi aperte: mentre un gruppo un po’ più corposo di insegnanti della scuola primaria (18,5%) le rileva settimanalmente, la percentuale si riduce decisamente tra i docenti della secondaria di II grado (6,3%). Le differenze nella frequenza di uscita dall’aula degli alunni con disabilità sono, invece, modeste tra primaria e secondaria di I grado (“Almeno una volta alla settimana” per il 73,3% e il 78,8% rispettivamente); più marcate con la secondaria di II grado (68,4%). Soprattutto in questo grado di scuola, è basso anche il dato riferito ai percorsi fuori dalla classe degli studenti con DSA (“Almeno una volta alla settimana” per il 19,0%), mentre la scuola primaria e quella secondaria di I grado sembrano più propense a tali attività (30,7% e 32,5% rispettivamente).

In merito a chi decide di attivare le pratiche didattiche proposte nel questionario, il Consiglio di classe sembra avere un ruolo decisivo e ha voce in quasi tutte le situazioni, evidenziate nella *Tabella 2*. I docenti curricolari risultano maggiormente decisivi nell’uscita dall’aula per specifici motivi (comportamenti sfidanti, rischio di comportamenti problema, colloquio privato, stanchezza). Gli insegnanti di sostegno, invece, hanno potere decisionale solo rispetto ai percorsi all’esterno della classe degli alunni con disabilità (per ben il 55,3% sono tali docenti a decidere se realizzarli o meno). Lo spazio di agency del Dirigente in queste situazioni pare limitato.

Tabella 2 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Nella sua scuola in genere chi decide di attivare queste soluzioni?” (%)<sup>10</sup>.

	<i>Docenti curricolari</i>	<i>Docenti di sostegno</i>	<i>Consiglio di classe</i>	<i>Dirigente</i>
1. Una classe viene divisa in due gruppi eterogenei e lavora con due insegnanti	38,5	3,7	55,1	2,7
2. Una classe viene divisa in gruppi di livello gestiti da insegnanti diversi	37,0	3,7	56,1	3,1
3. Alunni con difficoltà simili escono dalla classe per un intervento di recupero	27,6	17,4	53,2	1,8
4. Alunni con diversi livelli di competenza escono dalla classe per lavorare insieme	38,1	7,1	53,9	0,9
5. Tutti gli alunni escono dalla classe per seguire attività in classi aperte	19,1	1,0	70,0	9,9
6. Alunni che non parlano (bene) l'italiano escono per imparare l'italiano	19,0	1,5	69,6	9,9
7. Qualche alunno con disabilità esce dalla classe per attività individualizzate	4,0	55,3	40,1	0,6
8. Qualche alunno con DSA esce dalla classe per attività personalizzate	34,6	10,1	52,2	1,2
9. Qualche alunno con comportamenti sfidanti esce dalla classe per punizione	71,7	2,8	22,6	2,9
10. Alunni che scelgono l'insegnamento alternativo alla religione cattolica escono	11,6	0,6	48,7	39,1
11. Singoli alunni escono dalla classe con un insegnante per un colloquio in privato	74,0	4,6	18,4	3,0
12. Qualche alunno esce dalla classe per gestire momenti di stanchezza	65,5	11,8	21,6	1,1
13. Qualche alunno esce per prevenire l'insorgenza di comportamenti problema	53,4	18,4	26,7	1,5
14. Qualche alunno esce dalla classe per fare delle attività in un'altra classe	37,3	5,2	51,7	5,7

10. È stata esclusa dall'analisi l'opzione “La situazione non si è verificata”. Ne deriva che la numerosità dei rispondenti cambia a seconda dell'attività considerata e per tale motivo non è stata indicata.

Considerate tutte le pratiche complessivamente, la progettualità didattica sembra determinata maggiormente dal Consiglio di classe nella scuola primaria (55,5%) e in quella secondaria di I grado (46,9%). Una diversa tendenza si ritrova invece nella scuola secondaria di II grado, dove è più forte il ruolo dei docenti curricolari (44,1% vs 31,2% del Consiglio).

In particolare, le differenze più evidenti tra gli ordini e gradi di scuola si concentrano sulle pratiche che coinvolgono il lavoro con l'intera classe (n. 1, n. 2) e sull'uscita di gruppi/studenti che vanno a fare attività in altre aule (n. 3, n. 4, n. 14). A titolo esemplificativo, con riferimento al percorso all'esterno della classe di un gruppo eterogeneo, è soprattutto il Consiglio di classe ad avere un peso nella scuola primaria (66,5%) e in quella secondaria di I grado (57,0%), mentre gli insegnanti curricolari assumono uno spazio di azione maggiore nella secondaria di II grado (48,8% vs 34,8% del Consiglio). Osserviamo anche che il potere decisionale dei docenti di sostegno è nettamente più elevato in quest'ultimo grado. Ben il 65,7% indica che tali insegnanti sono chiamati ad attivare i percorsi individualizzati per gli allievi con disabilità<sup>11</sup>.

Un altro aspetto indagato dal questionario riguarda gli effetti delle varie attività formative, percepiti dai docenti, sul clima e sull'apprendimento dell'intero gruppo classe.

Gli insegnanti considerano in assoluto più efficace, su entrambi gli aspetti, la situazione in cui l'aula è divisa in gruppi con diversi livelli di competenza e lavora con due insegnanti sugli stessi argomenti (effetti "molto" o "abbastanza positivi" per l'84,8% sul clima della classe e per l'85,9% sull'apprendimento) (Tabelle 3 e 4).

Focalizzandosi sul clima, al secondo e al terzo posto per i benefici riconosciuti sulla classe, vi sono l'uscita di alcuni alunni per prevenire l'insorgenza di comportamenti problema e per stanchezza (80,6% e 80,5% rispettivamente). Sull'apprendimento, invece, risultano più incisive altre due situazioni: l'uscita dall'aula di un gruppo eterogeneo (effetti "molto" o "abbastanza" positivi per l'81,3%), ma anche la divisione della classe in gruppi di livello (81,0%).

Di contro, i docenti si esprimono negativamente circa l'uscita per punizione degli alunni con comportamenti sfidanti: per il 48,0% essa ha effetti "abbastanza" o "molto" negativi sul clima della classe e per il 44,3% li ha sull'apprendimento. Sembra esserci quindi una percezione di problematicità in relazione a questa pratica, tenuto conto che è quella per cui la percentuale più alta dei rispondenti intravede dei rischi.

11. Questo valore cala notevolmente tra i rispondenti della scuola primaria (47,0%) e tra quelli della secondaria di I grado (53,4%).

Infine, l'uscita degli alunni che non seguono l'insegnamento della religione cattolica è ritenuta prevalentemente ininfluenza ("Nessun effetto" su entrambe le dimensioni per il 46,1% e per il 47,6%).

*Tabella 3 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda "Quali sono secondo lei gli effetti di queste situazioni **sul clima** disteso, concentrato e produttivo nel **gruppo classe?**" (%), ricodificata in 3 modalità (n. = 3.087).*

	<i>Effetti positivi (molto / abbastanza)</i>	<i>Effetti negativi (molto / abbastanza)</i>	<i>Nessun effetto</i>
1. Una classe viene divisa in due gruppi eterogenei e lavora con due insegnanti	84,8	2,3	12,9
2. Una classe viene divisa in gruppi di livello gestiti da insegnanti diversi	79,4	8,4	12,1
3. Alunni con difficoltà simili escono dalla classe per un intervento di recupero	79,9	9,8	10,3
4. Alunni con diversi livelli di competenza escono dalla classe per lavorare insieme	79,6	6,4	14,0
5. Tutti gli alunni escono dalla classe per seguire attività in classi aperte	72,5	3,4	24,1
6. Alunni che non parlano (bene) l'italiano escono per imparare l'italiano	63,4	13,2	23,4
7. Qualche alunno con disabilità esce dalla classe per attività individualizzate	74,6	13,5	11,9
8. Qualche alunno con DSA esce dalla classe per attività personalizzate	50,6	23,8	25,6
9. Qualche alunno con comportamenti sfidanti esce dalla classe per punizione	24,2	48,0	27,8
10. Alunni che scelgono l'insegnamento alternativo alla religione cattolica escono	42,9	11,0	46,1
11. Singoli alunni escono dalla classe con un insegnante per un colloquio in privato	67,1	8,3	24,5
12. Qualche alunno esce dalla classe per gestire momenti di stanchezza	80,5	6,3	13,3
13. Qualche alunno esce per prevenire l'insorgenza di comportamenti problema	80,6	7,6	11,9
14. Qualche alunno esce dalla classe per fare delle attività in un'altra classe	47,7	15,3	37,0

**Tabella 4 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Quali sono secondo lei gli effetti di queste situazioni sull’efficacia dei **processi di apprendimento** per il **gruppo classe** nel suo intero?”(%, ricodificata in 3 modalità (n. = 3.087).**

	<i>Effetti positivi (molto / abbastanza)</i>	<i>Effetti negativi (molto / abbastanza)</i>	<i>Nessun effetto</i>
1. Una classe viene divisa in due gruppi eterogenei e lavora con due insegnanti	85,9	2,5	11,6
2. Una classe viene divisa in gruppi di livello gestiti da insegnanti diversi	81,0	8,7	10,3
3. Alunni con difficoltà simili escono dalla classe per un intervento di recupero	80,6	10,5	8,9
4. Alunni con diversi livelli di competenza escono dalla classe per lavorare insieme	81,3	6,6	12,1
5. Tutti gli alunni escono dalla classe per seguire attività in classi aperte	74,7	3,3	22,0
6. Alunni che non parlano (bene) l’italiano escono per imparare l’italiano	64,0	14,1	22,0
7. Qualche alunno con disabilità esce dalla classe per attività individualizzate	71,9	14,8	13,2
8. Qualche alunno con DSA esce dalla classe per attività personalizzate	50,7	23,7	25,6
9. Qualche alunno con comportamenti sfidanti esce dalla classe per punizione	28,1	44,3	27,6
10. Alunni che scelgono l’insegnamento alternativo alla religione cattolica escono	40,8	11,6	47,6
11. Singoli alunni escono dalla classe con un insegnante per un colloquio in privato	62,7	8,3	29,0
12. Qualche alunno esce dalla classe per gestire momenti di stanchezza	77,9	7,0	15,1
13. Qualche alunno esce per prevenire l’insorgenza di comportamenti problema	80,0	7,5	12,5
14. Qualche alunno esce dalla classe per fare delle attività in un’altra classe	47,4	15,5	37,1

Considerando *in primis* gli effetti sul clima della classe, si riscontrano scarti trascurabili tra i diversi ordini e gradi di scuola in circa metà delle situazioni (questo vale, ad esempio, per l'uscita dalla classe per evitare comportamenti problema, per stanchezza, per fare attività in altre classi o per i percorsi degli alunni con disabilità e DSA).

D'altra parte, occorre specificare che i benefici sul clima della classe, grazie alla divisione della stessa in gruppi eterogenei, sono più spesso associati agli insegnanti della scuola primaria (89,8% vs 84,8% dei docenti degli altri due gradi). Sempre gli insegnanti della scuola primaria sono più convinti dell'efficacia delle classi aperte (82,1% vs 75,7% della secondaria di I grado e 67,8% della secondaria di II grado). La scuola secondaria di II grado ascrive, invece, ricadute meno positive all'uscita degli alunni con background migratorio (solo il 70,5% dichiara effetti "molto" o "abbastanza" positivi vs, ad esempio, il 75,5% della secondaria di I grado).

Anche rispetto ai processi di apprendimento, si osserva una sostanziale somiglianza tra i diversi ordini e gradi di scuola, con alcune eccezioni di rilievo. I valori sulle classi aperte, ad esempio, confermano qualcosa di già noto: ben l'84,0% dei docenti della scuola primaria ne riconosce i benefici contro il 70,4% degli insegnanti della secondaria di II grado. Inoltre, i docenti della scuola primaria continuano a primeggiare nel percepire incisiva la divisione della classe in gruppi eterogenei (90,3% vs l'86,8% e l'86,5% della secondaria di I e di II grado rispettivamente). Paiono infine dubitare, più degli altri, dell'influenza positiva dell'uscita per punizione in caso di comportamenti sfidanti (42,4% vs 54,8% della secondaria di II grado)<sup>12</sup>.

Guardando agli alunni con difficoltà, il questionario approfondisce poi gli effetti di alcune attività didattiche sul loro apprendimento, sulla rappresentazione di sé e sul modo in cui vengono visti dai loro compagni. Sono indagate, in particolare, le pratiche che implicano una divisione dell'aula in sottogruppi (omogenei e non) e le attività in classi aperte.

I risultati sono ancora più chiari, rispetto a quelli appena presentati, nell'evidenziare l'efficacia percepita del lavoro in classe con gruppi eterogenei. Oltre l'80% dei rispondenti segnala effetti "molto" o "abbastanza" positivi su tutte e tre le dimensioni (*Tablelle 5, 6, 7*)<sup>13</sup>.

La divisione della classe in gruppi di livello gode, invece, di una buona fiducia per la sua rilevanza nell'apprendimento (effetti "molto" o "abbastanza"

12. Questo aspetto emerge anche considerando gli effetti sul clima di classe, con scarti tra la scuola primaria e quella secondaria di II grado di oltre 11 punti percentuali.

13. Più precisamente, l'88,4% segnala effetti "molto" o "abbastanza" positivi sull'apprendimento, l'86,6% sulla rappresentazione di sé e l'80,7% sulla visione dei pari.

positivi per l'81,2%). È, tuttavia, la situazione ritenuta più rischiosa per quanto concerne la rappresentazione di sé degli alunni con difficoltà e la visione dei compagni (effetti “molto” o “abbastanza” positivi solo per il 66,3% e per il 58,2% rispettivamente).

Se i docenti si mostrano quindi ambivalenti nei confronti di questa pratica, un dato certo è, invece, la “diffidenza” verso le attività in classi aperte, almeno rispetto ai loro effetti sui processi di apprendimento degli studenti con difficoltà. La percentuale di coloro che le ritengono efficaci (74,0%), infatti, è più bassa di oltre 14 punti rispetto al lavoro in gruppi eterogenei e di oltre 7 punti rispetto ai gruppi di livello<sup>14</sup>. È importante tenere a mente questa informazione, essendo l'efficacia percepita tra le precondizioni della effettiva realizzazione di un intervento didattico.

*Tabella 5 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Quali sono secondo lei gli effetti di queste situazioni sull'efficacia dei **processi di apprendimento** degli **alunni che hanno delle difficoltà?**” (%), ricodificata in 3 modalità (n. = 3.087).*

	<i>Effetti positivi (molto / abbastanza)</i>	<i>Effetti negativi (molto / abbastanza)</i>	<i>Nessun effetto</i>
1. Una classe viene divisa in due gruppi eterogenei e lavora con due insegnanti	88,4	2,6	9,0
2. Una classe viene divisa in gruppi di livello gestiti da insegnanti diversi	81,2	10,8	8,0
5. Tutti gli alunni escono dalla classe per seguire attività in classi aperte	74,0	4,7	21,3

*Tabella 6 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Quali sono secondo lei gli effetti di queste situazioni **sulle rappresentazioni di sé** degli **alunni che hanno delle difficoltà?**” (%), ricodificata in 3 modalità (n. = 3.087).*

	<i>Effetti positivi (molto / abbastanza)</i>	<i>Effetti negativi (molto / abbastanza)</i>	<i>Nessun effetto</i>
1. Una classe viene divisa in due gruppi eterogenei e lavora con due insegnanti	86,6	3,6	9,7
2. Una classe viene divisa in gruppi di livello gestiti da insegnanti diversi	66,3	24,9	8,7
5. Tutti gli alunni escono dalla classe per seguire attività in classi aperte	74,0	4,5	21,5

14. I valori sono in linea con quelli indicati in precedenza e riferiti all'apprendimento dell'intera classe.

**Tabella 7 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Quali sono secondo lei gli effetti di queste situazioni sul modo in cui vengono visti dai loro compagni gli alunni che hanno delle difficoltà?” (%), ricodificata in 3 modalità (n. = 3.087).**

	<i>Effetti positivi (molto / abbastanza)</i>	<i>Effetti negativi (molto / abbastanza)</i>	<i>Nessun effetto</i>
1. Una classe viene divisa in due gruppi eterogenei e lavora con due insegnanti	80,7	4,7	14,6
2. Una classe viene divisa in gruppi di livello gestiti da insegnanti diversi	58,2	29,1	12,7
5. Tutti gli alunni escono dalla classe per seguire attività in classi aperte	69,5	4,5	26,0

Sempre con riferimento all’apprendimento degli alunni con difficoltà, l’esame comparativo per ordine e grado di scuola conferma una maggiore positività dell’uso dei gruppi eterogenei e delle attività in classi aperte nella scuola primaria<sup>15</sup>. Diversamente, nel lavoro con i gruppi di livello, l’estremo negativo (vede meno benefici) è rappresentato dai docenti della secondaria di II grado (78,0%), mentre all’estremo positivo (vede più benefici) vi sono gli insegnanti della secondaria di I grado (87,4%). Lo stesso vale per gli effetti sulle rappresentazioni che hanno di sé gli alunni con difficoltà e le visioni dei pari.

L’ultima parte della sezione push e pull out analizza l’efficacia percepita in merito ai vari percorsi fuori dall’aula sugli alunni che escono.

In larga misura, la pratica in cui il piccolo gruppo è composto da diversi livelli di competenza è considerata quella che fa fruttare al meglio il tempo che gli studenti trascorrono fuori dalla classe. Per l’86,7% dei rispondenti, i suoi effetti sono “molto” o “abbastanza” positivi sull’apprendimento (di chi esce). Per l’82,2% la situazione ha anche benefici sulla rappresentazione di sé e per il 71,6% li ha sulla visione dei compagni (*Tablelle 8, 9, 10*). Mettendo in relazione questa evidenza con i risultati precedenti, il lavoro nel gruppo eterogeneo, sia che avvenga dentro la classe sia che avvenga fuori, sembra avere un valore aggiunto nella percezione degli insegnanti.

Al secondo posto per i benefici prodotti sugli studenti che escono si trovano un *mix* di situazioni evidenziate nelle rispettive *Tablelle*, che riportano i dati riferiti alle tre dimensioni.

15. Considerando, ad esempio, le attività in classi aperte, l’82,1% dei docenti della scuola primaria dichiara effetti “molto” o “abbastanza” positivi vs il 73,3% e il 66,2% degli altri due gradi.

Per quanto concerne l'apprendimento, è interessante osservare che anche l'uscita di un piccolo gruppo con difficoltà simili ha potenzialità rilevanti (83,1%) e sembra coesistere, nella percezione dei rispondenti, con l'importanza attribuita al gruppo eterogeneo. L'uscita dalla classe per gestire momenti di stanchezza è invece ritenuta efficace con riferimento alla rappresentazione di sé di chi esce (70,0%). Infine, stare fuori dall'aula per prevenire l'insorgenza di comportamenti problema ha conseguenze positive sulla visione dei compagni per più della metà del campione (59,3%).

*Tabella 8 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Quali sono secondo lei gli effetti di queste situazioni sull'efficacia dei **processi di apprendimento** degli **alunni che escono dalla classe?**” (%), ricodificata in 3 modalità (n. = 3.087).*

	<i>Effetti positivi (molto / abbastanza)</i>	<i>Effetti negativi (molto / abbastanza)</i>	<i>Nessun effetto</i>
3. Alunni con difficoltà simili escono dalla classe per un intervento di recupero	83,1	11,2	5,7
4. Alunni con diversi livelli di competenza escono dalla classe per lavorare insieme	86,7	5,4	7,8
6. Alunni che non parlano (bene) l'italiano escono per imparare l'italiano	71,1	13,6	15,4
7. Qualche alunno con disabilità esce dalla classe per attività individualizzate	81,0	13,7	5,4
8. Qualche alunno con DSA esce dalla classe per attività personalizzate	59,5	24,8	15,7
9. Qualche alunno con comportamenti sfidanti esce dalla classe per punizione	20,8	55,9	23,3
10. Alunni che scelgono l'insegnamento alternativo alla religione cattolica escono	46,1	12,8	41,2
11. Singoli alunni escono dalla classe con un insegnante per un colloquio in privato	69,5	9,2	21,3
12. Qualche alunno esce dalla classe per gestire momenti di stanchezza	82,0	8,3	9,6
13. Qualche alunno esce per prevenire l'insorgenza di comportamenti problema	80,6	9,6	9,8
14. Qualche alunno esce dalla classe per fare delle attività in un'altra classe	55,6	17,0	27,5

*Tabella 9 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Quali sono secondo lei gli effetti di queste situazioni sulla **rappresentazione di sé** degli **alunni che escono dalla classe?** (%), ricodificata in 3 modalità (n. = 3.087).*

	<i>Effetti positivi (molto / abbastanza)</i>	<i>Effetti negativi (molto / abbastanza)</i>	<i>Nessun effetto</i>
3. Alunni con difficoltà simili escono dalla classe per un intervento di recupero	59,3	33,3	7,4
4. Alunni con diversi livelli di competenza escono dalla classe per lavorare insieme	82,2	8,2	9,6
6. Alunni che non parlano (bene) l'italiano escono per imparare l'italiano	56,4	26,6	17,1
7. Qualche alunno con disabilità esce dalla classe per attività individualizzate	59,4	33,1	7,6
8. Qualche alunno con DSA esce dalla classe per attività personalizzate	40,1	44,6	15,3
9. Qualche alunno con comportamenti sfidanti esce dalla classe per punizione	13,5	67,1	19,5
10. Alunni che scelgono l'insegnamento alternativo alla religione cattolica escono	38,6	15,6	45,8
11. Singoli alunni escono dalla classe con un insegnante per un colloquio in privato	63,2	15,6	21,3
12. Qualche alunno esce dalla classe per gestire momenti di stanchezza	70,0	17,2	12,8
13. Qualche alunno esce per prevenire l'insorgenza di comportamenti problema	65,2	23,7	11,1
14. Qualche alunno esce dalla classe per fare delle attività in un'altra classe	49,4	21,1	29,5

**Tabella 10 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Quali sono secondo lei gli effetti di queste situazioni sul modo in cui vengono visti dai loro compagni gli alunni che escono dalla classe?” (%), ricodificata in 3 modalità (n. = 3.087).**

	<i>Effetti positivi (molto / abbastanza)</i>	<i>Effetti negativi (molto / abbastanza)</i>	<i>Nessun effetto</i>
3. Alunni con difficoltà simili escono dalla classe per un intervento di recupero	47,5	37,1	15,4
4. Alunni con diversi livelli di competenza escono dalla classe per lavorare insieme	71,6	10,8	17,5
6. Alunni che non parlano (bene) l'italiano escono per imparare l'italiano	49,7	24,0	26,2
7. Qualche alunno con disabilità esce dalla classe per attività individualizzate	50,8	31,0	18,2
8. Qualche alunno con DSA esce dalla classe per attività personalizzate	34,7	41,7	23,5
9. Qualche alunno con comportamenti sfidanti esce dalla classe per punizione	20,6	59,2	20,2
10. Alunni che scelgono l'insegnamento alternativo alla religione cattolica escono	32,6	14,7	52,7
11. Singoli alunni escono dalla classe con un insegnante per un colloquio in privato	48,3	20,5	31,1
12. Qualche alunno esce dalla classe per gestire momenti di stanchezza	57,8	21,9	20,4
13. Qualche alunno esce per prevenire l'insorgenza di comportamenti problema	59,3	24,7	16,0
14. Qualche alunno esce dalla classe per fare delle attività in un'altra classe	41,1	23,4	35,5

Ancora una volta, in linea con quanto già evidenziato per l'intera classe, gli insegnanti sono particolarmente scettici in merito all'uscita in caso di comportamenti sfidanti e ritengono l'insegnamento alternativo alla religione cattolica essenzialmente senza effetti, anche al cospetto degli alunni che escono<sup>16</sup>.

Si possono aggiungere alcune considerazioni: ad esempio, le attività personalizzate fuori dalla classe degli studenti con DSA vengono stimate positivamente in termini di apprendimento (dal 59,5%), ma sono reputate più problematiche pensando alla rappresentazione di sé di tali alunni e al modo in cui questi ultimi vengono visti dai pari (solo il 41,2% e il 34,7% dichiara effetti "molto" o "abbastanza" positivi). Una lente diversa, invece, sembra esser usata per gli studenti con disabilità: la bontà dei percorsi individualizzati all'esterno dell'aula non è mai messa in discussione. Ad essi vengono riconosciuti, da più della metà dei docenti, effetti positivi su tutte e tre le dimensioni (81,0%, 59,4% e 50,8%). Un profilo simile, seppur con percentuali leggermente inferiori, è osservabile anche per gli alunni che non parlano (bene) l'italiano.

Può essere utile quantificare tali valori a seconda dell'ordine e grado di scuola. Non sorprende che, rispetto all'apprendimento, il divario più consistente venga rilevato, nell'uscita per un colloquio privato, tra la primaria (60,8%) e la secondaria di II grado (76,6%). Esso può essere chiaramente imputabile alla specificità dell'ordine di scuola.

Gli altri confronti collocano in una posizione eccentrica i docenti della scuola secondaria di I grado: essi sembrano più positivi degli altri rispetto allo svolgimento di attività fuori dalla classe da parte degli alunni con DSA, stranieri e con disabilità. Concentrandoci su questi ultimi, l'83,5% ne riconosce i benefici sull'apprendimento contro, ad esempio, il 79,1% dei docenti della scuola primaria<sup>17</sup>. Il dato viene accentuato anche guardando alle altre dimensioni: ben il 63,7% ne vede ripercussioni positive nella rappresentazione di sé degli alunni con disabilità e il 53,9% li considera ottimali pensando alle visioni dei compagni. Nella scuola secondaria di II grado queste percentuali si riducono di almeno 5 punti percentuali (55,1% e 48,7% rispettivamente).

Coerentemente, va osservato che i docenti della scuola secondaria di I grado rappresentano anche il gruppo più corposo che attribuisce benefici all'uscita di un piccolo gruppo con difficoltà simili. Sulla dimensione dell'apprendimento, ben l'86,6% si esprime favorevolmente (vs l'80,3% della primaria e l'83,1% della se-

16. Questo si verifica su tutte e tre le dimensioni.

17. Ancora, ad esempio, per la situazione "Alunni che non parlano (bene) l'italiano escono per imparare l'italiano", le percentuali di riga sono le seguenti: il 74,9% dei docenti della secondaria di I grado dichiara effetti "molto" e "abbastanza" positivi sull'apprendimento (di chi esce). Di contro, esprime lo stesso parere solo il 68,9% dei rispondenti della scuola primaria.

condaria di II grado). Anche negli altri aspetti (rappresentazioni di sé e visioni dei pari), gli effetti positivi di tale percorso sono massimamente riconosciuti dai docenti della secondaria di I grado e minimamente da quelli della secondaria di II grado<sup>18</sup>.

### 2.3. Breve discussione

I dati confermano ciò che le ricerche passate avevano già rilevato: la pratica di uscita dalla classe di alunni con disabilità è molto diffusa. Mostrano, inoltre, che il push e pull out è consolidato (anche se con percentuali leggermente minori) per alunni che non parlano (bene) l'italiano e per alunni con difficoltà che lasciano la classe per un intervento di recupero. Se si confronta la diffusione di queste pratiche con le percentuali relativamente basse di lavoro in gruppi eterogenei, dentro o fuori dalla classe, o di attivazione di classi aperte che coinvolgono tutti gli alunni, si nota come le pratiche di push e pull out sembrano essere orientate ad un'idea di "recupero" per gli alunni che, per motivi diversi, hanno delle difficoltà, piuttosto che ad una pratica di differenziazione che tiene conto di tutte le differenze individuali degli alunni.

La scelta dell'uscita dalla classe è legata in primo luogo alla percezione che questa porti benefici nell'apprendimento: questo vale il 70% del campione nel caso degli alunni che non parlano (bene) l'italiano e per oltre l'80% del campione per alunni con disabilità o difficoltà. In parallelo, vi è anche la percezione che l'uscita dalla classe possa essere legata ad effetti negativi sulla rappresentazione di sé e sul modo in cui si è visti dai compagni in oltre il 30% dei rispondenti, ma prevale comunque una visione positiva. Questa visione positiva non è confermata per la categoria degli alunni con DSA: in questo caso gli effetti positivi sull'apprendimento sono percepiti solo da circa il 60% degli insegnanti del campione e, nella valutazione degli effetti sulla rappresentazione sociale di sé e degli altri, prevalgono coloro che riconoscono un impatto negativo. A questa valutazione dell'impatto corrisponde anche una minore diffusione dell'uscita dalla classe di alunni con DSA per attività personalizzate.

Per quel che riguarda la gestione del comportamento problematico, l'uso delle pratiche di push e pull out appare molto meno diffuso: solo l'11% dei referenti intervistati descrive un uso almeno settimanale dell'uscita dalla classe con funzione punitiva per un comportamento sfidante, mentre un po' più diffuse sono le pratiche preventive di uscita della classe per stanchezza o per evitare l'insorgere

18. In questo caso, considerando l'uscita di un piccolo gruppo con difficoltà simili, il 63,6% e il 49,6% dei docenti della scuola secondaria di I grado vede effetti "molto" e "abbastanza" positivi, rispettivamente, sulle rappresentazioni di sé di chi esce e sulle visioni dei pari (vs solo il 57,3% e il 46,4% degli insegnanti della secondaria di II grado).

di crisi o comportamenti problema. A questo corrisponde anche una valutazione negativa degli effetti dell'uscita dalla classe in termini punitivi, sia per quel che riguarda l'apprendimento che la rappresentazione sociale di sé e dei compagni.

Per quel che riguarda la condivisione delle decisioni sul push e pull out, nella maggior parte dei casi la progettazione avviene in modo condiviso all'interno del Consiglio di classe. Un'eccezione in questo senso è rappresentata dagli alunni con disabilità, per i quali la scelta è considerata nella larga maggioranza dei casi responsabilità dell'insegnante di sostegno, cosa che può essere letta come un sintomo del fenomeno di delega della responsabilità educativa per gli alunni con disabilità all'insegnante di sostegno. È inoltre interessante vedere come le pratiche legate alla gestione del comportamento appaiano costruite in una dimensione individuale dell'insegnante, per cui sarebbe l'insegnante curricolare a decidere nella maggior parte dei casi un'uscita per punire o prevenire un comportamento problematico, senza condivisione con il Consiglio di classe.

Una riflessione a parte merita l'uscita dalla classe per la scelta di alcuni alunni di non avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica: si tratta della forma di push e pull out più diffusa nella scuola italiana secondo il quadro che tratteggiano questi dati. È interessante notare come questo fenomeno sia percepito dalla maggior parte dei rispondenti come ininfluenza sia sull'apprendimento che sulla rappresentazione di sé degli alunni che escono dalla classe. Suggestirebbe che si tratta di un fenomeno considerato in termini "neutri" nella scuola e che di fatto non è sottoposto ad un'analisi critica in termini di effetti sulla rappresentazione sociale dei ragazzi.

### **3. Transizioni tra ordini e gradi di scuola**

#### **3.1. Le domande di ricerca**

Con le "Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita" (2009) e le successive "Linee guida nazionali per l'orientamento permanente" (2014) viene chiaramente affermato che il lavoro mirato sulla continuità fra ordini di scuola e sull'orientamento volto a facilitare le transizioni è un compito di tutti gli ordini scolastici. Sul piano operativo è istituita una figura di sistema – il tutor dell'orientamento – che si occupa di coordinare le attività di orientamento organizzate dalla scuola e di interfacciarsi in un'ottica di rete con le imprese e i servizi del territorio in un'ottica di rete educativa.

Una transizione particolarmente delicata nel sistema scolastico italiano è quella fra la scuola secondaria di I e di II grado, poiché in questa fase gli studenti passano da una scuola unica per tutti ad un grado che può essere svolto in diverse

tipologie di scuole: licei, istituti tecnici e istituti professionali. Le statistiche mostrano che non tutti gli alunni sono ugualmente rappresentati in queste tipologie di scuole, ma che invece nelle scuole professionali alunni con risultati scolastici più bassi e alunni con disabilità sono sovrarappresentati (Miur 2017; 2018).

Le transizioni fra un ordine di scuola e il successivo rappresentano momenti particolarmente critici per le carriere scolastiche di alcuni alunni che ricevono misure di supporto specifico nella scuola, ma che solo raramente sono interconnesse fra ordini di scuola differenti. Proprio per questo, il rischio di marginalizzazione a cui questi alunni sono sottoposti in queste fasi di passaggio è maggiore che in altre (Humphrey e Ainscow, 2006). In questa sezione sono state indagate le seguenti domande di ricerca:

1. Quante scuole, dalla primaria fino alla secondaria di II grado, hanno nominato un docente tutor per l'orientamento e hanno attivato strategie e percorsi per la continuità in uscita e in entrata?
2. In quante scuole viene data un'attenzione specifica alle transizioni di alunni con disabilità, DSA o altri BES?
3. Quali sono le preoccupazioni degli alunni connesse alle transizioni?
4. Nella transizione fra la scuola secondaria di I grado e di II grado, quali aspetti vengono considerati per formulare il consiglio orientativo?

### 3.2. I risultati

La seconda area del questionario indaga come ciascun ordine e grado di scuola curi i processi di transizione e si focalizza, in particolare, sull'analisi delle fasi di passaggio degli alunni con disabilità.

Partendo dalla primaria, le prime tre domande sondano l'esistenza, nelle scuole coinvolte, di progetti di continuità, pre e post, e la nomina specifica di docenti per la cura di tali aspetti.

Poco più della metà del campione indica la presenza di relazioni con *la maggior parte* delle scuole dell'infanzia del territorio (51,7%); per il 47,0%, invece, ciò avviene solo con *una* scuola (*Tabella 10*). In uscita, le risposte convergono nel riconoscere l'esistenza di progetti di continuità con *una* istituzione secondaria di I grado (59,1%); solo il 37,1% riferisce di un dialogo con *la maggior parte* delle scuole del livello successivo (*Tabella 11*).

Pare, tuttavia, significativo che quasi tutte le scuole (95,6%) nominino docenti che si occupano degli aspetti di continuità fra gli ordini<sup>19</sup>.

19. Solo il 3,6% indica che non vi sono docenti nominati per curare tali aspetti, mentre lo 0,9% non sa esprimersi.

*Tabella 10 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “La scuola ha un progetto di continuità con la scuola dell’infanzia per i bambini della prima?” (n. = 1.147).*

Si, ma solo con una scuola dell’infanzia	47,0%
Si, con la maggior parte delle scuole dell’infanzia del territorio	51,7%
No	1,3%

*Tabella 11 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “La scuola ha un progetto di continuità con la scuola secondaria di I grado per i bambini di quinta?” (n. = 1.147).*

Si, ma solo con una scuola secondaria di I grado	59,1%
Si, con la maggior parte delle scuole secondarie di I grado del territorio	37,1%
No	3,8%

Un secondo elemento indagato riguarda i fattori che preoccupano maggiormente gli alunni della primaria rispetto al passaggio alla scuola secondaria di I grado. L’analisi delle risposte mostra che i docenti si riconoscono principalmente in tre item, abbastanza omogenei anche dal punto di vista del contenuto, ovvero: i nuovi professori (27,1%), i compiti a casa (20,6%) e le nuove materie (18,4%) (Tabella 12).

*Tabella 12 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “A suo avviso quali sono gli aspetti che preoccupano maggiormente gli alunni rispetto al passaggio alla scuola secondaria di I grado?” (domanda a risposta multipla; n. risposte = 3.663; n. casi = 1.940).*

	% su risposte	% di casi
I compiti a casa	20,6%	65,6%
I nuovi professori	27,1%	86,4%
Il numero dei professori	7,7%	24,6%
I nuovi compagni	12,7%	40,6%
La dimensione della scuola	2,7%	8,6%
Il bullismo	9,2%	29,0%
Le nuove materie	18,4%	58,8%
Altro	1,6%	5,2%
<i>Totale</i>	100%	319,4%

Il passo successivo è capire se ci sono alunni per cui le scuole primarie curano in modo diverso la transizione alla secondaria. A questo proposito, possiamo osservare la prevalenza di progetti specifici rivolti agli allievi con disabilità (30,4%), ma anche con DSA (25,7%). Leggermente inferiore la percentuale delle risposte che indica un'attenzione peculiare anche agli alunni con BES di terza categoria (22,6%) (Tabella 13).

Tabella 13 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Ci sono alunni per cui la scuola cura in modo diverso e specifico il passaggio alla scuola secondaria di I grado?” (domanda a risposta multipla; n. risposte = 3.447; n. casi = 1.940).

	% su risposte	% di casi
No	2,1%	6,4%
Sì, alunni con disabilità	30,4%	91,5%
Sì, alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento	25,7%	77,2%
Sì, alunni con BES della terza categoria	22,6%	68,0%
Sì, alunni “stranieri”	17,7%	53,1%
Altri	1,5%	4,4%
<b>Totale</b>	<b>100%</b>	<b>300,5%</b>

Passando alla secondaria di I grado, questo ordine di scuola si caratterizza per una leggera prevalenza di coloro che indicano un dialogo con *la maggior parte* delle scuole primarie del territorio (49,2%), rispetto a coloro che lo vedono limitato a *una sola* istituzione (48,2%) (Tabella 14).

Tabella 14 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “La scuola ha un progetto di continuità con la scuola primaria per i ragazzi della prima?” (n. = 846).

Sì, ma solo con una scuola primaria	48,2%
Sì, con la maggior parte delle scuole primarie del territorio	49,2%
No	3,6%

Aggiungiamo che, in linea con quanto rilevato nella primaria, la quasi totalità delle scuole secondarie di I grado nomina dei docenti per curare gli aspetti di continuità (97,4%)<sup>20</sup>. Alla domanda se la scuola propone (o meno) attività di

20. Un residuale 1,1% risponde “non so” e l’1,5% “no”.

orientamento, una percentuale elevata afferma inoltre che l'organizzazione di tali iniziative avviene *in modo coordinato* (96,7%)<sup>21</sup>.

Nella *Tabella 15* sono presentati i dati relativi alle principali preoccupazioni degli alunni rispetto al passaggio alla secondaria di II grado. Essi confermano una certa "apprensione" verso le nuove materie (23,3%) e i professori (21,6%), ma la situazione si diversifica, rispetto a quanto rilevato nel livello precedente, poiché i nuovi compagni assumono una certa rilevanza (15,1%).

*Tabella 15 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda "A suo avviso quali sono gli aspetti che preoccupano maggiormente gli alunni rispetto al passaggio alla scuola secondaria di II grado?" (domanda a risposta multipla; n. risposte=3.015; n. casi=846).*

	% su risposte	% di casi
I compiti a casa	13,1%	46,7%
I nuovi professori	21,6%	77,1%
Il numero dei professori	1,5%	5,4%
I nuovi compagni	15,1%	53,9%
La dimensione della scuola	5,2%	18,7%
Il bullismo	10,0%	35,8%
Le nuove materie	23,3%	82,9%
La distanza della scuola	8,4%	29,8%
Altro	1,7%	6,1%
<i>Totale</i>	100%	356,4%

Agli insegnanti è stato poi chiesto di valutare l'importanza, nella formulazione del consiglio orientativo per gli alunni della classe terza, di 5 aspetti proposti nel questionario e indicati nella *Tabella 16*. Il fattore considerato più significativo è l'attitudine degli allievi (93,9%); segue una sostanziale parità fra il rendimento scolastico (88,7%) e l'interesse dello studente (88,7%).

21. Solo il 3,0% indica l'esistenza di attività di orientamento, promosse però da singoli docenti, mentre lo 0,2% ritiene che non siano presenti tali iniziative. Lo 0,1% non sa esprimersi.

*Tabella 16 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Nel formulare il consiglio orientativo per gli alunni di terza, che importanza a suo parere viene attribuita su una scala da 1 (importanza minima) a 5 (importanza massima) ai seguenti aspetti?” (n. = 846; ricodificata in due livelli).*

	<i>Importanza minima (I, II, III livello della scala)</i>	<i>Importanza massima (IV, V livello della scala)</i>
Rendimento scolastico	11,3%	88,7%
Comportamento	44,9%	55,1%
Interessi dei ragazzi	11,3%	88,7%
Attitudini dei ragazzi	6,1%	93,9%
Sostegno che le famiglie possono dare ai ragazzi	51,3%	48,7%

Emergono differenze apprezzabili considerando gli studenti per cui la scuola cura, in modo peculiare, la transizione. La secondaria di I grado sembra concentrarsi particolarmente sugli studenti con disabilità (37,8%), con DSA (22,7%) e con BES (20,3%) (*Tabella 17*). Tuttavia, la percentuale riferita ai primi è superiore di oltre 7 punti a quella indicata dai docenti della scuola primaria, mentre per gli altri gruppi i valori sono inferiori.

*Tabella 17 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Ci sono alunni per cui la scuola cura in modo diverso e specifico il passaggio alla scuola secondaria di II grado?” (domanda a risposta multipla; n. risposte = 2.039; n. casi = 846).*

	<i>% su risposte</i>	<i>% di casi</i>
No	2,8%	6,9%
Sì, alunni con disabilità	37,8%	91,0%
Sì, alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento	22,7%	54,7%
Sì, alunni con BES della terza categoria	20,3%	48,8%
Sì, alunni “stranieri”	14,8%	35,6%
Altri	1,7%	4,0%
<i>Totale</i>	100%	241,0%

Rispetto agli studenti con disabilità in uscita, le loro attitudini (96,6%) e interessi (93,8%) sono gli aspetti ritenuti più importanti nella formulazione del consiglio orientativo (*Tabella 18*)<sup>22</sup>. Una quota non irrilevante di docenti afferma di tenere in considerazione anche il sostegno potenziale della famiglia (81,7%)<sup>23</sup>. Vale la pena di ricordare che, nel quesito analogo rivolto genericamente a tutti gli studenti, questo fattore si collocava all'ultimo posto (cfr. *Tabella 16*).

*Tabella 18 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Pensando solo agli alunni con disabilità, nel formulare il consiglio orientativo per gli alunni di terza, che importanza a suo parere viene attribuita su una scala da 1 (importanza minima) a 5 (importanza massima) ai seguenti aspetti?” (n. = 770; ricodificata in due livelli).*

	<i>Importanza minima (I, II, III livello della scala)</i>	<i>Importanza massima (IV, V livello della scala)</i>
Rendimento scolastico	65,1%	34,9%
Comportamento	51,8%	48,2%
Interessi dei ragazzi	6,2%	93,8%
Attitudini dei ragazzi	3,4%	96,6%
Sostegno che le famiglie possono dare ai ragazzi	18,3%	81,7%

La centralità dell'insegnante di sostegno nel percorso scolastico dell'alunno con disabilità si desume anche dalle risposte alla domanda successiva e dalla massima importanza che assume il parere di tale docente nella scelta della scuola futura (90,3%). Anche l'opinione della famiglia risulta centrale (89,6%). I pareri del Consiglio di classe (84,2%) e degli specialisti esterni (82,1%) si trovano invece ai livelli inferiori (*Tabella 19*).

22. Questa e le domande successive sono filtrate e riservate solo ai docenti che hanno dichiarato una cura della transizione, diversa e specifica, per gli studenti con disabilità.

23. Le variabili, inoltre, si correlano in modo significativo ( $r$  di Pearson,  $p < 0,01$ ), ma debolmente.

*Tabella 19 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Pensando solo agli alunni con disabilità, nella scelta della scuola futura quanta importanza ha su una scala da 1 (importanza minima) a 5 (importanza massima)?” (n. =770; ricodificata in due livelli):*

	<i>Importanza minima (I, II, III livello della scala)</i>	<i>Importanza massima (IV, V livello della scala)</i>
Il parere dell'insegnante di sostegno	9,7%	90,3%
Il parere del Consiglio di classe	15,8%	84,2%
Il parere della famiglia	10,4%	89,6%
Il parere di specialisti esterni alla scuola	17,9%	82,1%
Il desiderio dell'alunno	11,9%	88,1%

Completano il quadro sugli alunni con disabilità ancora tre domande che approfondiscono il loro passaggio al ciclo scolastico successivo.

La maggior parte dei docenti sottolinea, anzitutto, di non essere a conoscenza di studenti con difficoltà che non proseguono gli studi in una scuola superiore o di formazione professionale (63,6%). Per circa un terzo del campione (29,3%), invece, solo un numero *esiguo* di allievi non continua il percorso. Una percentuale modesta (4,8%), diversamente, indica che *molti* interrompono gli studi<sup>24</sup>.

Piuttosto elevata è anche la porzione del campione secondo cui la preparazione del passaggio nella nuova scuola parte già all'inizio della classe terza (77,1%) o, al massimo, a gennaio (18,4%). L'organizzazione della transizione avviene, invece, verso la fine della classe terza solo per circa tre insegnanti su dieci (2,7%)<sup>25</sup>.

L'ultima domanda della sottosezione sonda il mantenimento dei rapporti con gli ex alunni dopo il passaggio nella scuola secondaria di II grado. Le figure che gravitano attorno allo studente sembrano, ancora una volta, avere un peso rilevante. Persistono infatti le relazioni con le famiglie (42,2%) e con i nuovi docenti (40,8%), mentre solo una minoranza (7,1%) afferma di mantenere i contatti con l'allievo (mediante attività specifiche) (*Tabella 20*).

24. Completa la distribuzione il 2,3% degli intervistati che non sa esprimersi.

25. Completa la distribuzione l'1,7% che non sa esprimersi.

*Tabella 20 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Nel primo anno nella nuova scuola, ci sono dei contatti con gli ex alunni con disabilità?” (n. risposte = 1.217; n. casi = 769; domanda a risposta multipla).*

	% su risposte	% di casi
Si, tramite comunicazioni coi nuovi docenti	40,8%	64,5%
Si, tramite attività specifiche con l'alunno	7,1%	11,3%
Si, tramite le famiglie	42,2%	66,8%
No	5,1%	8,1%
Non so	4,8%	7,5%
<b>Totale</b>	<b>100%</b>	<b>158,3%</b>

La terza e ultima parte del questionario permette infine di osservare i medesimi processi nella scuola secondaria di II grado.

Ben il 95,1% del campione dichiara che le attività di orientamento vengono proposte per *la maggior parte* delle scuole secondarie di I grado del territorio. Questo dato fa riflettere e fotografa un ampio investimento, da parte della scuola secondaria di II grado, in questa dimensione (*Tabella 21*). Inoltre, una quota elevata (81,2%), anche se di poco inferiore alle precedenti, indica l'esistenza di docenti nominati per curare gli aspetti di continuità.

*Tabella 21 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “La scuola offre attività di orientamento nella scuola secondaria di I grado per i ragazzi delle classi terze?” (n. = 1.084).*

Si, ma solo per una scuola	1,6%
Si, per la maggior parte delle scuole del territorio	95,1%
No	3,3%

Una tendenziale conferma delle principali preoccupazioni degli allievi rispetto al passaggio emerge poi dalle analisi successive. In cima alla graduatoria si collocano sempre le nuove materie (24,8%), i professori (24,3%) e i compagni (17,7%) (*Tabella 22*).

Tabella 22 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “A suo avviso quali sono gli aspetti che preoccupano maggiormente gli alunni rispetto al passaggio dalla scuola secondaria di I grado alla nuova scuola?” (n. risposte=3.698; n. casi=1.084; domanda a risposta multipla).

	% su risposte	% di casi
I compiti a casa	10,2%	34,7%
I nuovi professori	24,3%	82,8%
Il numero dei professori	2,3%	7,8%
I nuovi compagni	17,7%	60,2%
La dimensione della scuola	5,7%	19,6%
Il bullismo	7,0%	23,8%
Le nuove materie	24,8%	84,6%
La distanza della scuola	6,3%	21,6%
Altro	1,8%	6,0%
<i>Totale</i>	100%	341,1%

I risultati relativi all’orientamento in uscita rinforzano quanto detto fin qui. Nella quasi totalità delle istituzioni coinvolte (98,6%), infatti, vi sono docenti incaricati di occuparsi di questa fase<sup>26</sup>. Il 92,5%, inoltre, sottolinea che tali attività di orientamento vengono proposte *in modo coordinato* nella propria scuola. A questa percentuale va aggiunto un ulteriore 5,8% che ribadisce la presenza di tali iniziative, anche se intraprese da singoli docenti<sup>27</sup>.

Ai docenti della secondaria di II grado è stato poi chiesto se il primo periodo a scuola viene curato diversamente per alcuni alunni. In buona misura, i dati confermano un’attenzione particolare rivolta agli studenti con disabilità (28,8%), ma anche agli allievi con DSA e con BES della terza categoria. Troviamo inoltre una concentrazione maggiore di alunni “stranieri” (Tabella 23).

26. Solo l’1,2% ammette che non vi sono docenti nominati per l’orientamento in uscita e lo 0,2% non sa.

27. Completano la distribuzione: l’1,0% che non sa esprimersi e lo 0,7% che non rileva attività di orientamento in uscita.

*Tabella 23 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Ci sono alunni per cui la scuola cura in modo diverso e specifico il primo periodo nella scuola?” (n. risposte=3.293; n. casi=1.084; domanda a risposta multipla).*

	<i>% su risposte</i>	<i>% di casi</i>
No	2,1%	6,4%
Si, alunni con disabilità	28,8%	87,5%
Si, alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento	24,7%	74,9%
Si, alunni con BES della terza categoria	21,0%	63,9%
Si, alunni “stranieri”	21,2%	64,5%
Altri	2,2%	6,6%
<i>Totale</i>	100%	303,8%

Più diversificata appare invece la situazione considerando l'orientamento in uscita. In questo caso, se quasi quattro risposte su dieci (37,9%) indicano l'esistenza di progetti specifici per gli alunni con disabilità, ciò si verifica in misura minore per gli altri “gruppi” di studenti. Oltretutto, il 18,1% mette in luce che non esiste alcuna iniziativa particolare a sostegno dell'ultimo segmento del percorso scolastico (*Tabella 24*).

*Tabella 24 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Ci sono alunni per cui la scuola cura in modo diverso e specifico l'orientamento in uscita?” (n. risposte = 1.866; n. casi = 1084; domanda a risposta multipla).*

	<i>% su risposte</i>	<i>% di casi</i>
No	18,1%	31,1%
Si, alunni con disabilità	37,9%	65,2%
Si, alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento	16,0%	27,6%
Si, alunni con BES della terza categoria	13,2%	22,7%
Si, alunni “stranieri”	9,6%	16,6%
Altri	5,2%	8,9%
<i>Totale</i>	100%	172,1%

Il questionario continua a occuparsi più dettagliatamente degli alunni con disabilità<sup>28</sup>. Vengono indicate alcune attività che possono essere attivate per gli studenti nell'anno precedente l'inserimento. L'incontro con i genitori *in primis* (21,6%), ma anche le visite alla nuova scuola da parte dell'alunno (20,7%) e le riunioni con gli insegnanti precedenti (19,8%) rappresentano, complessivamente, più della metà delle soluzioni messe in campo. L'azione che sembra essere intrapresa di meno è l'incontro dello studente con i futuri insegnanti (8,4%) (Tabella 25).

Tabella 25 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Nell'anno precedente all'inserimento di un alunno con disabilità, vengono proposte le seguenti attività.” (n. risposte = 3.942; n. casi = 948; domanda a risposta multipla).

	% su risposte	% di casi
Incontri con i genitori	21,6%	89,7%
Incontri con gli insegnanti della scuola secondaria di I grado	19,8%	82,5%
Incontri con gli specialisti esterni che seguono gli alunni	14,8%	61,5%
Visite dell'alunno a scuola	20,7%	86,2%
Partecipazione dell'alunno ad alcune attività didattiche della scuola	14,7%	61,2%
Incontro dell'alunno con i futuri insegnanti	8,4%	34,8%
<i>Totale</i>	100%	415,8%

Quanto alle figure con cui, di norma, vengono mantenuti i contatti per affrontare tematiche di tipo didattico ed educativo, i docenti dichiarano essenzialmente i genitori (36,5%); segue una sostanziale parità tra gli specialisti esterni (32,0%) e gli insegnanti della scuola di provenienza (31,5%)<sup>29</sup>. Il risultato da sottolineare è, però, un altro: nel primo periodo di inserimento, secondo una quota rilevante del campione (59,1%), non sono previste attività di tutoring sistematiche da parte di altri studenti della scuola. Le osserva solo il 34,8% dei rispondenti<sup>30</sup>.

Risulta interessante a questo punto rilevare, sulla base dell'esperienza dei docenti, le percentuali di trasferimento e di *drop out* degli alunni con disabilità nel corso del primo anno. Le due distribuzioni sono molto sbilanciate, in dire-

28. Le domande seguenti, come per il ciclo precedente, sono filtrate.

29. N. risposte = 2.459; domanda a risposta multipla.

30. Il 6,1% non sa esprimersi.

zione positiva. Di norma, nessuno studente decide di cambiare scuola, secondo l'86,6%; al contempo, per l'89,7%, nessuno abbandona il percorso di scolarizzazione per seguirne altri (ad esempio nei centri educativi). Da entrambi i risultati si potrebbe desumere che le progettualità messe in campo in fase di transizione abbiano ricadute positive sui percorsi degli studenti con disabilità, anche se è chiaro che le loro esperienze scolastiche dipendono da una complessa costellazione di fattori e tali dati andrebbero quindi corroborati da ulteriori informazioni quali-quantitative.

### 3.3. Breve discussione

I dati mostrano che la nomina del tutor per l'orientamento è avvenuta nella maggior parte delle scuole con dati che superano il 95% sia nella scuola primaria che nella scuola secondaria di II grado.

Sono inoltre assolutamente marginali i numeri che descrivono le scuole che non hanno attivato percorsi di orientamento e/o continuità (compresi fra l'1 e il 4% in tutti gli ordini di scuola). Può essere interessante mettere in evidenza una differenza fra la scuola secondaria di I e di II grado in questo ambito: la larghissima maggioranza delle scuole secondarie di I grado attivano *progetti di continuità* con la scuola primaria, mentre nella scuola secondaria di II grado prevale *l'orientamento in entrata*, curato da circa il 95% degli istituti nella maggior parte di scuole secondarie di I grado del territorio. Decisamente più basso, invece, è il numero di scuole secondarie di II grado che hanno progetti di continuità (81%). Questo dato potrebbe essere interpretato, da un lato, come esito della riorganizzazione delle scuole in istituti comprensivi che connettono con forza scuola primaria e secondaria di I grado; dall'altro, come sintomo della frattura che vi è fra la scuola secondaria di I e II grado e che porta ad una separazione degli alunni in diverse tipologie di scuole. Questo rende strutturalmente più complessa e difficile l'organizzazione di percorsi di continuità, non facilitando la transizione in anni che di fatto sono ancora parte del percorso dell'obbligo per tutti.

Per quel che riguarda l'attenzione specifica che le scuole dedicano alle transizioni agli alunni con BES si nota che nella primaria e secondaria di I grado solo il 6-7% delle scuole dichiara di non avere progetti specifici di orientamento per questo gruppo. Questo è molto diverso nella secondaria di II grado per cui l'orientamento in uscita non prevede delle misure diverse e specifiche nel 31% delle scuole. Il dato sembra mostrare con decisione la forte criticità nel progetto di inclusione in Italia che segna il passaggio dalla scuola al mondo adulto e lavorativo.

Nelle risposte relative agli elementi considerati per formulazione dei consigli orientativi emergono differenze fra gli alunni con disabilità e gli altri. Quando si considera la generalità degli alunni, i rispondenti descrivono i seguenti criteri come determinanti per la formulazione dei consigli: rendimento scolastico, attitudini e interessi dei ragazzi. Nel caso degli alunni con disabilità, invece, il rendimento scolastico è considerato di poca importanza dal 65% del campione, mentre sono indicati come criteri fondamentali: le attitudini, gli interessi dei ragazzi e il sostegno delle famiglie.

## **4. Applicazione della normativa BES**

### **4.1. Le domande di ricerca**

L'introduzione della normativa sui Bisogni Educativi Speciali è stata accolta, alla sua entrata in vigore, con opinioni e umori contrastanti. Non abbiamo qui lo spazio per approfondire un dibattito che ha scaldato i toni della pedagogia speciale e del mondo della scuola più in generale e che ha visto, semplificando molto, contrapporsi e configgere una posizione che ha accolto l'introduzione del concetto di Bisogni Educativi Speciali come un passo in direzione inclusiva e una seconda che l'ha fortemente criticata vedendola invece come un passo in direzione contraria. La posizione favorevole ha visto nell'introduzione del concetto di BES un potenziale allargamento del diritto a una progettazione personalizzata dai soli alunni con disabilità e DSA a una categoria più ampia di alunni che per svariate ragioni potevano averne bisogno. Per la prima volta, la categoria non è solo diagnostica e un alunno può avere diritto a un PDP anche in presenza di una segnalazione dei servizi sociali o di "ben fondate valutazioni pedagogiche-didattiche". La lettura dei bisogni non è quindi solo in capo a servizi esterni alla scuola, ma viene riconosciuta agli insegnanti la capacità di individuarli. Infine questa posizione accoglie con favore alcune strutture organizzative sistemiche per l'inclusione, come l'attivazione dei GLI e la compilazione del PAI (Ianes e Cramerotti, 2013)

La posizione critica, invece, ha individuato nell'introduzione del concetto di BES l'attivazione di una nuova e potenzialmente medicalizzante etichetta che, più che garantire diritti, rischia di stigmatizzare alcune differenze/difficoltà (Iosa, 2015). Il concetto stesso che vi siano alunni che lavorano con una progettazione individualizzata e personalizzata viene messo in discussione poiché risponderebbe ad una logica orientata al deficit e compensativa, piuttosto che ad un'idea progettuale di universalità e differenziazione per tutti (Medeghini *et al.*, 2013).

Nonostante il dibattito sia stato molto fertile, mancano, ad ora, dati di ricerca che mostrano come sia stata messa in pratica nelle pratiche quotidiane la normativa relativa ai BES.

In questo quadro, le domande di ricerca che orientano questa ricerca sono:

1. Quali e quanti alunni vengono riconosciuti nelle diverse scuole all'interno della terza categoria di BES, in che modo e con quali misure di personalizzazione?
2. Quali strutture organizzative introdotte dalla normativa sui BES sono state attivate e quando?

## 4.2. Risultati

Un indicatore importante dell'attuazione di tale legislazione è relativo alla individuazione degli alunni appartenenti alla terza categoria di BES. Di conseguenza, il questionario in primo luogo sonda quale gruppo di allievi sia riconosciuto, in modo ufficiale, in questa fascia.

Sulla base di quanto riportato nella *Tabella 26*, il gruppo più corposo è rappresentato dagli alunni con difficoltà di apprendimento non diagnosticati (10,4%). Allo stesso tempo, una quota consistente riguarda gli alunni stranieri con difficoltà nella lingua italiana (9,6%) e quelli con funzionamento cognitivo limite diagnosticato (9,3%). I valori più bassi si riferiscono agli "alumni stranieri con difficoltà nella lingua italiana solo se in prossimità di un esame di Stato" (0,5%) e a "tutti gli alunni stranieri" (1,8%)<sup>31</sup>. Tuttavia, sommando i diversi gruppi relativi agli studenti di cittadinanza non italiana, questi ultimi giungono a rappresentare quasi il 20% della terza categoria di BES.

31. Oltre alla categoria "Altro" (1,7%).

*Tabella 26 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Nella sua scuola, in questo anno scolastico, quali di questi gruppi di alunni sono riconosciuti in modo ufficiale come parte della terza categoria?” (n. risposte=20.230; n. casi=3.047; domanda a risposta multipla).*

	<i>% su risposte</i>	<i>% di casi</i>
1. Altri gruppi	1,7%	11,1%
2. Alunni appartenenti a comunità rom e sinti	2,1%	13,8%
3. Alunni con deficit da disturbo dell'attenzione e dell'iperattività diagnosticato	8,6%	56,8%
4. Alunni con difficoltà di apprendimento non diagnosticati	10,4%	68,9%
5. Alunni con disturbi oppositivi provocatori e della condotta diagnosticati	7,0%	46,4%
6. Alunni con problemi di comportamento non diagnosticati	8,2%	54,4%
7. Alunni con situazioni economiche particolarmente difficili	7,0%	46,3%
8. Alunni con situazioni familiari culturalmente molto povere	8,2%	54,7%
9. Alunni con situazioni familiari particolarmente conflittuali	7,0%	46,1%
10. Alunni in affido o in comunità	5,3%	35,1%
11. Alunni in contesti di vita a contatto con la criminalità	2,6%	16,9%
12. Alunni in esperienze di lutti gravi	3,8%	25,2%
13. Alunni con funzionamento cognitivo limite (borderline) diagnosticato	9,2%	61,0%
14. Alunni stranieri con difficoltà nella lingua italiana	9,6%	63,9%
15. Alunni stranieri con difficoltà nella lingua italiana solo se in prossimità di un esame di Stato	0,5%	3,4%
16. Alunni stranieri neo-arrivati in Italia	7,2%	47,8%
17. Tutti gli alunni stranieri	1,8%	12,1%
<i>Totale</i>	100%	663,9%

Considerate le risposte per ordine e grado di scuola<sup>32</sup>, si registrano risultati sostanzialmente sovrapponibili<sup>33</sup>, con poche eccezioni. Ciò che vediamo, infatti, è che i docenti della scuola secondaria di II grado indicano una maggior percentuale di alunni in affido/in comunità (6,2%) rispetto a quelli della primaria (4,5%). Viceversa, questi ultimi segnalano un numero maggiore di alunni con difficoltà/problemi ancora non diagnosticati, sia di apprendimento (11,3% vs 8,9%) sia di comportamento (9,4% vs 6,6%).

Quanto al numero degli alunni appartenenti alla terza categoria di BES, emergono segnali contrastanti. Quasi un quarto (23,5%) indica che essi sono di meno rispetto a quelli con DSA (ma, al contempo, il 21,2% ritiene siano di più). Inoltre, il 22,1% suggerisce che siano più numerosi di quelli con disabilità; tuttavia, un ulteriore 20,2% afferma il contrario (*Tabella 27*).

*Tabella 27 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Nella sua scuola, il numero di alunni appartenenti alla terza categoria di BES è?” (n. risposte = 5.350; n. casi = 3.047; domanda a risposta multipla).*

	% su risposte	% di casi
Maggiore di quello degli alunni con DSA	21,2%	37,3%
Maggiore di quello degli alunni con disabilità	22,1%	38,9%
Minore di quello degli alunni con DSA	23,5%	41,3%
Minore di quello degli alunni con disabilità	20,2%	35,6%
Circa uguale al numero di alunni con DSA	7,8%	13,7%
Circa uguale al numero di alunni con disabilità	5,1%	8,9%
<i>Totale</i>	100%	175,6%

32. Si precisa che, in questa sezione, gli incroci con i diversi ordini e gradi di scuola sono stati effettuati solo per le domande ritenute più significative per il focus dell'indagine.

33. Ad esempio, per il gruppo “Alunni stranieri con difficoltà nella lingua italiana”, le percentuali sono: 9,5% per la scuola primaria, 9,6% per la secondaria di I grado e 9,8% per quella di II grado.

In questo caso, gli scarti tra gli ordini e i gradi di scuola sono molto marcati. Gli alunni appartenenti alla terza categoria sono in numero maggiore di quelli con DSA e con disabilità tipicamente nella scuola primaria e in quella secondaria di I grado<sup>34</sup>. Segna una discontinuità importante invece il dato relativo alla secondaria di II grado, nella quale i BES di terza fascia sembrano meno sia degli studenti con disabilità sia di quelli con DSA.

Più netto è il dato restituito al quesito successivo, che indaga la percentuale di alunni con BES individuati solo “sulla base di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche?”. Per quasi la metà del campione (49,2%), essi sono al massimo il 10% (*Tabella 28*).

*Tabella 28 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “All’interno della terza categoria di BES, che percentuale di alunni stima sia stata individuata in assenza di diagnosi ufficiali o segnalazioni dei servizi sociali, solo ‘sulla base di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche?’” (n. = 3.047).*

0-10%	49,2%
11-50%	30,7%
51-100%	20,2%

È trainante nel far emergere questo dato la scuola secondaria di II grado: infatti, ben il 61,0% dei suoi rispondenti dichiara che gli alunni senza diagnosi ufficiali/segnalazioni dei servizi sociali sono al massimo 1 ogni 10. Nel ciclo precedente, i BES identificati ricorrendo solo a considerazioni psicopedagogiche e didattiche rappresentano invece una quota leggermente più rilevante (ad esempio, il 34,8% dei docenti della secondaria di I grado riporta una percentuale compresa tra l’11 e il 50% vs il 25,9% dei rispondenti del grado superiore).

Infine, è il Consiglio di classe ad avere un ruolo cruciale nell’individuazione di tali BES (71,1%). In seconda battuta, si occupano del loro riconoscimento i Referenti per l’inclusione (9,3%) (*Tabella 29*).

34. A titolo esemplificativo: il 30,6% dei docenti della scuola primaria e il 23,7% di quelli della secondaria di I grado indicano che gli studenti appartenenti alla terza categoria di BES sono in numero maggiore rispetto a quelli con DSA vs il 9,2% degli insegnanti della scuola secondaria di II grado.

*Tabella 29 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Nella sua scuola, chi, nella maggior parte dei casi, si occupa concretamente dell’individuazione degli alunni con BES della terza categoria ‘sulla base di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche’?” (n. = 3.047).*

Consiglio di classe	71,1%
Dirigente scolastico	0,8%
Gruppo di Lavoro per l’Inclusione	6,2%
Insegnante coordinatore di classe	8,2%
Insegnante di sostegno della classe	0,7%
Psicologo della scuola	0,5%
Referente per l’inclusione della scuola	9,3%
Altro	3,3%

Dalle analisi di dettaglio, risulta trasversale l’intervento chiave del Consiglio di classe, ma in particolar modo per la scuola secondaria di I grado (78,0% vs 68,4% della primaria e 68,6% della secondaria di II grado). La questione è delegata anche al Referente per l’inclusione, principalmente nella secondaria di II grado (11,7%), mentre nella primaria ha un piccolo ruolo anche l’insegnante coordinatore di classe (9,1%).

Ampliando ancora la prospettiva, il questionario approfondisce quanti alunni appartenenti alla terza categoria ricevono un PDP. Si può sospettare che le pratiche siano ancora poco uniformi, a fronte di un dato così polarizzato: per più di un terzo (36,0%), il PDP viene compilato al massimo per il 10% di tali studenti; un ulteriore terzo (29,8%) sostiene invece che venga redatto per *tutti* gli allievi della terza fascia di BES (*Tabella 30*).

*Tabella 30 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Vista l’introduzione recente della normativa BES, nella sua scuola, in percentuale, per quanti alunni appartenenti alla terza categoria di BES viene già in questo anno scolastico redatto un Piano Didattico Personalizzato?” (n. = 3.047)<sup>35</sup>.*

0-10% (circa)	36,0%
11-50% (circa)	15,3%
51-99% (circa)	18,9%
100%	29,8%

35. Le opzioni di risposta sono state aggregate.

Nella predisposizione del PDP per gli alunni della terza categoria, si conferma nuovamente importante l'intervento del team dei docenti del Consiglio (71,2%), mentre è l'insegnante coordinatore di classe la seconda figura rilevante, secondo una porzione più piccola del campione (15,2%) (Tabella 31).

*Tabella 31 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Nella sua scuola, nella maggior parte dei casi, chi predispone il Piano Didattico Personalizzato per gli alunni appartenenti alla terza categoria di BES?” (n. = 3.047).*

Consiglio di classe	71,2
Insegnante coordinatore di classe	15,2
Alcuni insegnanti della classe	5,6
Referente per l'inclusione della scuola	3,4
Gruppo di Lavoro per l'Inclusione	2,5
Insegnante di sostegno della classe	0,9
Altro	1,2

Guardando all'ordine e grado di scuola, è ovunque centrale il ruolo del Consiglio di classe. Si scopre tuttavia che sono le scuole secondarie di II grado a contare maggiormente, in seconda battuta, sugli insegnanti coordinatori di classe (22,4% in quella di II grado e 17,7% in quella di I grado). Nelle scuole primarie è possibile che il PDP venga messo a punto anche da alcuni insegnanti della classe (10,7%)<sup>36</sup>.

Ancora, una quota piuttosto significativa dei rispondenti delle scuole secondarie di entrambi i gradi (39,4%) afferma che, per gli alunni appartenenti alla terza categoria con PDP, sono state previste anche misure compensative agli esami. Ma il dato ci è solo in parte d'aiuto nella comprensione della questione, in quanto risente anche di un 30,3% di docenti indicanti che, nelle loro scuole, non si è mai verificata tale situazione.

Anche quando gli insegnanti sono chiamati a esprimere la loro opinione circa la condivisione del PDP con le famiglie degli alunni con BES (senza diagnosi), gli esiti non sono netti. Per la maggior parte (53,0%) la condivisione del PDP non pone questioni differenti rispetto a quanto avviene per gli studenti con diagnosi (con PDP o PEI). Allo stesso tempo, una percentuale piuttosto alta

36. In termini relativi, questa opzione, invece, è indicata solo dal 3,7% dei docenti della scuola secondaria di I grado e dall'1,8% di quelli della secondaria di II grado.

(41,6%) indica, però, che è più conflittuale. Certamente, non è meno problematica (opzione scelta solo dal 5,4% del campione).

Occorre chiedersi anche, a questo punto, come le scuole abbiano realizzato le indicazioni della normativa dal punto di vista organizzativo, a partire dall'obbligo di costituzione dei Gruppi di Lavoro per l'Inclusione (GLI).

A questo proposito, la maggior parte dei rispondenti (58,8%) riferisce la costituzione del GLI già negli a.s. 2012-2013 e 2013-2014. Circa un terzo (32,2%), invece, dichiara che esso è nato nei due anni scolastici successivi; solo nel 9,0% delle scuole i GLI sono ancora in fase di predisposizione nell'a.s. 2016-2017<sup>37</sup>.

Anche in prospettiva comparativa, i dati sono piuttosto simili tra la scuola primaria e quella secondaria di I grado, mentre una percentuale maggiore di scuole superiori sembra stia sistematizzando il GLI più recentemente (il 12,5% indica l'a.s. 2016-2017 vs il 6,7% della scuola primaria).

La *Tabella 32* mostra l'articolazione delle diverse professionalità che fanno parte del Gruppo di Lavoro. Praticamente, esso è composto da insegnanti di sostegno (23,3%), da Dirigenti scolastici (21,3%) e da insegnanti curricolari (21,3%). Inferiore la presenza di altre risorse, come i rappresentanti dei genitori; conta ben poco anche la partecipazione degli assistenti educativi. Tenendo conto dei diversi ordini e gradi di scuola, le percentuali non si discostano di molto.

*Tabella 32 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Chi fa parte del Gruppo di Lavoro per l’Inclusione?” (n. risposte = 11.526; n. casi = 2.966; domanda a risposta multipla).*

	% su risposte	% di casi
Membri del “vecchio” GLH, senza nuovi partecipanti	4,4%	17,2%
Insegnanti di sostegno	23,3%	90,4%
Insegnanti curricolari	21,3%	82,6%
Assistenti educativi culturali (AEC)	6,1%	23,6%
Dirigente	21,3%	82,9%
Alcuni rappresentanti dei genitori	15,3%	59,6%
Altro	8,3%	32,1%
<i>Totale</i>	100%	388,5%

37. N.=2.966. Si ricorda che, nelle domande relative al GLI e al PAI, sono state escluse le scuole del Trentino-Alto Adige. Queste ultime, in virtù della maggiore autonomia in materia di ordinamento scolastico, non presentano infatti l'obbligatorietà della costituzione del GLI e della predisposizione del PAI.

Un altro dato che pare rafforzare l'idea dell'esistenza di pratiche ancora differenti nelle scuole coinvolte è la cadenza con cui si incontra il GLI. Il campione in questo caso si spacca: nel 57,2% delle scuole si riunisce massimo due volte l'anno, mentre nel 39,5% tre-quattro volte l'anno. Solo il 3,3% indica una cadenza mensile.

Per quel che riguarda le sue funzioni, *in primis* emergono: la progettazione del PAI proposto al Collegio Docenti (19,8%), la progettazione e la documentazione di interventi educativi per l'inclusione (17,8%), nonché il supporto e la consulenza ai colleghi (15,5%). Una quota altrettanto importante delle risposte indica che il GLI interviene anche nell'autovalutazione del livello di inclusione della scuola (15,0%) (Tabella 33).

*Tabella 33 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Nella sua scuola, che compiti ha il Gruppo di Lavoro per l’Inclusione?” (n. = 13.353; n. casi=2.966; domanda a risposta multipla).*

	% su risposte	% di casi
Individuazione del numero degli alunni con BES presenti nella scuola nelle diverse categorie	14,1%	63,6%
Progettazione e documentazione di interventi educativi per l'inclusione a livello di scuola	17,8%	80,0%
Redazione di PDP	3,0%	13,3%
Supporto e consulenza ai colleghi	15,5%	69,8%
Autovalutazione del livello di inclusione	15,0%	67,6%
Progettazione del Piano Annuale per l'Inclusività (PAI) che viene poi proposto al Collegio Docenti	19,8%	89,3%
Contributo alla compilazione del Rapporto di Autovalutazione (RAV) della scuola per la parte inerente l'inclusione	12,4%	55,6%
Altro	2,4%	10,9%
<i>Totale</i>	100%	450,1%

Quanto al PAI, nella maggior parte delle scuole (63,2%) esiste già un format standardizzato. In linea con i dati riferiti al GLI, più della metà (54,0%) ha iniziato a redigerlo negli a.s. 2012-2013 e 2013-2014. Quattro scuole su 10 (39,9%) hanno iniziato a predisporlo nei due anni successivi e il restante 6,1% nell'a.s. 2016-2017. Su quest'ultimo punto, si osserva di nuovo un leggero sbi-

lanciamento riferito alle scuole secondarie di II grado, le quali, più delle altre, hanno iniziato a stilare il PAI solo in questo anno scolastico<sup>38</sup>.

Si conferma anche che la predisposizione del documento è radicata nel GLI, in quanto per più della metà dei rispondenti (58,1%) è proprio tale gruppo di lavoro che se ne occupa. Non va sottovalutato anche un 32,4% che indica l'elaborazione del PAI tra i compiti del Referente della scuola per l'inclusione e un 6,8% che lo attribuisce al Dirigente<sup>39</sup>. Confrontando i dati per ordine e grado di scuola, le differenze sono trascurabili.

Riflettere sui contenuti del PAI è fondamentale per verificare che esso non venga utilizzato come mero adempimento burocratico. Semplificando un po', la percentuale più alta di risposte a questa domanda è assorbita dalle indicazioni circa il numero di alunni con disabilità/DSA/BES (46,6%, in totale), più un 5,9% connesso alla descrizione degli allievi con BES. Si riscontra però anche una quota elevata di risposte che colloca nel documento la descrizione degli interventi di inclusione scolastica attivati, l'analisi dei punti di forza e la proposta di azioni future di miglioramento in direzione inclusiva (44,2% in totale) (Tabella 34).

Inoltre, alla richiesta se si tiene conto del PAI per il RAV e il Piano di miglioramento, la risposta è netta: l'86,4% replica affermativamente (mentre l'11,2% non sa esprimersi e solo il 2,4% sostiene il contrario).

*Tabella 34 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Che cosa contiene il PAI della sua scuola?” (n. = 17.926; n. casi = 2.966; domanda a risposta multipla).*

	% su risposte	% di casi
Numero di alunni con disabilità	15,7%	94,6%
Numero di alunni con DSA	15,6%	94,3%
Numero di alunni con BES della terza categoria	15,3%	92,6%
Descrizione degli alunni con BES	5,9%	35,8%
Descrizione delle azioni/dei progetti attivi nella scuola per l'inclusione	14,5%	87,8%
Analisi dei punti di forza della scuola rispetto all'inclusione	14,9%	89,9%
Progettazione di azioni di miglioramento per l'inclusione nel futuro	14,8%	89,5%
Altri contenuti	3,3%	19,8%
<b>Totale</b>	<b>100%</b>	<b>604,2%</b>

38. Il 9,2% delle scuole secondarie di II grado ha iniziato a predisporre il PAI nell'a.s. 2016-2017 contro, ad esempio, il 3,9% delle scuole primarie.

39. Il rimanente 2,7% indica la categoria “Altro”.

La terza sezione si chiude chiedendo ai docenti di esprimere la loro opinione sugli effetti della normativa BES. Nella *Tabella 35* riportiamo le quattro affermazioni proposte nel questionario.

La questione sembra controversa: da un lato, la quasi totalità del campione si trova in accordo con le due affermazioni che attribuiscono alla legislazione un impatto sostanzialmente positivo, legato sia all'avanzamento della scuola verso l'inclusione per tutti sia alla valorizzazione della sua competenza pedagogico-didattica (il 95,3% e il 93,2%, rispettivamente, è "pienamente d'accordo" o "parzialmente d'accordo"). Dall'altro, una percentuale non trascurabile (12,7% "pienamente d'accordo" e 30,5% "parzialmente d'accordo") dichiara che la normativa ha contribuito al rafforzarsi di una cultura dell'etichettamento e della medicalizzazione di alcuni alunni. Quasi 2 su 10 (19,8%) sono anche pienamente o parzialmente in accordo con il fatto che essa abbia prodotto effetti più negativi che positivi.

*Tabella 35 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda "Pensando alla situazione attuale della sua scuola, è d'accordo con le seguenti affermazioni?" (n. = 3.044).*

	<i>Pienamente d'accordo</i>	<i>Parzialmente d'accordo</i>	<i>Parzialmente in disaccordo</i>	<i>Totalmente in disaccordo</i>
La normativa sui BES sta facendo fare dei passi avanti verso una scuola più inclusiva per tutti	57,9%	37,4%	3,6%	1,1%
La normativa sui BES ha contribuito molto al rafforzarsi di una cultura dell'etichettatura e della medicalizzazione di alcuni alunni	12,7%	30,5%	23,7%	33,0%
La normativa sui BES ha contribuito positivamente a valorizzare il ruolo della competenza pedagogico-didattica della scuola nel garantire le varie forme di personalizzazione per alunni nella terza categoria di BES	53,6%	39,6%	5,4%	1,4%
In generale, la normativa sui BES ha prodotto più effetti negativi che positivi	4,3%	15,5%	26,3%	53,9%

In termini relativi, l'analisi dei dati per ordine e grado di scuola rende visibile un'unica differenza, connessa ai docenti della scuola secondaria di I grado, che sembrano avere un orientamento leggermente più sfavorevole (il 21,6% vede infatti effetti più negativi che positivi vs il 18,4% di quelli della scuola secondaria di II grado).

### 4.3. Breve discussione

Nella terza categoria degli alunni con BES vengono riconosciuti, da più del 50% delle scuole, alunni che appartengono ai seguenti gruppi: hanno una difficoltà di apprendimento o comportamento non diagnosticati, hanno una diagnosi di funzionamento cognitivo limite oppure di disturbo dell'attenzione e iperattività diagnosticati oppure sono alunni stranieri con difficoltà nella lingua italiana o ancora alunni con situazioni familiari culturalmente molto povere. La categoria sembra quindi essere utilizzata dalle scuole da un lato come una categoria ombrello che raccoglie le diagnosi residuali non tutelate dalla normativa relativa a disabilità e DSA, dall'altro come un modo per rispondere in modo adeguato a difficoltà non diagnosticate, ma anche a bisogni che hanno un'origine socio-culturale.

Rispetto alla numerosità degli alunni che rientrano in questa terza categoria, le stime hanno una forte variabilità di scuola in scuola che non permette di individuare una tendenza generale. Si tratta forse di un segnale del fatto che le scuole abbiano sviluppate pratiche di individuazione diverse che portano a esiti molto diversi fra loro.

Rispetto al fenomeno di delega nei confronti dell'insegnante di sostegno, più volte rilevato in presenza di alunni con disabilità, è interessante notare come questo sembri non accadere in alcun modo nel caso di alunni della terza categoria di BES. Nelle pratiche descritte, la responsabilità per l'individuazione degli alunni con BES e per la stesura del PDP è effettivamente del Consiglio di classe, o del coordinatore di classe. In un numero solo marginale di scuole (inferiore all'1%) questa è assegnata ad un eventuale insegnante di sostegno. Va però segnalato come il PDP per questi alunni venga stilato in oltre il 50% delle scuole per meno della metà dei casi. Se da un lato, quindi, sembra esservi una forte collegialità, dall'altro l'organo del Consiglio di classe sembra fare fatica a rispondere alla necessità di queste progettazioni personalizzate oppure avere ragioni per scegliere di non attivarle, in evidente contraddizione con la normativa.

Le risposte di accordo e disaccordo sulle opinioni relative all'introduzione della normativa sui BES evidenziano la coesistenza, nella percezione degli insegnanti, di molte luci ma anche di non poche perplessità. Dalle risposte sembra prevalere una visione positiva nel 57,9% dei rispondenti che scelgono di schierarsi completamente in accordo con l'affermazione "La normativa sui BES sta facendo fare dei passi avanti verso una scuola più inclusiva per tutti" e nel 53,9% totalmente in disaccordo con "In generale, la normativa sui BES ha prodotto più effetti negativi che positivi". Non si può, però, non vedere come oltre il 40% del campione riconosce una responsabilità alla normativa nel raf-

forzamento di dinamiche di etichettamento e, comunque, come quasi un 20% dei rispondenti tenda a vedere più effetti negativi che positivi.

## Bibliografia

- Buli-Holmberg, J. e Jeyaprabhan, S. (2016), «Effective Practice in Inclusive and Special Needs Education», in *International Journal of Special Education*, 31, 1, pp. 119-134.
- Humphrey, N. e Ainscow, M. (2006), «Transition club: Facilitating learning, participation and psychological adjustment during the transition to secondary school», in *European Journal of Psychology of Education*, 21, 3, pp. 319-331, doi.org/10.1007/BF03173419.
- Ianes, D. e Cramerotti, S. (2013), *Alunni con Bisogni Educativi Sociali*, Erickson, Trento.
- Ianes, D. e Demo, H. (2015), *Esserci o non esserci? Meccanismi di push e pull out nella realtà dell'integrazione scolastica italiana*, in Vianello, R. e Di Nuovo, S. (2015) (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia?*, Trento, Erickson, pp. 101-124.
- Ianes, D., Demo, H. e Zambotti, F. (2010), *Gli insegnanti e l'integrazione*, Trento, Erickson.
- Ianes, D., Demo, H. e Zambotti F. (2013), *Forty Years of Inclusion in Italian Schools: Teachers' Perception*. *International Journal for Inclusive Education*, doi:10.1080/13603116.2013.802030.
- Iosa, R. (2015), *La grande malattia*, testo disponibile al link: [www.itistulliobuzzi.it/buzziwebsite/docenti/articoli/IOSA%20%20LA%20GRANDE%20MALATTIA.doc](http://www.itistulliobuzzi.it/buzziwebsite/docenti/articoli/IOSA%20%20LA%20GRANDE%20MALATTIA.doc).
- Medeghini, R., Valtellina, E., D'Alessio, S., Vadalà, G. e Marra A. (2013), *Disability Studies*, Erickson, Trento.
- Miur (2009), *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*, testo disponibile al link: [www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/scuolavoro2///Lineeguidorientamentolungotuttolarcodellavita.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuolavoro2///Lineeguidorientamentolungotuttolarcodellavita.pdf).
- Miur (2014), *Linee Guida Nazionali per l'orientamento permanente*, testo disponibile al link: [www.istruzione.it/orientamento/linee\\_guida\\_orientamento.pdf](http://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf).
- Miur (2017), *Esiti dell'esame di Stato e degli scrutini nella scuola secondaria di I grado*, testo disponibile al link: [www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus\\_esiti\\_I\\_grado\\_2016\\_2017.pdf/86f65d59-a938-401a-9caf-1387084b6a49?version=1.1](http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus_esiti_I_grado_2016_2017.pdf/86f65d59-a938-401a-9caf-1387084b6a49?version=1.1).
- Miur (2018), *I principali dati relativi agli alunni con disabilità per l'a.s. 2016/2017*, testo disponibile al link: [www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS\\_I+principali+dati+relativi+agli+alunni+con+disabilita\\_a.s.2016\\_2017\\_def.pdf/1f6eeb44-07f2-43a1-8793-99f0c982e422?version=1.0](http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS_I+principali+dati+relativi+agli+alunni+con+disabilita_a.s.2016_2017_def.pdf/1f6eeb44-07f2-43a1-8793-99f0c982e422?version=1.0).
- Nes, K., Demo, H. e Ianes, D. (2018), «Inclusion at risk? Push and pull out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences», in *International Journal of Inclusive Education*, 22, 2, pp. 111-129, doi:10.1080/13603116.2017.1362045.

---

*Traiettorie inclusive*  
diretta da C. Giacconi, P.G. Rossi, S. Aparecida Capellini

---

*Ultimi volumi pubblicati:*

CATIA GIACONI, NOEMI DEL BIANCO, ALDO CALDARELLI (a cura di), *L'Escluso*. Storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti (disponibile anche in e-book).

MARIA VITTORIA ISIDORI (a cura di), *La formazione dell'insegnante inclusivo*. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa.

ANDREA TRAVERSO, *Emergenza e progettualità educativa*. Da un modello allarmista al modello trasformativo.

PAOLA AIELLO, *Ronald Gulliford*. Alle origini del concetto di Bisogno Educativo Speciale (disponibile anche in e-book).

FABIO DOVIGO, MATTEO ROSSI, MARCO SCIAMMARELLA (a cura di), *Tutta un'altra musica*. I laboratori musicali integrati in pediatria di Allegromoderato.

MAURIZIO SIBILIO, PAOLA AIELLO (a cura di), *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*.

MARIA VITTORIA ISIDORI, *Bisogni educativi speciali (Bes)*. Ridefinizioni concettuali e operative per una didattica inclusiva. Un'indagine esplorativa.

FILIPPO DETTORI, *Né asino, né pigro: sono dislessico*. Esperienze scolastiche e universitarie di persone con DSA.

CATIA GIACONI, *Qualità della vita e adulti con disabilità*. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive.

BARBARA DE ANGELIS, *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione*. Un cantiere aperto sui metodi e sulle pratiche per la scuola di tutti.

VALENTINA PENNAZIO, *Il nido d'infanzia come contesto inclusivo*. Progettazione e continuità dell'intervento educativo per il bambino con disabilità nei servizi educativi per l'infanzia.

VALENTINA PENNAZIO, *Formarsi a una cultura inclusiva*. Un'indagine dei bisogni formativi degli insegnanti nel corso di specializzazione per le attività di sostegno.

VINCENZA BENIGNO, CHIARA FANTE, GIOVANNI CARUSO, *Docenti in ospedale e a domicilio*. L'esperienza di una Scuola itinerante.

LUCIA CHIAPPETTA CAJOLA, AMALIA LAVINIA RIZZO, *Didattica inclusiva e musicoterapia*. Proposte operative in ottica ICF-CY ed EBE.

LUANA COLLACCHIONI, *Memoria e disabilità*. Tra storia, memoria, diritti umani e strumenti per educare all'inclusione.

SIMONE APARECIDA CAPELLINI, CATIA GIACONI, *Conoscere per includere*. Riflessioni e linee operative per professionisti in formazione.

FABRIZIO RAVICCHIO, MANUELA REPETTO, GUGLIELMO TRENTIN, *Formazione in rete, teleworking e inclusione lavorativa* (disponibile anche in e-book).

Affinché il sistema scolastico italiano possa continuare ad accrescere l'efficacia delle pratiche inclusive è importante lo sviluppo di una ricerca fondata sui valori dell'inclusione che sia capace di indirizzare e orientare le scelte quotidiane di chi lavora nella scuola. In questo senso, il convegno biennale "Didattica e inclusione scolastica" della Libera Università di Bolzano si è impegnato nella costruzione attenta di un dialogo fra le evidenze scientifiche e le pratiche didattiche. Questa raccolta di saggi ospita i risultati di alcune importanti ricerche presentate nella quinta edizione del Convegno, che affrontano tematiche strategiche per un discorso inclusivo avanzato, in grado di coniugare un approccio di ricerca rigoroso con una preziosa declinazione pratica.

Il volume comprende i contributi di Maja Antonietti, Rosa Bellacicco, Nicole Bianquin, Silver Cappello, Silvia Dell'Anna, Heidrun Demo, Lucia Chiappetta Cajola, Maurizio Gentile, Dario Ianes, Vanessa Macchia, Giuseppina Pani, Marta Pellegrini, Amalia Lavinia Rizzo, Giorgia Ruzzante, Fabio Sacchi, Francesca Schir, Marianna Traversetti, Giulia Troiano, Daniela Veronesi.

**Dario Ianes** è professore ordinario di Didattica e Pedagogia speciale presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Svolge ricerca sulla qualità dell'inclusione dei diversi sistemi scolastici, curando particolarmente una riflessione critico-evolutiva di quello italiano. È co-fondatore del Centro Studi Erickson di Trento per il quale cura alcune collane e dirige la rivista "DIDA".