

Educare gli **alunni con disabilità**¹ in **classi regolari**

Michael F. Giangreco (University of Vermont, Colchester, USA),
Mary Beth Doyle (St. Michael's College, Colchester, USA),
Daniela Lucangeli (Università di Padova)

Come possiamo denominare l'inserimento in una classe scolastica di un disabile con un piano educativo individualizzato e un sostegno? *Integrazione scolastica, educazione inclusiva*, o in altri modi?

Storicamente il termine "integrazione scolastica" è stato (e continua ad essere) il preferito presso gli autori di lingua italiana. Negli ultimi anni quello di "educazione inclusiva" è emerso come alternativa, che alcuni autori hanno cercato di distinguere dall'integrazione scolastica, nonostante la situazione sia complicata dall'assenza di una definizione condivisa del termine, sia a livello nazionale che internazionale. Il dibattito terminologico è stato alimentato da:

a. questioni culturali e linguistiche;

L'organizzazione dell'ambiente, il coinvolgimento degli insegnanti, il sostegno dei pari sono alcuni dei temi proposti dagli autori per riflettere sulla qualità dell'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi scolastiche

b. il fatto di riferirsi principalmente agli alunni con disabilità o anche ad altre popolazioni (per esempio, immigrati, bambini socialmente svantaggiati, parlanti di lingue non egemoniche);

c. la controversia su

quale termine indichi una prassi più qualificata;

d. esempi parziali, frammentari o scadenti che talvolta sono abusivamente etichettati come educazione integrata o inclusiva (Davern et al., 1997).

¹ Nel presente contributo il termine "Disabilità" viene utilizzato non solo nell'accezione in uso nel nostro Paese, ma anche in quella più ampia in uso nei Paesi anglosassoni: in lingua inglese il termine si riferisce a tutte quelle condizioni in cui l'alunno ha bisogno di un'attenzione individualizzata, e include dunque tutte le difficoltà dello sviluppo e dell'apprendimento.

Non è comunque nostra intenzione affrontare e risolvere qui il problema terminologico. Indipendentemente da come si voglia denominare o definire la situazione e da quale terminologia si preferisca, quello che abbiamo capito è che, in accordo con Nota, Ferrari e Soresi (2006), non basta collocare un soggetto con disabilità in una classe regolare per garantire che abbia adeguato accesso a un'istruzione di buona qualità. In queste pagine ci proponiamo di esporre cinque punti chiave, fra loro collegati, per facilitare un'adeguata istruzione degli alunni con disabilità evolutiva nel contesto della classe scolastica. Benché ci auguriamo che si possa giungere a un comune accordo su questi punti, presenteremo alcuni spunti di riflessione basati sulle evidenze, che altri possano utilizzare al fine di migliorare iniziative locali.

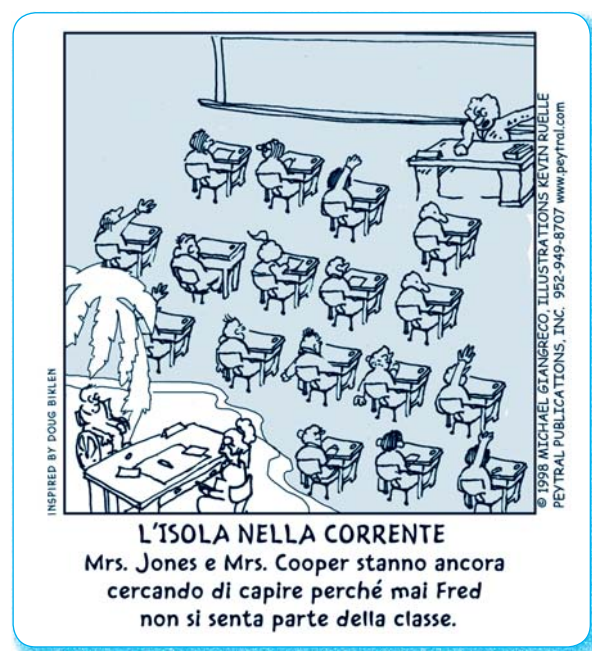
I CINQUE ASPETTI FONDAMENTALI PER L'INTEGRAZIONE IN CLASSE

1. L'ambiente classe

Con quanta facilità riusciamo a individuare, all'interno di un'aula scolastica, un alunno con disabilità? Il suo banco o spazio di lavoro è separato e distinto rispetto alla disposizione standard della classe? Le ricerche svolte negli Stati Uniti mostrano che molti alunni con disabilità evolutiva inseriti in classe regolare sono fisicamente divisi dagli altri, in fondo all'aula o di lato, spesso seduti accanto a un insegnante di sostegno (Giangreco, Edelman, Luiselli e MacFarland, 1997), il che li separa sostanzialmente dalla vita della classe. Questo problema è sempre stato presente, da quando si è cominciato a inserire in classi regolari gli alunni con disabilità. Biklen (1985) per definire il fenomeno usa l'espressione "isola nella corrente" (Fig. 1). Più di recente D'Alessio (2011; in stampa) ha notato nelle scuole italiane un

fenomeno simile, che ha definito "micro-esclusione": gli alunni con disabilità sono separati, e potenzialmente isolati, all'interno della classe, seduti accanto all'insegnante di sostegno, anziché partecipare alle attività collettive facilitate dall'insegnante titolare. Disposizioni più produttive sono quelle che vedono l'alunno in mezzo ai compagni. Una disposizione di tale genere è quella che consente una distribuzione dello spazio tale da ridurre la presenza costante dell'operatore di sostegno, così da permettere all'insegnante titolare e ai compagni di classe un'entrata libera. Per esempio, il semplice fatto di non posizionare accanto al banco dell'alunno con disabilità una sedia riservata alla persona che l'assiste, può incoraggiare questa figura a muoversi nell'aula per fornire sostegno ad altri alunni. In alternativa, quando si presenta l'occasione, questi possono essere invitati a partecipare ad attività condotte dall'inse-

Figura 1



gnante di sostegno nello spazio destinato all'alunno in questione.

È anche importante che lo spazio dell'alunno con disabilità sia adeguato al livello di età anagrafica: banco, sedia, materiale didattico e corredo personale devono essere simili a quelli dei compagni. Troppo spesso succede che

Le variabili ambientali possono avere un forte impatto nel facilitare o impedire la partecipazione alle attività scolastiche

questi alunni, specialmente se presentano disabilità mentale, abbiano a disposizione materiale adatto a bambini molto più piccoli. Ciò va evitato in quanto può perpetuare un ciclo contro-

producente di basse aspettative e interazioni ridotte, comunicando il messaggio che si tratta di un bambino più piccolo rispetto ai compagni di classe. Questi ultimi possono essere un'ottima fonte di idee circa materiali socialmente validi, e inventare proposte alternative adeguate all'età. Riassumendo, alcune di queste elementari variabili ambientali – la collocazione del banco dove siede l'alunno, con chi e quali materiali usa – possono avere un forte impatto nel facilitare o impedire la partecipazione alle attività scolastiche, le interazioni con il gruppo dei pari e la riuscita dello sforzo complessivo di integrazione.

2. Impegno dell'insegnante

Le nostre esperienze e i risultati delle nostre ricerche ci dicono che il fattore forse più importante ai fini del riuscito inserimento in una classe regolare è la quantità e la qualità dell'impegno che l'insegnante titolare dedica all'alunno con disabilità (Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman e Schattman, 1993). In particolare, Giangreco, Broer e Edelman (2001) hanno individuato una serie di

caratteristiche che distinguono gli insegnanti più impegnati:

- a.** manifestano un atteggiamento di coinvolgimento personale nell'educazione dell'alunno con disabilità, sentita come proprio compito;
- b.** sono al corrente del suo livello attitudinale e dei suoi risultati di apprendimento;
- c.** collaborano con l'insegnante di sostegno in base a ruoli chiaramente definiti, senza delegare a questa figura specialistica ogni decisione didattica relativa all'alunno in questione;
- d.** partecipano alla programmazione e attuazione degli interventi didattici per l'alunno con disabilità non meno che per gli altri alunni;
- e.** indirizzano e sorvegliano l'attività di sostegno in classe, cercando di ridurla per quanto possibile nel corso del tempo.

Il modo in cui il personale di sostegno è utilizzato in classe può favorire o scoraggiare l'impegno diretto dell'insegnante titolare

Gli insegnanti meno impegnati operano in varia misura in modo opposto.

Tali dati mostrano inoltre che il modo in cui il personale di sostegno è utilizzato in classe può favorire o scoraggiare l'impegno diretto dell'insegnante titolare. Per esempio, quando all'alunno viene assegnato un sostegno a tempo pieno, è meno probabile che l'insegnante venga coinvolto. Quando invece la figura di sostegno è assegnata come assistente all'intera classe sotto la direzione dell'insegnante titolare, quest'ultimo tende a impegnarsi più direttamente nel lavoro con l'alunno con disabilità. Questi risultati trovano parziale spiegazione in una ricerca precedente, che indica come la continua, stretta prossimità di una figura di sostegno crei facilmente una barriera fisica o simbolica al coinvolgimento degli altri, sia in-

Figura 2



segnanti che compagni (Fig. 2), dando luogo a tutta una serie di effetti negativi (Giangreco et al., 1997).

Tali risultati possono essere estesi alla presenza in classe di qualunque figura ausiliare: non solo l'insegnante di sostegno, ma anche terapisti, logopedisti, ecc. È quindi fondamentale stabilire ruoli chiari che prevedano come componente chiave il coinvolgimento dell'insegnante titolare nella programmazione e nell'attività didattica, in quanto, come figura di riferimento in classe, è la persona che dà l'esempio a tutti gli alunni. Il fatto che l'insegnante di classe si occupi direttamente dell'alunno con disabilità o se ne disinteressi costituisce un messaggio potente per il resto della classe quanto al modo di comportarsi verso i disabili. Inoltre, via via che l'alunno con disabilità progredisce nella scolarizzazione e i contenuti del curriculum si differenziano e si fanno più complessi (lingua straniera, matematica, scienze, attività artistiche, ecc.), i docenti delle

varie materie hanno competenze che non possiamo aspettarci dalle figure di sostegno. Solo lavorando insieme potranno applicare le rispettive competenze per assicurare l'accesso degli alunni a un programma didattico ricco e interessante.

3. Come concepire l'integrazione in presenza di un grave dislivello intellettuale

Gli alunni con disabilità intellettiva da media a grave possono presentare un sostanziale ritardo negli apprendimenti rispetto ai compagni e il dislivello tende a crescere con il grado di scolarizzazione, via via che i contenuti didattici diventano più complessi. Negli Stati Uniti la maggior parte degli alunni con disabilità riconosciuta (per esempio, difficoltà di apprendimento o di linguaggio) inseriti in classi regolari presentano un ritardo di apprendi-

A differenza che negli Stati Uniti, in Italia sia gli alunni non certificati come disabili che quelli disabili sono inseriti in classi regolari

mento relativamente ridotto, mentre quelli con lacune più gravi (per esempio, disabilità intellettiva, disabilità multiple) frequentano per lo più classi speciali. Viceversa, in Italia anche gli alunni che presentano un

dislivello più accentuato rispetto ai coetanei sono inseriti generalmente in classi regolari, così come quelli con problemi meno gravi (per esempio, disturbi specifici dell'apprendimento), che non sono certificati come disabili. Per molti operatori della scuola in ogni parte del mondo è una sfida interessante concepire come si possa integrare in modo significativo in una classe regolare un alunno con grave disabilità mentale, quindi con un dislivello funzionale molto accentuato – è proprio in casi come questi che l'educazione inclusiva viene

messa alla prova. La questione è importante sia in Italia che negli USA, se si vuol assicurare un'istruzione adeguata in una classe regolare a questi alunni.

Senza una chiara concettualizzazione, quando il dislivello è così forte si mette spesso in moto tutta una serie di scelte inopportune che finiscono in ultima analisi per ridurre le possibilità di integrazione:

- a.** riduzione delle aspettative, limitando gli obiettivi all'apprendimento sociale;
- b.** separazione all'interno della classe, con assegnazione di attività diverse;
- c.** allontanamento dalla classe per attività speciali;
- d.** allontanamento dalla scuola per parte della giornata (o parte della settimana) per frequentare un centro per disabili.

Benché queste iniziative siano prese generalmente con le migliori intenzioni, esistono soluzioni alternative che permettono di sfruttare

**Nei casi di
disabilità intellettiva
lieve o media,
possono essere
efficaci anche
metodi comuni**

meglio le potenzialità dell'inserimento scolastico degli alunni con disabilità.

Quando l'alunno presenta una disabilità intellettiva relativamente lieve o anche

media, possono essere efficaci anche metodi comuni come la didattica differenziata (Tomlinson, 2001) o la progettazione didattica senza barriere (Rose e Meyer, 2002). In questi casi, l'alunno disabile tipicamente raggiunge gli stessi risultati di apprendimento dei compagni e partecipa alla stessa attività didattica. Una sfida più impegnativa si pone quando gli obiettivi di apprendimento della maggior parte degli alunni non corrispondono alle esigenze dell'alunno affetto da una disabilità più grave. In questi casi si può ricorrere a una partecipazione parziale (Ferguson e Baumgart,

1991), al curricolo multilivello e alla sovrapposizione curricolare (Giangreco, 2007). Questi metodi offrono la possibilità di inventare, organizzare e applicare una didattica adatta ad alunni la cui disabilità impone obiettivi di apprendimento sostanzialmente diversi da

**Se l'alunno non
può partecipare
ad ogni aspetto di
un'attività questo
non significa che
debba esserne
escluso del tutto**

quelli dei compagni di classe.

Al livello più elementare, il concetto di partecipazione parziale comporta che gli alunni siano coinvolti in qualunque parte dell'attività che, con

eventuali adattamenti, sia alla loro portata: il fatto che l'alunno non possa partecipare ad ogni aspetto di un'attività non significa che debba esserne escluso del tutto. Curricolo multilivello e sovrapposizione curricolare hanno alcuni elementi in comune:

- a.** sono metodi specificamente progettati per gruppi con livelli attitudinali misti;
- b.** gli alunni partecipano ad attività di gruppo (per esempio, giochi didattici, esperimenti di laboratorio);
- c.** ogni alunno ha obiettivi di apprendimento individualizzati.

Quello che distingue i due metodi è che nel curricolo multilivello gli obiettivi di apprendimento di tutti gli alunni che partecipano all'attività di gruppo riguardano la stessa materia (per esempio la matematica), anche se a livelli diversi, mentre nella sovrapposizione curricolare gli obiettivi di una stessa attività riguardano materie diverse per i vari partecipanti: per esempio, in un gruppo di laboratorio tre alunni possono ricavare dall'attività apprendimenti che riguardano il programma di scienze, mentre per il loro compagno con grave disabilità mentale l'obiettivo riguarderà la comunicazione espressiva e ricettiva – si

avrà quindi sovrapposizione dei programmi di scienze e di comunicazione, nell'ambito di una stessa attività. Entrambi i metodi richiedono una didattica attiva con piccoli gruppi e

Il modello di scuola attiva apre molte opportunità per affrontare un'ampia gamma di esigenze di apprendimento in attività di gruppo

attiva si aprono innumerevoli opportunità per affrontare creativamente un'ampia gamma di esigenze di apprendimento nell'ambito di attività di gruppo (Giangreco, Cloninger, Dennis e Edelman, 2002).

4. Sostegno dei pari

I pari possono offrire ampie opportunità, sia programmate che incidentali, di apprendimento sociale e scolastico. Incoraggiare i compagni di classe, con disabilità e no, a darsi reciproco sostegno – scolastico, sociale e di altro genere – mentre lavorano nell'ambito di esperienze didattiche di gruppo crea innumerevoli occasioni di apprendimento. Favorire relazioni costruttive fra i compagni è elemento centrale per istituire un senso di appartenenza alla classe scolastica, che può essere il fondamento di un'educazione riuscita. Esiste una solida letteratura scientifica che dimostra l'impatto positivo che il sostegno dei pari ha per gli alunni, sia disabili che no, nell'ambito di classi integrate (Carter, Cushing e Kennedy, 2009).

Tuttavia queste interazioni positive fra i compagni di classe possono essere sia facilitate che ostacolate dall'azione degli adulti che intervengono sul contesto ambientale, sui programmi scolastici e sull'attività didattica. È

importante quindi tener sempre conto dell'impatto che queste azioni possono avere sulle relazioni tra pari e sul sostegno reciproco. Per favorirlo il personale della scuola può:

- a. individuare gli alunni, con disabilità e no, che potrebbero trarne beneficio;
- b. orientare gli alunni circa i loro ruoli e le responsabilità reciproche;
- c. offrire occasioni per collaborare e interagire;
- d. fornire continuo sostegno agli alunni perché si sentano sicuri e preparati nei loro ruoli;
- e. seguire i loro progressi per assicurarsi che traggano dal sostegno dei compagni tutti i benefici scolastici e sociali desiderati (Carter et al., 2009).

Spesso gli alunni non disabili sono in grado di offrire ai compagni con disabilità, in maniera efficace e naturale, alcuni sostegni che di solito sarebbero forniti dagli adulti: si tratta di opportunità che meritano di essere continuamente esplorate

Le strategie di sostegno reciproco fra pari devono far parte di un quadro più ampio di buone pratiche didattiche di integrazione

(Carter et al., 2009). È importante chiarire che le strategie di sostegno reciproco fra pari devono far parte di un quadro più ampio di buone pratiche didattiche di integrazione, devono quindi completare, non sostituire, il sostegno debitamente fornito dal personale della scuola.

5. Autodeterminazione

Nella comunità dei disabili americani è ampiamente diffuso il seguente motto: "Niente su di me, senza di me!". Garantire che i soggetti con disabilità abbiano diritto di parola nelle decisioni sulla propria vita è un lungo processo che dovrebbe cominciare fino da bam-

bini, permettendo agli alunni con disabilità lo stesso tipo di scelte dei loro compagni non disabili, e continuare poi nel corso del tempo offrendo loro la possibilità di scelte e decisioni progressivamente più complesse, in armonia con la loro età e con il contesto culturale. Si comincia trasmettendo ai nostri alunni il messaggio semplice, e tuttavia potente: “Siete capaci di decidere”, consentendo loro un certo margine di autodeterminazione e lasciando che si prendano dalla vita quello che vogliono. Wehmeyer (2007) propone una serie di misure che la famiglia e la scuola possono adottare per favorire l'autodeterminazione. Suggerisce agli operatori di evitare i metodi tradizionali basati sul deficit, sfruttando invece quelli che sono i punti di forza e le particolari abilità dell'alunno. Ci ricorda

È importante mettere gli alunni in condizione di prendere decisioni; ciò significa che dobbiamo essere pronti a rispettarle

anche quanto è importante mettere gli alunni in condizione di prendere decisioni. Ciò in parte significa che dobbiamo essere preparati a rispettarle, anche correndo dei rischi. Possiamo strutturare la vita di classe in modo da insegnare attivamente competenze come soluzione di problemi, strategie decisionali, fissazione degli obiettivi, affermazione dei propri diritti e autoregolazione, tutti fondamentali per sviluppare la capacità di autodeterminazione. A volte l'autodeterminazione implica un'interdipendenza con i compagni di classe e può anche essere facilitata dall'uso della tecnologia (per esempio, numeri telefonici pre-programmati sul cellulare, agenda elettronica come aiuto mnemonico, ecc.). Allo stesso modo in cui gli alunni non disabili prendono decisioni circa il proprio percorso scolastico (per esempio, a quale tipo di scuola secondaria iscriversi), anche quelli con

disabilità possono essere maggiormente coinvolti in queste decisioni e inoltre fornire utili indicazioni sul gradimento e l'efficacia dei servizi a essi destinati. In fin dei conti la qualità della vita dei nostri alunni durante gli anni di scuola e oltre può essere sostanzialmente migliorata da un'autodeterminazione sempre adeguata al loro livello di età.

La qualità di vita degli alunni può essere migliorata da un'auto-determinazione sempre adeguata al loro livello di età

CONCLUSIONE

Le esperienze di integrazione scolastica si propongono di migliorare la vita futura degli studenti, attraverso la continua ricerca di un equilibrio individualizzato fra gli aspetti nozionistico-funzionali e socio-personali della scolarizzazione. Realizzare una buona integrazione a livello di classe esige grande attenzione ad almeno quattro componenti fra loro interconnesse:

1. l'accesso continuo ad ambienti non escludenti;
2. un curriculum ben studiato;
3. una didattica efficace;
4. un sostegno adeguato (Giangreco, 2011).

Mentre si individuano gli obiettivi di apprendimento adatti ai bisogni accertati degli alunni, è fondamentale anche offrire loro le occasioni di sorprenderci con interessi, abilità e talenti insospettati. Ciò serve a evitare di sottovalutare gli alunni che presentano disabilità, problema che tuttora ne ostacola i progressi e ne oscura il potenziale effettivo. Combinare in una situazione di classe integrata e non escludente interventi di alta qualità sul piano curricolare, didattico e di sostegno è il modo più efficace per favorire un futuro migliore per i nostri alunni, con disabilità e no.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Gli autori presentano una ricca bibliografia di testi e articoli recenti in lingua inglese su disabilità, integrazione scolastica, sostegno che i pari possono offrire all'alunno disabile, formazione degli alunni con gravi disabilità.

Biklen D. (1985), *Achieving the complete school. Strategies for effective mainstreaming*, Teachers College Press, New York.

Carter E. W., Cushing L. S., Kennedy C. H. (2009), *Peer support strategies for improving all students' social lives and learning*, Paul H. Brookes, Baltimore.

D'Alessio S. (2011), *Inclusive education in Italy: A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*, Sense Publishers, Rotterdam.

D'Alessio S. (in stampa), «Integrazione scolastica and the development of inclusion in Italy: Does space matter?», *International Journal of Inclusive Education*.

Davern L., Sapon-Shevin M., D'Aquanni M., Fisher M., Larson M., Black J., Minondo S. (1997), «Drawing distinctions between coherent and fragmented efforts at building inclusive schools», *Equity and Excellence in Education*, 30 (3), 31-39.

Ferguson D. L., Baumgart D. (1991), «Partial participation revisited», *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 16, 218-227.

Giangreco M. F. (2007), «Extending inclusive opportunities», *Educational Leadership*, 64 (5), 34-37.

Giangreco M. F. (2011), «Educating students with severe disabilities: Foundational concepts and practices». In M.E. Snell, F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (7th ed.), Pearson Education/Prentice-Hall, Upper Saddle River, pp. 1-30.

Giangreco M. F., Broer S. M., Edelman S. W. (2001), «Teacher engagement with students with disabilities: Differences between paraprofessional service delivery models», *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26, 75-86.

Giangreco M. F., Cloninger C., Dennis R., Edelman S. (2002), «Problem-solving methods to facilitate inclusive education». In J. Thousand, R. Villa, A. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers* (2nd ed.), Paul H. Brookes, Baltimore, pp. 111-134.

Giangreco M. F., Dennis R., Cloninger C., Edelman S., Schattman R. (1993), «"I've counted Jon": Transformational experiences of teachers educating students with disabilities», *Exceptional Children*, 59, 359-372.

Giangreco M. F., Edelman S. W., Luiselli T. E., MacFarland S. Z. C. (1997), «Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities», *Exceptional Children*, 64, 7-18.

Nota L., Ferrari L., Soresi S. (2006), «Facilitating school inclusion», *International Journal on Disability and Human Development*, 5 (4), 323-332.

Rose D., Meyer A. (2002), *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.

Tomlinson C. A. (2001), *How to differentiate instruction in a mixed-ability classroom* (2nd ed.), Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.

Wehmeyer M. L. (2007), «Self-determination». In M. F. Giangreco, M. B. Doyle (Eds.), *Quick-guides to inclusion: Ideas for educating students with disabilities* (2nd ed.), Paul H. Brookes, Baltimore, pp. 61-74.

PER APPROFONDIRE

I linguaggi per la disabilità. Strumenti per l'uso dell'intelligenza emotiva e sociale

a cura di Angelo Gianfranco Bedin

Giunti O.S. *Organizzazioni Speciali*, Firenze (2008)

Questo volume vuole essere un contributo di opportunità per chi opera nell'area delle fragilità perché affronta il tema dei linguaggi per operare con persone con disabilità e fornisce strumenti con angolazioni differenti, per utilizzare i linguaggi complessi del corpo, della musica e dell'arte, delle emozioni e della dimensione cognitiva. Il testo entra nei territori delle disabilità complesse, ripercorrendo i contributi di insegnanti, educatori, riabilitatori, psicologi e medici, ma anche ingegneri, e fornisce protocolli di lavoro ottenuti con le metodiche della stimolazione multisensoriale e dei linguaggi di comunicazione aumentativa e alternativa.

