

## **“La Qualità dell’integrazione Scolastica”**

Ricerca sull’integrazione scolastica degli alunni  
in situazione di handicap delle classi terze  
nella scuola secondaria di I° grado a. s. 2006 - 07

**Modena Febbraio 2008**



## INDICE DEI CONTENUTI

Premessa

Dal disegno della ricerca alla raccolta delle informazioni

La raccolta dei dati

Una fotografia dai plessi:

*Le scuole e gli alunni*

*La personalizzazione degli interventi*

*Spazi*

Le risorse della scuola

*Gli operatori scolastici*

*DF-PDF-PEI*

*Integrazione e collaborazione tra le diverse figure*

*Modalità didattico organizzative*

*Partecipazione, progetto di vita e orientamento*

*Documentazione educativo didattica*

Conclusioni

Voci narranti: alcune testimonianze dei genitori



## PREMESSA

Nell'anno scolastico 2006/2007 il Comune di Modena, Assessorato all'Istruzione Politiche per l'Infanzia Autonomia Scolastica Rapporti con l'Università, in accordo con l'Ufficio Scolastico Provinciale e la Rete delle Scuole Secondarie di 1° grado di Modena, ha dato vita a un progetto di ricerca sulla qualità dell'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap nelle classi terze, coordinato da MEMO – Multicentro Educativo “Sergio Neri”.

Tale progetto si colloca all'interno di un più complessivo disegno, avviato dall'Amministrazione comunale negli ultimi anni, centrato sulla qualità del sistema e finalizzato a individuare strumenti concreti per il monitoraggio e il sostegno degli interventi in atto.

Lo sviluppo e il supporto ai processi di crescita in ambito scolastico rappresentano un'area di grande interesse per l'Amministrazione comunale che, nel caso specifico degli alunni disabili mette in campo uno spettro di interventi che vanno dalla messa a disposizione di personale educativo, interpreti di lingua italiana dei segni, tutor, alla progettazione e realizzazione di attività di formazione e consulenza.

L'idea di qualità come risorsa strategica per migliorare il sistema di welfare locale rappresenta dunque una sfida e un investimento, che punta alla messa in campo di “strumenti integrati e plurimi” capaci di costruire un solido sistema di relazione tra le parti, che è il presupposto anche dei processi di integrazione.

Continuità, coerenza, sistematicità, raccordo e condivisione, sono elementi indispensabili per lo sviluppo di un progetto che fa della qualità il perno intorno al quale articolare riflessioni sulle forme possibili ed efficaci di sostegno ai servizi e agli individui.

Nel caso specifico dell'integrazione scolastica degli alunni disabili la prospettiva della continuità e coerenza degli interventi trova sostanza nell'aggancio concreto con una precedente ricerca sul tema, commissionata dalla Regione Emilia Romagna, alla quale ha preso parte il Centro MEMO, in collaborazione con la rete dei Centri di Documentazione per l'Integrazione della Regione Emilia Romagna, i cui esiti sono confluiti nella pubblicazione “Bambini imparate a fare le cose difficili” e nel report “La qualità dell'integrazione scolastica degli alunni disabili nelle scuole medie superiori della provincia di Modena” e socializzati in svariate occasioni pubbliche sia a livello locale che regionale.

Gli strumenti e le azioni messe in campo nel precedente lavoro di ricerca hanno rappresentato la base di avvio anche per lo sviluppo di questa indagine che ha comportato:

- una revisione e ampliamento degli strumenti di indagine
- la delimitazione di uno specifico ambito di intervento individuato nelle classi terze della scuola secondaria di I° grado di Modena
- uno stretto raccordo, sia nelle fasi di progettazione che di attuazione, con la rete istituzionale scolastica (USP e rete delle scuole secondarie di 1° grado di Modena)

La scelta di concentrarsi sugli alunni disabili in uscita si lega alla possibilità di:

verificare gli esiti degli interventi in un momento di passaggio di grande rilevanza per l'alunno e la famiglia e di approfondire e qualificare il lavoro di ricerca con il coinvolgimento attivo di più soggetti (famiglia, operatori scolastici). Ciò consente, inoltre, di mantenere viva l'attenzione ai momenti di transizione, che costituiscono fasi delicate ma ricche di potenzialità che concorrono alla definizione e al consolidamento del progetto di vita.

## **DAL DISEGNO DI RICERCA ALLA RACCOLTA DELLE INFORMAZIONI**

### *Metodologia di lavoro e strumenti*

Il progetto di ricerca ha preso avvio nel giugno 2006 quando l'Amministrazione comunale e MEMO hanno dato vita alla prima ipotesi progettuale verificandone la fattibilità con i Dirigenti scolastici.

In collaborazione con l'USP, nell'estate, si è proceduto alla stesura definitiva del piano di lavoro e alla costituzione di un primo piccolo sottogruppo di lavoro che ha avuto il compito di predisporre, in bozza, gli strumenti per la rilevazione.

Nel mese di febbraio 2007, in accordo con i Dirigenti Scolastici, si è costituito un comitato tecnico interno che ha visto la presenza di un docente individuato da ciascuna delle scuole coinvolte nel progetto di ricerca, personale interno a MEMO, un esperto esterno e dai referenti dell'USP. Il gruppo di lavoro ha incentrato l'intervento sulla validazione degli strumenti e sulla definizione delle procedure di somministrazione e di raccolta dei dati di interesse per la ricerca.

Il gruppo di lavoro è risultato composto da:

Scuola Secondaria di 1° grado Ferraris – Marconi: Mario Menziani

Scuola Secondaria di 1° grado Carducci – S. Damaso: Brandi Vittoria

Scuola Secondaria di 1° grado Paoli – S. Carlo: Dallari Antonietta

Scuole Secondaria di 1° grado Lanfranco – Guidotti: Vezzani Vivetta

Scuole Secondaria di 1° grado Cavour - Calvino: Fregni Elsa

Ufficio Scolastico Provinciale: Brescianini Chiara e Cristina Forghieri

MEMO: Maselli Marina e Lucia Onfiani

La somministrazione e raccolta degli strumenti è avvenuta tra aprile a giugno 2007.

Interesse preciso dell'Amministrazione Comunale e dei partners coinvolti nella ricerca è stato l'ascolto di una pluralità di voci e la messa a confronto di diversi punti di vista nella rilettura delle esperienze di integrazione.

Questo ha portato all'individuazione degli strumenti, in specifico il questionario e l'intervista, in grado di fornire informazioni a differenti livelli di strutturazione.

La diversità degli interlocutori (Dirigenti Scolastici, docenti, personale educativo assistenziale, famiglie) ha reso necessario prevedere l'impiego di questionari, che pur costruiti intorno a sezioni comuni, differiscono nei criteri di formulazione e nei livelli di approfondimento, al fine di riuscire ad adattarsi alle competenze, professionalità e capacità specifiche di ciascuna categoria coinvolta nella ricerca.

Nel dettaglio i questionari utilizzati sono stati:

☆ Parte 1^ generale per il Dirigente Scolastico

☆ Parte 2^ relativa a ciascuna sede dell'Istituto

☆ Parte 3^ rivolta agli operatori scolastici (insegnanti di sostegno, insegnanti curricolari, personale educativo assistenziale, interprete LIS)

☆ Parte 4^ rivolta alla famiglia

Ai questionari ha fatto seguito un lavoro di approfondimento realizzato attraverso alcune interviste rivolte ai familiari degli alunni. Il campione di famiglie è stato individuato, in accordo con i referenti delle scuole, secondo i seguenti criteri:

- una famiglia per ogni plesso;
- diverse tipologie di deficit degli alunni secondo gli assi di classificazione dell'International Classification of Disease giunto alla decima edizione, convenzionalmente definito ICD10;
- alunni in uscita;
- genere degli alunni;
- significatività dell'esperienza ( apporto dato dalla famiglia in termini di sollecitazioni e stimoli alla scuola per una sempre migliore qualità dell'integrazione)

Un apporto determinante per la somministrazione e raccolta dei questionari è stato dato dai referenti delle scuole, che si sono proposti come punto di riferimento per eventuali chiarimenti sia da parte degli operatori scolastici che delle famiglie.

*Nuclei di indagine dei questionari*

Allo scopo di fare emergere le informazioni specifiche e gli elementi comuni degli strumenti utilizzati si dettagliano di seguito le sezioni di cui si compongono i diversi questionari

Parte 1^ generale per il Dirigente Scolastico	Parte 2^ relativa a ciascuna sede	Parte 3^ rivolta agli operatori scolastici	Parte 4^ rivolta alla famiglia
Informazioni generali sedi di competenza Dati personale scolastico POF Gruppi di lavoro di istituto Coordinamento scuola-servizi Conclusioni	Dati tipologie disabilità per sede Personalizzazione degli interventi Spazi e attrezzature	Informazioni sul compilatore e sul caso DF – PDF – PEI Modalità didattico organizzative Metodi, ausili, strumenti Orientamento e progetto di vita Documentazione Conclusioni	Informazioni sul compilatore e sull'alunno/a Personale Spazi e attrezzature Personalizzazione degli interventi Modalità didattico organizzative Orientamento e progetto di vita Conclusioni

*Nuclei dell'intervista*

L'intervista che integra e approfondisce alcune delle voci che hanno trovato spazio nei questionari, ha lo scopo di permettere alle famiglie di fare un bilancio complessivo della propria esperienza nella scuola secondaria di 1° grado e di argomentare e ampliare le valutazioni già espresse nei questionari.

I nuclei di riflessione sono stati:

- ingresso a scuola, aspettative e timori
- partecipazione e coinvolgimento della famiglia nel progetto di integrazione
- vita di classe: relazioni e competenze maturate dall'alunno/a
- elementi di valutazione: punti forti e aree da presidiare

## LA RACCOLTA DEI DATI

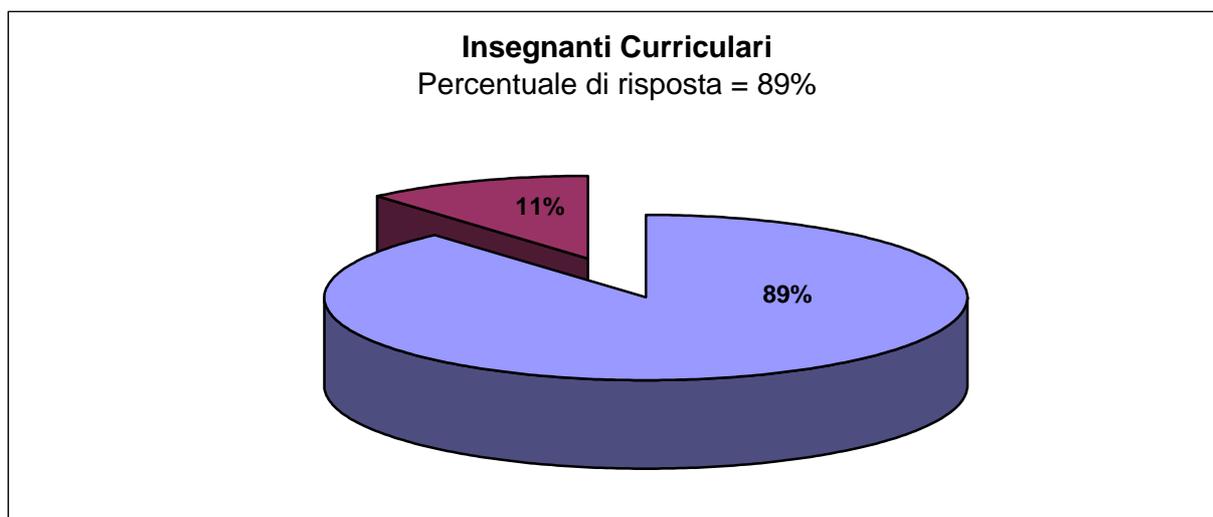
L'indagine è rivolta alle Scuole Secondarie di 1° grado di Modena ovvero:

- n° 10 plessi, facenti capo a n° 5 Dirigenze Scolastiche;
- n° 44 studenti in situazione di handicap iscritti alla classe 3° e relative famiglie;
- docenti curricolari, di sostegno ed educatori assistenziali coinvolti direttamente nell'integrazione dei suddetti alunni.

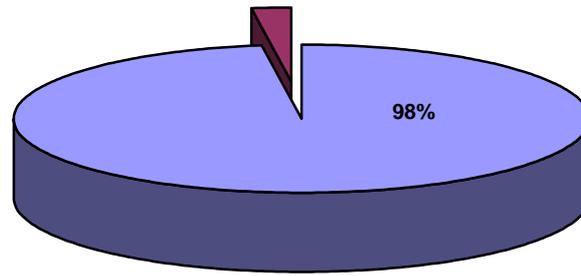
In totale sono stati raccolti n°147 questionari. In particolare risulta interessante la risposta fornita dal personale scolastico e dalle famiglie:

- n° 103 questionari n°3 rivolti agli operatori scolastici suddivisi in:
  - 39 insegnanti curricolari (su 44 interessati),
  - 43 insegnanti di sostegno (su 44 interessati)
  - 21 educatori assistenziali (su 23 interessati);
- n°31 questionari n°4 rivolti alle famiglie (su 44 famiglie interessate).

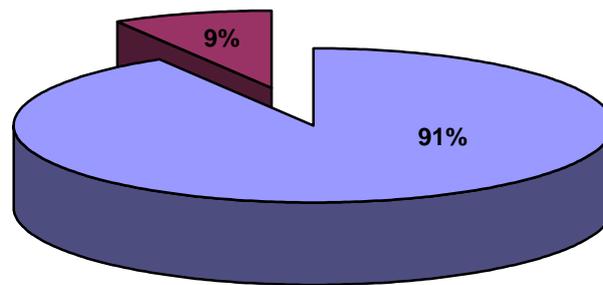
### Percentuale di risposta



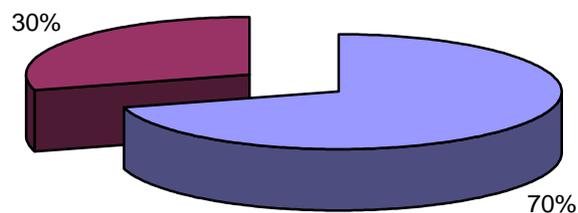
**Insegnanti di Sotegno**  
Percentuale di risposta = 98%



**Educatori Assistenziali**  
Percentuale di risposta = 91%



**Famiglie**  
Percentuale di risposta = 70%

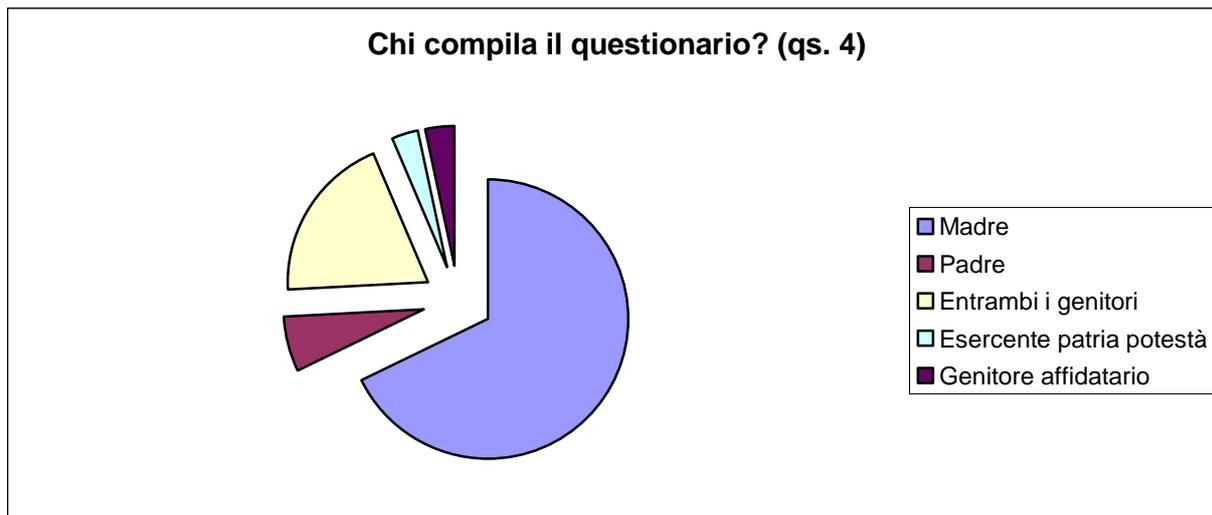


Significativo è, inoltre, il quadro relativo ai compilatori del questionario rivolto alle famiglie. Da esso si evince il forte coinvolgimento nella compilazione da parte delle madri, anche se risulta interessante la percentuale abbastanza alta di compilazione congiunta del documento, indice di interesse e collaborazione.

Naturalmente la voce “genitori affidatari” risulta ridotta visto che la specificità di questi casi è poco incisiva a livello statistico.

**Chi compila il questionario della famiglia?**

<i>Madre</i>	<i>21</i>	<i>67,74%</i>
<i>Padre</i>	<i>2</i>	<i>6,45%</i>
<i>Entrambi i genitori</i>	<i>6</i>	<i>19,35%</i>
<i>Esercente patria potestà</i>	<i>1</i>	<i>3,23%</i>
<i>Genitore affidatario</i>	<i>1</i>	<i>3,23%</i>
<i>totale</i>	<i>31</i>	



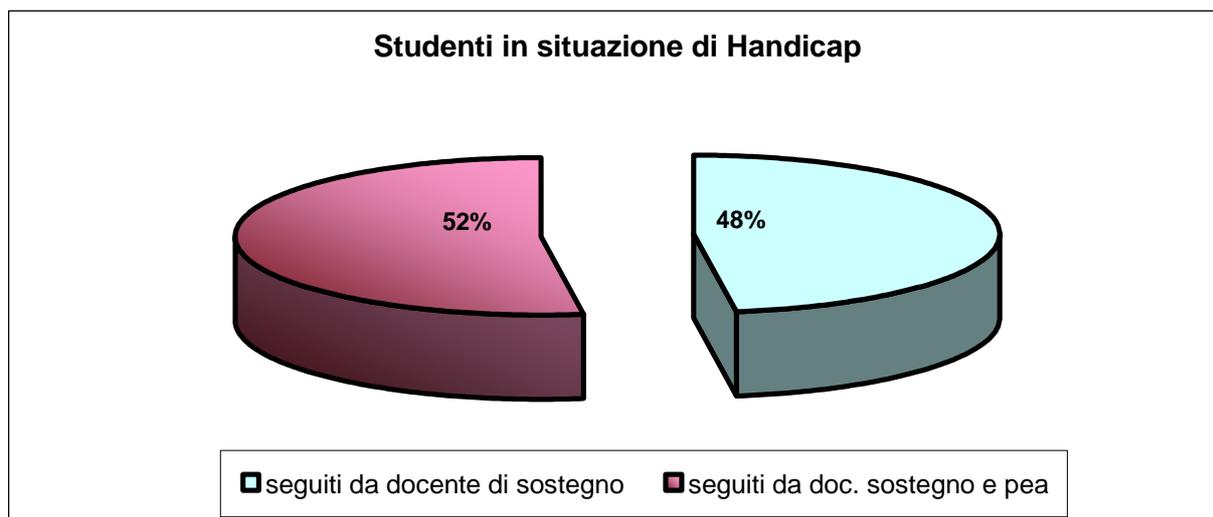
## UNA FOTOGRAFIA DAI PLESSI

I dati di seguito riportati fanno riferimento a quanto ricavato dalla somministrazione del questionario Parte II<sup>^</sup> relativa a ciascuna sede dell'Istituto e di una parte del questionario Parte IV<sup>^</sup> relativa alla famiglia.

Si riportano di seguito i dati relativi a ciascun istituto che riepilogano il totale degli alunni in situazione di handicap nell'anno scolastico di riferimento e la categorizzazione relativa alla classe 3°:

<b>LE SCUOLE / GLI ALUNNI</b>					
<b>Scuola</b>	<b>Plesso</b>	<b>Dati 06/07 complessivi</b>		<b>Dati 06/07 classi 3°</b>	
		<b>tot alunni</b>	<b>al in sit. H</b>	<b>tot alunni</b>	<b>al in sit. H</b>
Scuola Ferraris Marconi	Ferraris	620	15	209	6
	Marconi	406	21	140	7
	<b>Totale</b>	<b>1026</b>	<b>36</b>	<b>349</b>	<b>13</b>
Scuola Carducci	Carducci	437	17	146	7
	Sola	107	3	32	0
	<b>Totale</b>	<b>544</b>	<b>20</b>	<b>178</b>	<b>7</b>
Scuola Paoli	Paoli	453	15	174	2
	San Carlo	464	16	143	5
	<b>Totale</b>	<b>917</b>	<b>31</b>	<b>317</b>	<b>7</b>
Scuola Lanfranco Guidotti	Lanfranco	587	11	199	3
	Marconi	423	13	146	4
	<b>Totale</b>	<b>1010</b>	<b>24</b>	<b>345</b>	<b>7</b>
Scuola Cavour Calvino	Cavour	372	15	149	5
	Calvino	408	15	138	5
	<b>totale</b>	<b>780</b>	<b>30</b>	<b>287</b>	<b>10</b>
<b>Totale</b>		<b>4.277</b>	<b>141</b>	<b>1.476</b>	<b>44</b>
			<b>3,30%</b>		<b>2,98%</b>

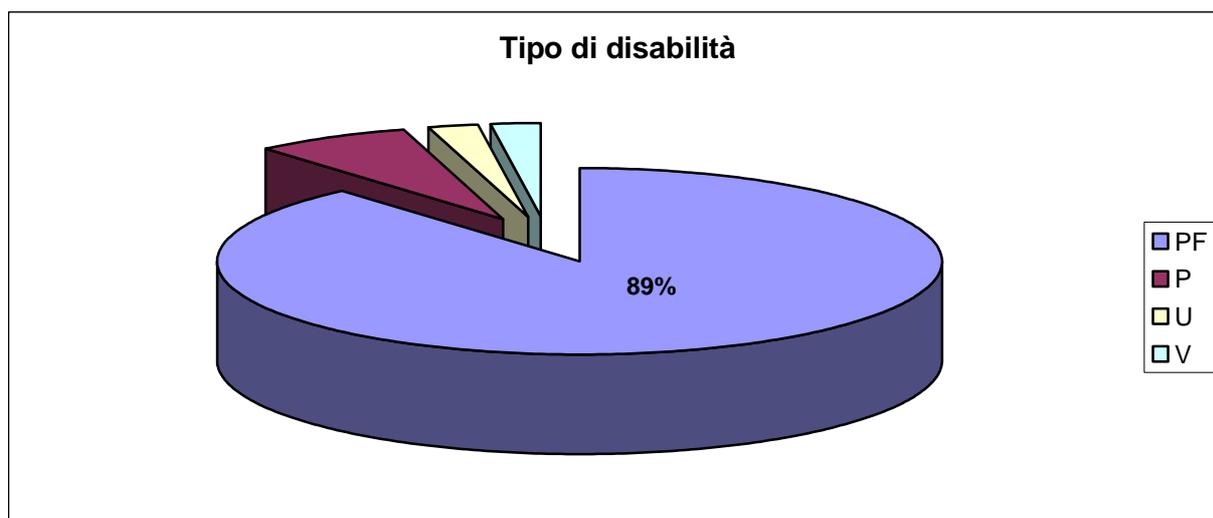
Gli alunni interessati alla ricerca sono stati complessivamente 44; 23 di loro sono accompagnati nel percorso scolastico, oltre che da un docente di sostegno, anche dal personale educativo assistenziale. Tale dato risulta in linea con l'andamento provinciale complessivo consolidato a livello storico nei vari ordini scolastici, come confermato dai dati che annualmente l'Ufficio Scolastico Provinciale di Modena fornisce al riguardo, che evidenzia una percentuale sostanzialmente stabile di studenti seguiti da entrambe le figure di supporto.



Nell'analisi dei dati seguenti, si è utilizzata la convenzionale suddivisione in diagnosi di tipo:

- psicofisico
- sensoriale

e da ciò si evince che le diagnosi degli alunni in situazione di handicap interessati alla ricerca sono principalmente di tipo PSICO-FISICO (39 studenti su 44, equivalenti all'89%: 3 di tipo fisico (7%), 1 diagnosi di tipo uditivo e 1 diagnosi di tipo visivo ( 2% e 2%). Ciò è speculare rispetto ai dati generali sugli studenti in situazione di handicap presenti nelle scuole modenesi.



Nella tabella di seguito riportato si analizzano le diagnosi prevalenti, sempre in riferimento alla già citata ICD10. Da essa si evince una prevalenza di diagnosi afferenti all'area del ritardo mentale, a parità con altre diagnosi:

Disturbi psicologici e psichiatrici	9	20,45%
Disturbi neuropsicologici	4	9,09%
Ritardo mentale	13	29,55%
Patologie organiche	5	11,36%
Altre diagnosi o diagnosi non codificate	13	29,55%
<b>totale</b>	<b>44</b>	

## PERSONALIZZAZIONE DEGLI INTERVENTI (DF – PDF – PEI)

Con il termine “personalizzazione” si indica l’adattamento “interno” di un intervento formativo “a misura” di un certo soggetto nell’ambito di una iniziativa/percorso scolastica/o.

Si intende, quindi, con questa sezione evidenziare il processo attraverso il quale, nell’ambito di un percorso scolastico, si è proceduto alla progettazione e realizzazione di modificazioni e/o differenziazioni didattiche in relazione alle caratteristiche degli allievi.

Il Piano dell’offerta formativa è la carta d’identità della scuola, in cui trovano posto le linee distintive dell’istituto, l’ispirazione culturale - pedagogica che lo muove, la progettazione curricolare, extracurricolare, didattica ed organizzativa delle sue attività. Spazio pubblico e interfaccia con l’esterno, il POF, nelle scuole oggetto di indagine contiene, relativamente all’integrazione degli alunni disabili, informazioni che presentano diversi livelli di approfondimento con richiami che riguardano in modo prevalente indicazioni specifiche per l’accoglienza e l’integrazione e in un caso con la segnalazione di un progetto di pedagogia e didattica degli alunni in situazione di handicap. Le azioni previste che vengono segnalate come elementi costanti a sostegno dell’apprendimento e dell’integrazione sono:

- il ricorso a metodologie individualizzate,
- la flessibilità del gruppo classe,
- la predisposizione di curricoli individualizzati,
- l’uso di strumentazioni specifiche [in un caso vengono menzionati percorsi per la continuità tra ordini di scuole. Accordi e convenzioni con soggetti esterni (comprendenti Comune, AUSL, Associazioni),
- l’uso di centri di documentazione e centri specializzati [vengono segnalati in tre casi su cinque].

I referenti per l’integrazione dei plessi interpellati, riguardo all’area della personalizzazione degli interventi, hanno risposto come segue.

### **Le azioni solitamente attivate per rilevare dati utili per l’intervento di integrazione**

Da quanto emerge dai questionari le scuole paiono avere consolidato una serie di prassi che permettono di disporre di elementi informativi utili al processo di integrazione. Le azioni per le quali si riscontra una costante e diffusa attuazione da parte di tutti gli istituti oggetto della ricerca sono:

- osservazione “ *per conoscenza dell’alunno*”
- accoglienza per “*permettere all’alunno un approccio sereno con la nuova realtà scolastica e per aiutarlo a stabilire relazioni positive con i nuovi compagni; perché l’ambiente sia stimolante e piacevole;*”
- coinvolgimento della famiglia e incontro operatori ASL “*in entrambi i casi è possibile raccogliere informazioni ulteriori che servono a meglio definire l’intervento de dal punto di vista didattico e dal punto di vista dell’integrazione; l’interazione tra scuola e famiglia favorisce un intervento educativo più adeguato*”,
- raccordo con altre scuole.

Meno generalizzato appare il richiamo alla raccolta di materiali e alle attività di formazione e aggiornamento segnalate come azioni solitamente attivate solo dalla metà del campione. Da evidenziare inoltre che sempre metà del campione individua, alla voce altro, come azioni in uso: attività di coordinamento interno e laboratori.

### **Tipo di iniziative messe in atto per elaborare il Piano Educativo Individualizzato per gli alunni inseriti?**

Per l'elaborazione del Piano Educativo Individualizzato si registra una sostanziale omogeneità nelle risposte dei plessi che indicano tra le iniziative attuate:

- la riunioni dei Consigli di Classe,
- gli incontri con i referenti ASL
- gli incontri con la famiglia.

Di minore entità ( metà del campione) appare la segnalazione degli incontri del Gruppo di Lavoro Handicap di istituto i cui compiti, vale la pena segnalarlo, sono quelli di “ collaborare alle iniziative educative e di integrazione predisposte dal piano educativo”

### **Ambito in cui viene discusso regolarmente il Piano Educativo Individualizzato**

Per la discussione del Piano Educativo Individualizzato tutti i plessi indicano come prassi maggiormente praticate la formula del gruppo di lavoro ristretto e il Consiglio di Classe, meno segnalato anche in questa sede il Gruppo di lavoro di Istituto.

### **La stesura del Piano Educativo Individualizzato**

Le risposte fornite dalle varie sedi degli istituti relativamente alle figure coinvolte nella stesura del Piano Educativo Individualizzato evidenziano come sia il personale della scuola quello che concretamente si fa carico della redazione. Un dato interessante è che tutte le scuole indicano accanto agli insegnanti curricolari e di sostegno la presenza degli educatori, segnale di una sempre più attiva e competente evoluzione di queste figure.

La minore partecipazione alla stesura del PEI da parte della famiglia è certamente un elemento sul quale ragionare che va però integrato con le risposte fornite da operatori e familiari alle altre domande relative alle forme di partecipazione e coinvolgimento. I dati paiono indicare una partecipazione della famiglia che si gioca molto, oltre che sulla partecipazione a momenti formalizzati, anche e soprattutto in momenti di incontri diretti con insegnanti e referenti ASL. Come a dire che prevale un apporto maggiore nelle fasi preparatorie e informative piuttosto che nel momento concreto della stesura, usufruendo di momenti anche informali di raccordo fra le parti.

Per quanto concerne il personale LIS ove presente è stato indicato come figura che partecipa alla stesura. Il personale collaboratore scolastico invece non viene indicato soggetto partecipante alla stesura del PEI, va precisato però che il suo coinvolgimento è vincolato alle scelte delle scuole e alle necessità riscontrate nei singoli casi. Si precisa, altresì, che tale figura è stata di recente integrata a pieno titolo nei percorsi di integrazione degli studenti in situazione di handicap ed in molti casi la sua partecipazione al piano dello studente è ancora in corso di definizione.

### **L'integrazione del Piano Educativo Individualizzato con la programmazione didattica disciplinare di classe/sezione dipende da:**

L'integrazione del PEI con la programmazione di classe appare fortemente condizionata dal tipo di disabilità in relazione alla gravità della stessa ed alla componente di deficit nell'intelligente coinvolto e dal tipo di discipline considerate, mentre meno determinante appare il dato relativo alle modalità di lavoro del Consiglio di Classe.

### **All'interno della struttura è prevista una organizzazione flessibile e articolata delle classi in relazione alla programmazione individualizzata?**

si	no	In parte
5	0	2

## **Esistono progetti particolari in cui tutti gli alunni della classe sono coinvolti in attività di laboratorio**

6 scuole su 9 interpellate, hanno risposto positivamente e ciò dimostra, pur nella maggiore complessità disciplinare che caratterizza la scuola secondaria di 1° grado, la ricerca di spazi di coinvolgimento per la diversità e l'intenzione educativa e non solo didattica dell'allestimento dei laboratori stessi.

La personalizzazione degli interventi chiama inevitabilmente in gioco anche le **famiglie** il cui apporto appare sempre più determinante nella costruzione di contesti accoglienti. Per questo appare significativo verificare la percezione che esse hanno circa il ruolo ricoperto effettivamente nella definizione del percorso di integrazione. Coinvolgimento, partecipazione e conoscenza delle azioni attivate dalla scuola sono presupposti indispensabili per la costruzione di quell'alleanza educativa tra scuola e famiglia di cui non può fare a meno nessun processo di integrazione.

Alla domanda *Nell'ambito delle azioni attivate dalla scuola è stato coinvolto/siete stati coinvolti per rilevare dati utili per l'intervento di integrazione?* La percentuale più alta (70,37%) dichiara di essere stato coinvolto; il 14,81% dichiara un coinvolgimento parziale e la stessa percentuale (14,81%) afferma di non essere stata coinvolta.

Per quanto concerne la partecipazione all'elaborazione del PEI le percentuali più alte espresse dalle famiglie sono "in parte" (39,29%) e "Sì" (35,71%); di minore entità la risposta negativa (25,00%).

Si riporta di seguito l'elenco delle iniziative che consentono la partecipazione all'elaborazione del P.E.I. indicando la percentuale di scelta relativa a ciascuna possibilità. Emerge nuovamente la scelta diffusa dell'opzione di raccordo prioritario con i docenti per il PEI e per la comunicazione e lo scambio.

In relazione alle azioni di continuità per favorire l'ingresso nella scuola si sottolinea, invece, una sostanziale distribuzione delle varie azioni fra le possibilità offerte nella scuola.

### ***Se Sì o in parte, a quali delle seguenti iniziative ha/avete partecipato per elaborare il Piano Educativo Individualizzato?***

<b>A</b>	a) riunioni del consiglio di classe	3	14,29%
<b>B</b>	b) incontro con gli insegnanti	17	80,95%
<b>C</b>	c) incontro con i referenti ASL	15	71,43%
<b>D</b>	d) incontri del Gruppo di Lavoro Handicap di istituto	2	9,52%
<b>E</b>	e) momenti di scambio informale	9	42,86%
<b>F</b>	f) altro	1	4,76%

### ***Sulla base delle informazioni a sua disposizione, quali delle seguenti azioni la scuola ha attivato per favorire l'ingresso e la permanenza di suo/a figlio/a:***

<b>A</b>	a) incontri tra Docenti per permettere una "continuità" nel passaggio dalla scuola elementare alla scuola media	22	70,97%
<b>B</b>	b) passaggio di documentazioni/informazioni sul percorso educativo svolto	17	54,84%

<b>C</b>	<i>c) progetti specifici per favorire l'ingresso nella nuova scuola</i>	10	32,26%
<b>D</b>	<i>d) affiancamento del docente di sostegno della scuola precedente per i primi momenti di inserimento in classe</i> 1^	4	12,90%
<b>E</b>	<i>e) progetti specifici per favorire l'integrazione di suo/a figlio/a nella classe</i>	7	22,58%
<b>F</b>	<i>f) conoscenza dei documenti specifici obbligatori (PEI, PDF,..)</i>	13	41,94%
<b>G</b>	<i>g) incontri con la famiglia</i>	28	90,32%
<b>H</b>	<i>h) incontri con operatori dell'ASL</i>	26	83,87%
<b>I</b>	<i>i) incontri specifici del consiglio di classe</i>	9	29,03%

## SPAZI

Lo “spazio parla” e la sua analisi consente di verificare le reali condizioni di accesso degli studenti disabili alla scuola.

Tra i primi fondamentali requisiti per “abitare” la scuola vi è senza dubbio quello della presenza di spazi interni ed esterni che consentano l’ingresso e la permanenza degli studenti. Promuovere l’autonomia e la facilitazione dei movimenti ad esempio significa verificare se sono presenti barriere architettoniche, se esistono posti riservati, se all’interno degli edifici gli spazi sono accessibili, se sono stati eseguiti o sono in attesa di esecuzione interventi per favorire la mobilità e la vivibilità.

Per questo motivo nei questionari sono state costruite alcune domande che permettevano di verificare le condizioni attuali delle scuole interessate e di incrociare le risposte fornite dalla scuola con quelle delle famiglie.

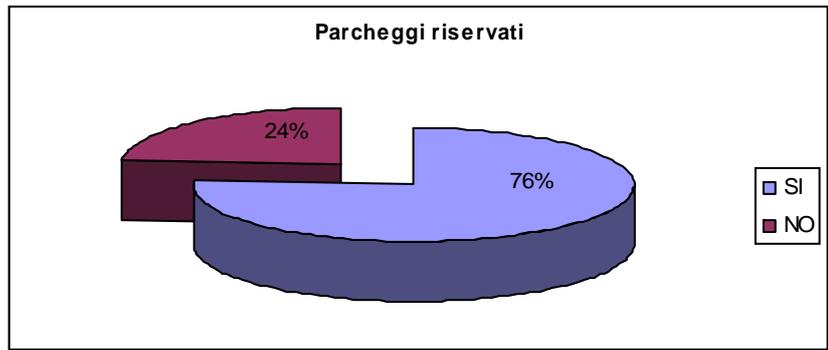
Relativamente agli spazi ed alle attrezzature **le scuole** hanno risposto che:

- Esistono posti riservati nel parcheggio della scuola;
- Non esistono barriere architettoniche che creano difficoltà per l’accesso all’interno della scuola;
- All’interno della scuola tutti gli spazi sono accessibili;
- Sono stati eseguiti, in minima parte in attesa di esecuzione, gli interventi per favorire l’accessibilità degli spazi interni della scuola quali ascensore, bagno, montacarichi, scivolo mobile, accesso diversificato.

Se facciamo un parallelo con quanto risposto dalle **famiglie**, pur registrando una sostanziale concordanza si rilevano alcune criticità in modo particolare relativamente ai posti riservati nei parcheggi della scuola:

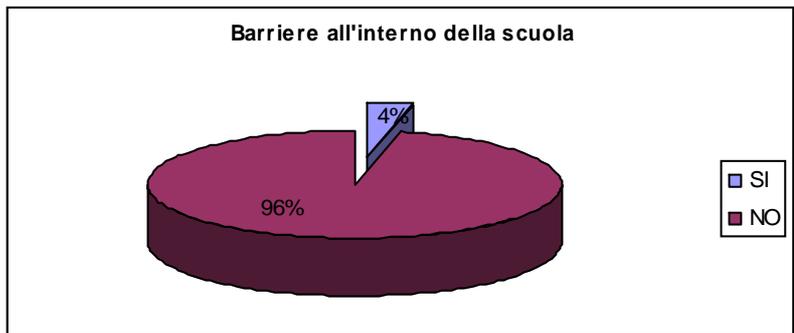
***Sono presenti posti riservati nel parcheggio della scuola?***

SI	19
NO	6



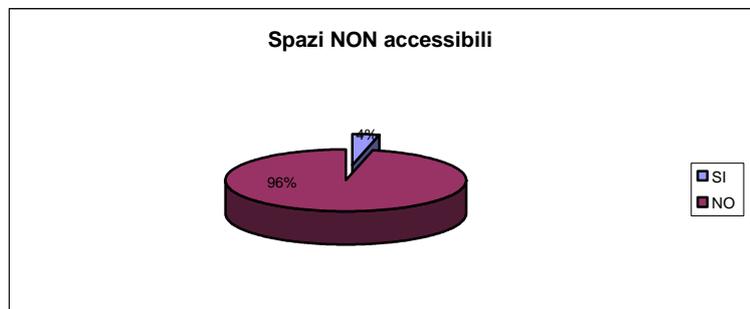
*Esistono barriere che creano difficoltà per l'accesso all'interno della scuola?*

SI	1
NO	26



*All'interno della scuola, esistono spazi non accessibili?*

SI	1
NO	26



## LE RISORSE DELLA SCUOLA

Il processo di integrazione chiama in gioco una complessità di fattori all'interno dei quali un ruolo certamente rilevante è dato dalle figure professionali a sostegno delle politiche scolastiche inclusive. La pluralità e specificità di figure che concorrono alla qualità del sistema scolastico richiede sempre più l'adozione di una prospettiva integrata in cui l'apporto dei singoli professionisti trova il modo di armonizzarsi e diventare complementare a quello degli altri. Conoscenze, competenze, esperienze, corresponsabilità nella costruzione di un'azione integrata di sostegni, livello di integrazione e collaborazione, coerenza nella gestione degli interventi, sono tutti aspetti da presidiare in un'ottica di monitoraggio permanente.

Una parte pertanto significativa del lavoro di indagine si è dunque concentrata sulle figure professionali che operano nella scuola cercando di evidenziarne percorsi formativi e pratiche di lavoro, ma anche percezioni rispetto agli esiti degli interventi che trovano il modo di incrociare anche il punto di vista delle famiglie per offrire uno spaccato che vive della ricchezza dell'intreccio di voci. Aspetto questo fondamentale perché è attraverso la percezione che le diverse figure hanno dei rispettivi ruoli e l'utilizzo che la scuola nel suo insieme riesce a farne che, più concretamente, riusciamo ad entrare in contatto con il livello di compartecipazione alla presa in carico dell'allievo con disabilità.

I dati di seguito riportati fanno riferimento a quanto ricavato dalla somministrazione del questionario Parte III<sup>^</sup> relativa agli operatori scolastici e ad alcune sezioni del questionario Parte IV<sup>^</sup> relativa alla famiglia.

### GLI OPERATORI SCOLASTICI

#### Qualifica dei compilatori (suddivisione per tipo di figura educativa):

Qualifica	numero	perc.
Insegnante curricolare	39	37,86%
Insegnante di sostegno	43	41,75%
Educatore assistenziale	21	20,39%
Personale lis	0	0,00%
Totale	103	

Al momento della rilevazione per nessuno degli studenti considerati era previsto l'utilizzo di personale LIS.

#### Titolo di studio e/o titolo di studio specifico per l'integrazione

La formazione e lo sviluppo di competenze professionali sono da considerarsi come elementi sui quali si costruisce e consolida un sistema di qualità che deve orientarsi sempre più verso la generalizzazione di conoscenze specifiche spendibili nei contesti quotidiani.

Il quadro che emerge dal campione è il seguente:

Tutti i **docenti curricolari** sono laureati come previsto dall'attuale ordinamento per la scuola secondaria di 1° grado. Nel campione preso in esame nessuno dichiara di essere in possesso di un titolo specifico per l'integrazione;

Per quanto riguarda i **docenti di sostegno**, la percentuale maggiore, circa il 65%, ha conseguito la specializzazione biennale polivalente; circa il 19% ha la specializzazione SSIS, in misura minore, il 12%, possiede il titolo di specializzazione monovalente deficit psicofisico. Queste tre modalità rappresentano le opzioni presenti nell'ambito scolastico:

- La più rara costituita dalla “vecchia” specializzazione monovalente ormai scarsamente diffusa
- La più comune specializzazione polivalente conseguita con un percorso biennale o di riconversione
- La più recente conseguita attraverso il percorso post-lauream delle SSIS

Solo un unico caso dichiara di non essere in possesso di nessun titolo di specializzazione, come ancora accade in caso di esaurimento di docenti specializzati per il sostegno.

Tra gli **educatori assistenziali** il 50% dichiara di essere in possesso del diploma; una percentuale altrettanto significativa, il 41%, risulta in possesso di diploma e laurea; il rimanente 9%, oltre al diploma ha anche un ulteriore titolo. Si verifica quindi una situazione di buona professionalità anche per il personale educativo, come peraltro indicato nell’Accordo di Programma vigente ed in coerenza con l’investimento dell’Amministrazione Comunale rispetto a questo tipo di personale.

Nel dettaglio:

#### **Diploma**

- Magistrale
- Socio psicopedagogico
- Classico
- Scientifico
- Artistica
- Linguistica
- Tecnico Servizi Sociali
- Assistente di comunità

#### **Altro titolo**

- Fisiopatologica
- Tecnico Logopedia

#### **Laurea**

- Psicologia
- Filosofia
- Lettere
- Scienza Comunicazione
- Medicina

A sostegno della professionalità degli operatori scolastici inoltre tre scuole su cinque segnalano, per gli ultimi tre anni, la realizzazione di iniziative specifiche legate all’integrazione scolastica nell’ambito del coordinamento scuola-servizi indicando come tipologia prevalente

- aggiornamento e formazione
- attività di ricerca, sensibilizzazione
- attività innovative.

#### **Avvio dell’intervento con l’alunno/a**

Il tema della continuità degli interventi, che tanto spazio occupa anche nelle riflessioni dei genitori, può essere indagato attraverso l’analisi del momento in cui l’intervento degli operatori scolastici ha preso avvio.

	docenti curricolari		docenti di sostegno		educatori assistenziali		totale	
nella classe I°	23	58,97%	21	48,84%	9	42,86%	<b>53</b>	<b>51,46%</b>
nella classe II°	8	20,51%	8	18,60%	4	19,05%	<b>20</b>	<b>19,42%</b>
nella classe III°	8	20,51%	14	32,56%	8	38,10%	<b>30</b>	<b>29,13%</b>
<b>totale</b>	<b>39</b>		<b>43</b>		<b>21</b>		<b>103</b>	

Per una migliore comprensione della tabella occorre specificare che nella richiesta di compilazione da parte degli operatori scolastici, era stato espressamente richiesto di coinvolgere, tra i docenti curricolari, la figura che meglio conosceva l’alunno in situazione di handicap in virtù di una maggiore anzianità di servizio.

Ne consegue che, mediamente, **il docente curricolare** è colui il cui intervento ha preso avvio prima. Per quasi il 60% dei docenti curricolari l'intervento ha preso avvio nella classe 1<sup>^</sup>; il 20% per ognuna delle classi 2<sup>^</sup> e 3<sup>^</sup>.

La continuità dei **docenti di sostegno** risulta più articolata: la maggior parte ha iniziato il proprio intervento nella classe 1<sup>^</sup> (circa il 48%); risultano pochi coloro che hanno iniziato nella classe 2<sup>^</sup> (circa 19%) e di nuovo consistenti coloro che hanno avviato il loro intervento nella classe III<sup>^</sup> (circa il 32%).

Stesso trend si determina per quanto riguarda la continuità degli **educatori assistenziali** il cui intervento, nella maggioranza dei casi – circa il 42% -, prende avvio nella classe I<sup>^</sup> ma che al contempo registra una percentuale altrettanto significativa, il 38%, nella classe III<sup>^</sup>.

Decisamente inferiore la percentuale di coloro che iniziano l'intervento nella classe seconda (circa il 19%).

Sostanzialmente si assiste pertanto ad una discreta stabilità e continuità del personale, anche in considerazione del fatto che la ricerca prende in esame le 5 scuole secondarie di 1° grado del Comune capoluogo di Provincia che fruisce della maggiore stabilità del personale docente statale.

### **Monte ore settimanale svolto nella classe in cui è inserito l'alunno/a preso in esame**

#### Docenti curricolari

Monte ore MEDIO	7,64
Monte ore MINIMO	3
Monte ore MASSIMO	11

#### Docenti di sostegno

Monte ore MEDIO	7,67
Monte ore MINIMO	2
Monte ore MASSIMO	12

#### Educatori Assistenziali

Monte ore MEDIO	12,62
Monte ore MINIMO	3
Monte ore MASSIMO	24

## **IL PEI E LA PROGRAMMAZIONE DI CLASSE**

La verifica del raccordo PEI e programmazione di classe è senza dubbio uno degli aspetti sui quali si è maggiormente concentrata l'attenzione nel corso degli ultimi anni. E' un passaggio chiave sul quale si può costruire un'azione sinergica tra le diverse figure professionali coinvolte, snodo ineludibile per la realizzazione di percorsi in cui la differenziazione e personalizzazione degli interventi possono diventare variabili significative del processo formativo. Il raccordo PEI e programmazione di classe è un indicatore che va continuamente monitorato perché permette di ragionare sulle connessioni reali nell'ambito della didattica tra i percorsi individualizzati e il percorso del gruppo classe. Si tratta di capire quali sono i punti di contatto e gli elementi di collegamento tra gli elementi contestuali delle classi e l'apprendimento degli alunni. In tal modo è possibile verificare oltre che gli aspetti quantitativi dell'integrazione anche gli aspetti più complessi e di minor evidenza di tipo qualitativo.

Alla domanda se il PEI si integra con la programmazione di classe le risposte fornite dai docenti curricolari e di sostegno fanno emergere il seguente dato, decisamente positivo di raccordo fra lavoro curricolare dell'intera classe e percorso specifico

## Il PEI si integra con la programmazione di classe?

	docenti curricolari		docenti di sostegno	
SI	34	91,89%	36	83,72%
NO	3	8,11%	7	16,28%
totale	37		43	

## Il Personale Educativo Assistenziale ha redatto in accordo con i docenti di classe un proprio piano di lavoro?

Il personale educativo assistenziale è una figura professionale che viene fornita in forma diretta o tramite altri enti convenzionati dall'Amministrazione Comunale di residenza dello studente, viene richiesto in relazione alle necessità dichiarate nel Piano Educativo Individualizzato e cura gli aspetti relativi ad esigenze materiali e immateriali collaborando con gli altri operatori. Tali figure intervengono dunque per sostenere aree particolarmente importanti per la qualità della vita scolastica della persona disabile (autonomia personale, cura della persona, deambulazione, comunicazione, relazione) per questo motivo è apparso utile verificare il livello di raccordo con i docenti di classe per la definizione del proprio piano di lavoro, precisando le aree di lavoro prevalenti.

	educatori assistenziali	
SI	14	77,78%
NO	4	22,22%
totale	18	

EDUCATORI ASSISTENZIALI		
autonomia personale	14	100,00%
autonomia negli spostamenti	9	64,29%
uso di strumenti protesici	2	14,29%
ampliamento delle forme di comunicazione e relazioni	13	92,86%
inserimento sociale	10	71,43%
integrazione con il gruppo classe	14	100,00%
altro	1	7,14%

## Nell'ambito del PEI a quale livello ritiene che il suo apporto abbia prodotto i vantaggi più significativi nelle seguenti aree funzionali?

E' importante che il personale scolastico sia in grado di attivare una riflessione collettiva, che deve misurarsi anche con la percezione delle famiglie, sulle conseguenze degli interventi assumendo una prospettiva ampia in cui vengono presi in esame i bisogni individuali che accomunano tutti i soggetti. E' importante anche che la valutazione possa costruirsi su una combinazione armonica degli aspetti cognitivi, affettivi, relazionali, sociali, dell'autonomia, tutti essenziali per lo sviluppo della crescita degli individui.

DOCENTI CURRICULARI	Molto/Abbastanza		Poco/molto poco	
Area cognitiva e dell'apprendimento	29	90,63%	3	9,38%
Area affettivo, relazionale e sociale	34	91,89%	3	8,11%
Area della comunicazione	32	96,97%	1	3,03%
Area linguistica	29	87,88%	4	12,12%
Area motorio prassica	11	44,00%	14	56,00%
Area dell'autonomia	29	90,63%	3	9,38%

DOCENTI DI SOSTEGNO	Molto/Abbastanza		Poco/molto poco	
---------------------	------------------	--	-----------------	--

Area cognitiva e dell'apprendimento	39	92,86%	3	7,14%
Area affettivo, relazionale e sociale	41	100,00%	0	0,00%
Area della comunicazione	40	97,56%	1	2,44%
Area linguistica	32	82,05%	7	17,95%
Area motorio prassica	18	58,06%	13	41,94%
Area dell'autonomia	32	86,49%	5	13,51%

<b>EDUCATORI ASSISTENZIALI</b>	<b>Molto/Abbastanza</b>		<b>Poco/molto poco</b>	
Area cognitiva e dell'apprendimento	15	71,43%	6	28,57%
Area affettivo, relazionale e sociale	19	95,00%	1	5,00%
Area della comunicazione	19	95,00%	1	5,00%
Area linguistica	16	80,00%	4	20,00%
Area motorio prassica	11	61,11%	7	38,89%
Area dell'autonomia	13	72,22%	5	27,78%

Si assiste ad una sostanziale coerenza negli interventi dei vari tipi di professionalità impegnate nell'integrazione con prevalenza nelle aree percentualmente più alte, ma con una sostanziale diffusione degli interventi in tutte le aree della persona, a vantaggio di una visione completa e multi sistemica della persona.

Analogamente analizziamo quali sono, secondo le **famiglie**, le aree nella quali si riscontrano i contributi più significativi a conclusione del percorso scolastico. Dalle risposte emerge una percezione di interventi realizzati a tutto tondo a supporto dell'integrazione sostanzialmente per tutte le aree indicate.

***A conclusione del percorso scolastico in quale delle seguenti aree ritiene che il percorso attivato con suo/a figlio/a abbia portato i contributi più significativi?***

	<i>Molto/abbastanza</i>		<i>Poco / Molto poco</i>	
<i>Area cognitiva e dell'apprendimento</i>	27	93,10%	2	6,90%
<i>Area affettivo, relazionale e sociale</i>	26	92,86%	2	7,14%
<i>Area della comunicazione e del linguaggio</i>	23	88,46%	3	11,54%
<i>Area motoria</i>	20	86,96%	3	13,04%
<i>Area dell'autonomia</i>	25	92,59%	2	7,41%

## **INTEGRAZIONE E COLLABORAZIONE TRA LE DIVERSE FIGURE PROFESSIONALI**

L'integrazione è resa più solida dalla capacità delle diverse figure di fare sistema, collaborando alla definizione di un disegno unitario complessivo. L'integrazione di conoscenze, di competenze, di apporti, rende possibile l'esercizio della corresponsabilità nell'azione educativa e didattica. Così come la collaborazione vive della conoscenza delle specificità proprie e altrui e della condivisione degli intenti. Se gli individui si percepiscono o vengono percepiti come isolati, si può correre il rischio di un depotenziamento degli interventi perché viene meno quell'intreccio sinergico e costruttivo sul quale articolare il più complessivo processo di integrazione a livello scolastico. In questo caso i dati che emergono sono positivi perché segnalano una tendenza al superamento della parcellizzazione degli interventi e registrano una generale concordanza tra la valutazione degli operatori scolastici e quella delle famiglie.

Alle domande "Come valuta il suo livello di integrazione con le altre figure professionali coinvolte?" e "Come valuta, in generale, il livello di collaborazione tra le diverse figure professionali nei diversi ambiti di intervento?" gli operatori scolastici rispondono come segue, evidenziando una complessiva valutazione molto positiva nel rapporto fra le varie professionalità.

Si evidenzia la maggior complessità delle figure di supporto – sostegno e P.E.A. – nell'integrarsi appieno nel nucleo scolastico, ascrivibili alla specificità del ruolo:

**Come valuta il suo livello di integrazione con le altre figure professionali coinvolte?**

<b>DOCENTI CURRICULARI</b>	<b>inadeguato/minimo</b>		<b>buono/eccellente</b>	
con insegnante di sostegno	0	0,00%	36	100,00%
con insegnanti curricolari	0	0,00%	32	100,00%
con educatore assistenziale	0	0,00%	17	100,00%

<b>DOCENTI DI SOSTEGNO</b>	<b>inadeguato/minimo</b>		<b>buono/eccellente</b>	
con insegnante di sostegno	0	0,00%	16	100,00%
con insegnanti curricolari	2	4,88%	39	95,12%
con educatore assistenziale	2	8,70%	21	91,30%

<b>EDUCATORI ASSISTENZIALI</b>	<b>inadeguato/minimo</b>		<b>buono/eccellente</b>	
con insegnante di sostegno	3	14,29%	18	85,71%
con insegnanti curricolari	4	19,05%	17	80,95%
con educatore assistenziale	0	0,00%	9	100,00%

**Come valuta, in generale, il livello di collaborazione tra le diverse figure professionali nei diversi ambiti di intervento?**

<b>DOCENTI CURRICULARI</b>	<b>inadeguato/minimo</b>		<b>buono/eccellente</b>	
modalità organizzative	4	10,81%	33	89,19%
modalità educativo-didattiche	4	10,81%	33	89,19%
modalità informative	4	11,11%	32	88,89%

<b>DOCENTI DI SOSTEGNO</b>	<b>inadeguato/minimo</b>		<b>buono/eccellente</b>	
modalità organizzative	7	17,07%	34	82,93%
modalità educativo-didattiche	7	17,07%	34	82,93%
modalità informative	7	17,07%	34	82,93%

<b>EDUCATORI ASSISTENZIALI</b>	<b>inadeguato/minimo</b>		<b>buono/eccellente</b>	
modalità organizzative	6	28,57%	15	71,43%
modalità educativo-didattiche	6	28,57%	15	71,43%
modalità informative	7	35,00%	13	65,00%

Anche in relazione al livello di collaborazione, relativamente ai vari ambiti lo scostamento si rileva nel caso del P.E.A. più che nelle figure dei docenti. In questo senso occorre riflettere sul profilo professionale del personale stesso e sulla sua formazione.

Le voci della famiglia in relazione al livello di integrazione tra le figure professionali coinvolte offrono il seguente quadro, che conferma i dati sopra indicati di percezione di buon livello di integrazione all'interno della scuola fra le varie professionalità.

***Sulla base delle informazioni a sua disposizione, come valuta il livello di integrazione tra le figure professionali coinvolte?***

	<i>Inadeguato / minimo</i>		<i>Buono / eccellente</i>	
<i>Tra insegnante di sostegno e insegnanti curricolari</i>	1	3,85%	25	96,15%
<i>Tra insegnante di sostegno e educatore assistenziale</i>	0	0,00%	19	100,00%
<i>Tra tutte le figure professionali</i>	1	4,35%	22	95,65%

## MODALITA' DIDATTICO-ORGANIZZATIVE

Inclusione significa cercare e creare le condizioni per forme di individualizzazione capaci di rispondere in maniera adeguata ai bisogni di alunni che presentano problematiche estremamente diverse e che richiedono modifiche, aggiustamenti e riformulazioni continue sia sul piano metodologico che organizzativo e didattico. Se opportunamente sostenute e valorizzate le esperienze di integrazione possono diventare importanti occasioni di cambiamento della didattica. Per questo pare importante capire quali sono i criteri che orientano i professionisti nella gestione della quotidianità della vita di classe.

### Dove lavora l'alunno/a in situazione di handicap?

	docenti curricolari		docenti di sostegno		educatori assistenziali	
Sempre o prevalentemente fuori dalla classe (più del 50%)	9	23,08%	14	32,55%	12	57,14%
Sempre o prevalentemente dentro la classe (più del 50%)	29	84,36%	25	58,14%	9	42,86%
Altro	1	2,56%	4	9,30%	0	0,00%
totale	39		43		21	

Gli operatori scolastici sono stati invitati a specificare i motivi in base ai quali sono state stabilite le modalità di lavoro dell'alunno/a di cui al punto precedente. Si sottolinea ciò perché la questione del maggiore o minore coinvolgimento all'interno della vita di classe è assai delicata e si iscrive su una serie di numerose variabili, fra cui si ricorda:

- gravità della diagnosi
- complessità dei vari settori disciplinari
- necessità di lavoro individualizzato
- possibilità di utilizzare risorse umane in compresenza

Capire cosa determina la scelta di una maggiore o minore presenza in classe aiuta nella formulazione di un quadro più realistico in cui trovano spazio motivazioni riconducibili alle caratteristiche individuali degli alunni, alla programmazione individualizzata, al raccordo con la programmazione di classe, agli accordi assunti insieme alle famiglie. Di seguito si riportano alcune tra le risposte più frequenti alla domanda aperta fornite dagli operatori

### Le motivazioni al lavoro sempre o prevalentemente fuori dalla classe

- Per le caratteristiche specifiche dell'alunno/a.
  - L'alunna non è in grado di restare seduta o ferma in un luogo affollato come la classe per un periodo di tempo lungo
  - Negli anni precedenti l'alunna ha manifestato disagio nella permanenza in classe e aggressività nei confronti di tutti. Ora le cose sono migliorate ma visto il ritardo profondo non si valuta necessaria la lunga permanenza in aula se non per socializzare
  - Considerata la gravità dell'alunno, le attività programmate sono svolte nell'atelier con l'insegnante di sostegno o l'educatore assistenziale
  - Considerata la gravità dell'alunno, le attività programmate si svolgono nell'atelier e sono di tipo motorio, manipolative, visive di ascolto e di autonomia

- Per far sì che l'alunno potesse vivere per larga parte dell'orario scolastico, in un contesto adattato alle sue necessità: tranquillo, organizzato e conosciuto, Per non inchiodarlo alle sue specifiche difficoltà
- L'alunno segue un programma individualizzato e ben specifico per il tipo di handicap che presenta per cui spesso si è verificato che nel rapporto uno ad uno l'alunno riesce a mantenere il tempo di attenzione, concentrazione e impegno più lunghi. Inoltre l'alunno necessita di un suo spazio personale ben preciso allestito con tutto il suo materiale ordinato in modo opportuno
- L'alunno durante la giornata necessita di momenti di relax. Il lavoro didattico viene prevalentemente svolto fuori dalla classe anche perché talvolta bisogna parlare ad alta voce con il ragazzo e quindi questo disturberebbe l'attività della classe. La concentrazione dell'alunno aumenta nel momento di lavoro individuale.
- Scarsa capacità di attenzione, agitazione nei confronti di momenti didattici inadeguati alle sue capacità, necessità di discutere in privato e tranquillità alcuni problemi
- spesso disturba e non segue programmazione di classe per cui necessita di un intervento individualizzato
- Non ama lavorare con i compagni, è elemento di disturbo, evidenti difficoltà di concentrazione

- Sulla base della programmazione individualizzata

- I motivi alla base della metodologia didattico-organizzativa sono semplificazioni dei contenuti, ampliamento del tempo di assimilazione, impostazione di un metodo di studio, programmazione e organizzazione del lavoro e strutturazione di un'adeguata modalità di verifica
- Poiché l'alunno dimostra di comprendere solamente in parte i linguaggi specifici delle varie discipline ho ritenuto necessario privilegiare uno studio sistematico in un rapporto uno a uno
- Per metterlo maggiormente a suo agio, rispettando i suoi tempi e le sue modalità di apprendimento
- Obiettivi del PEI in accordo con il neuropsichiatra

- Sulla base di accordi assunti insieme alle famiglie

- La scelta è stata dettata da accordi con la famiglia affidataria che altrimenti avrebbe provveduto privatamente alla sua istruzione
- Accordo preso con la famiglia purché la mandasse a scuola

### Le motivazioni al lavoro sempre o prevalentemente dentro la classe

- Per favorire il raccordo con la programmazione di classe

- Si è ritenuto che l'alunno soprattutto nella classe terza fosse in grado di seguire ciò che veniva proposto alla classe con opportune semplificazioni (necessarie anche per altri alunni) e materiale approntato per lui (in particolare in caso di verifiche)
- L'alunna segue la programmazione della classe e partecipa alle attività della classe
- L'alunna segue una programmazione totalmente differenziata solo in alcune discipline; sono poche le ore di sostegno, all'alunna vengono dati compiti e attività da svolgere in classe; l'alunna è molto tranquilla e ben inserita nella classe e i compagni la aiutano
- In base agli accordi con il consiglio di classe che prevedono che l'alunno segua la maggior parte delle lezioni con i compagni ma rielabori con maggiore cura alcuni argomenti scelti in base alle sue potenzialità che facciano emergere anche i temi a lui preferiti
- Perché è in grado di interagire anche se a livelli differenziati con l'attività della classe
- Si ritiene che il lavoro dell'alunno all'interno del gruppo classe debba essere favorito al fine di conseguire una buona socializzazione, tenendo conto inoltre delle capacità evidenziate dall'alunna non si è ritenuto opportuno fargli seguire una programmazione differenziata e si è scelto di semplificare i contenuti in modo da favorire il più possibile il suo aggancio alla realtà del gruppo classe
- L'alunno segue la programmazione scolastica, avendo un handicap fisico utilizza parzialmente il computer ( verifiche) quindi è sempre presente in classe
- L'alunna segue il regolare svolgimento delle lezioni della classe in rapporto, però agli obiettivi individualizzati

- Per favorire l'integrazione nel gruppo classe e la collaborazione tra coetanei

- Affinché l'alunno si potesse inserire in un contesto classe, sviluppando rapporti di amicizia e collaborazione con i compagni e autonomie, nonché favorire una continuità nell'attività didattica. L'attività didattica condotta fuori dalla classe è stata progettata per l'approfondimento di strumenti, conoscenze e abilità

- Principalmente per favorire e stimolare lo sviluppo delle abilità relazionali dell'alunna grazie alla risorsa del gruppo classe e per migliorare l'autocontrollo nei tempi delle prestazioni intellettuali e tecnico-operative; inoltre per abituare l'alunna a chiedere aiuto in caso di bisogno e imparare ad accettare i comportamenti dei compagni
- Per stimolare e migliorare le abilità relazioni e sociali; per non farla sentire diversa ma contemporaneamente per farle accettare l'aiuto "disinteressato" di un'altra persona
- Lo sviluppo della socializzazione richiede una presenza costante nella classe dell'alunno, tutto questo in accordo con i docenti e personale di sostegno, poi si è preferito dedicare alcune ore di recupero di certe materie a spazi alternativi alla classe; l'alunno è inserito in un piccolo gruppo di compagni di classe
- Per favorire l'integrazione con il gruppo classe e migliorare l'integrazione
- Per favore l'integrazione con i suoi pari e stabilire rapporti amicali per aumentare la propria autostima

- La classe come “contenitore favorevole”

- Perché inizialmente rifiutava il lavoro individualizzato fuori dalla classe
- Perché in classe mostra maggior autocontrollo e più attenzione e collaborazione
- Per migliorare l'autonomia; migliorare e potenziare l'apprendimento; per migliorare i rapporti con i compagni

- Sulla base di accordi assunti insieme alle famiglie

- Perché richiesto esplicitamente dalla famiglia
- Anche dietro richiesta della famiglia per favorire la socializzazione e il pieno inserimento nel gruppo

- Numero limitato di ore svolte con insegnante di sostegno ed educatore

- Per l'esiguo numero di ore di sostegno assegnate, condivise con un'altra alunna certificata e inserita nella medesima classe
- L'alunna avrebbe bisogno di lavorare in modo differenziato e di essere seguita individualmente per un numero superiore di ore rispetto a quelle (6) che le sono state assegnate, perciò rimane in classe 24 ore su 30 dove viene aiutata utilizzando tutte le risorse possibili
- Il numero delle ore di sostegno è piuttosto scarso. L'alunna è ben inserita nella classe e le vengono affidati semplici incarichi che la gratificano. La programmazione differenziata riguarda solo alcune discipline
- Poiché l'alunno ha il sostegno per 6 ore, lavora prevalentemente dentro la classe con gli insegnanti curricolari; con l'insegnante di sostegno lavora in piccolo gruppo fuori dalla classe
- Visto lo scarso numero di ore l'alunno rimane in classe per tutte le ore di lezione ad eccezione delle 6 nelle quali svolge un'attività individualizzata fuori dalla classe

**Alunno in classe, se segue le stesse attività dei compagni:**

utilizzando gli stessi materiali	47	53,41%
Utilizzando materiali differenziati	30	34,09%
Altro	11	12,50%
	88	

**Sono state impiegate strategie per facilitare l'apprendimento dell'alunno/a in situazione di handicap?**

SI	89	89,90%
NO	10	10,10%

**Sono state impiegate strategie per facilitare l'integrazione dell'alunno/a nel gruppo classe?**

SI	66	66,67%
NO	33	33,33%

Edgar Morin (1989) definisce la strategia come ciò che si costruisce nel corso dell'azione, modificando, secondo il presentarsi degli eventi o la ricezione delle informazioni, la condotta dell'azione considerata. La strategia è il metodo di azione proprio di un soggetto nell'ambito di una determinata situazione.

Definire e argomentare le strategie ed il loro impiego è un tratto qualificante delle professionalità educative perché consente di individuare gli aspetti che hanno reso possibile la realizzazione del progetto di integrazione. Nel nostro caso specifico l'interesse era volto a verificare in quale modo si favorisce l'apprendimento e l'integrazione nel gruppo classe. Ne emerge un quadro interessante che consente di fare una piccola incursione nell'ambito della didattica e dei metodi didattici, cioè di quegli itinerari che creano le condizioni interne ed esterne che agevolano il processo di apprendimento. Nominare le strategie significa quindi esplicitare le modalità procedurali e processuali, che caratterizzano in maniera prevalente i percorsi. Ciò che emerge mette in luce una tensione forte verso l'utilizzo di forme e strumenti diversificati che oltre a registrare percentuali significative in entrambe le aree, pur con una evidente prevalenza assegnata alle strategie a sostegno dell'apprendimento, entra nel dettaglio fornendo un quadro utile alla comprensione degli interventi a sostegno dell'alunno e del gruppo classe nel suo complesso.

#### Le facilitazioni per l'apprendimento (schema di sintesi)

- I contenuti delle discipline tra riformulazione, semplificazione e presentazione attraverso diverse modalità
- Utilizzo di sussidi didattici
- Gestione e organizzazione dello spazio aula
- Metodi specifici
- Gestione e organizzazione del gruppo classe (tutoring, lavoro in piccoli gruppi, apprendimento cooperativo)
- Il sostegno all'autonomia ( apprendimenti, spostamenti, relazioni sociali)
- Conoscenza dei ritmi di apprendimento, interessi e conoscenze come punti di ancoraggio cognitivo

#### La facilitazioni per l'integrazione nel gruppo classe ( schema di sintesi)

- Progetti specifici di scuola
- Laboratori
- Il gruppo classe come risorsa
- Conversazioni e confronti per una rielaborazione comune delle esperienze
- Assunzione di responsabilità e incarichi
- Attività di piccolo gruppo
- Mediazioni per la relazione

#### **A quale livello la presenza dell'alunno/a in situazione di handicap ha prodotto dei cambiamenti nella vita di classe in riferimento ai seguenti ambiti?**

La ormai consolidata presenza di alunni disabili nella scuola produce dei cambiamenti significativi nella vita di classe? Le diversità diventano risorsa per la scuola? Si possono registrare degli ambiti in cui la presenza di conoscenze e competenze specifiche sulla disabilità ha portato ad un innalzamento della qualità? In altri termini quali sono i frutti dell'integrazione più evidenti? Le domande indicate sono più che mai attuali alla luce della ormai consolidata tradizione italiana all'integrazione e colgono il nucleo della "qualità" in senso stretto dell'inclusione, ragionando se essa è utile non solo allo studente con handicap ma anche al sistema sociale cui egli appartiene.

Dai questionari degli operatori scolastici, pur nella diversità delle percentuali, si registra una sostanziale concordanza nella valutazione degli ambiti nei quali si sono verificati cambiamenti più evidenti.

L'educazione al senso di responsabilità e l'attivazione di pratiche di lavoro cooperative appaiono come ambiti di intervento e investimento che hanno dato buoni esiti seguiti dal consolidamento di pratiche legate alla valorizzazione delle differenze e all'incentivazione di forme di tutorato tra pari. E' un dato interessante poiché segnala uno sforzo verso un'assunzione collettiva delle responsabilità che coinvolge non solo il personale della scuola ma anche gli studenti, che vivono l'esperienza di convivenza con alunni disabili come un'occasione per affrontare e affinare la riflessione sulle differenze di tutti.

Dato certamente più critico è quello relativo alla modalità di insegnamento e apprendimento, quasi a segnare una maggiore fatica a trasferire le pratiche di individualizzazione nel quotidiano lavoro svolto con tutti gli alunni.

<b>DOCENTI CURRICULARI</b>	<b>Molto/Abbastanza</b>		<b>Poco/Molto poco</b>	
Nelle modalità di insegnamento e apprendimento	14	12,50%	18	36,00%
Nell'educare e alimentare il senso di responsabilità	34	30,36%	3	6,00%
Nell'attivare pratiche di lavoro cooperativo	27	24,11%	7	14,00%
Nell'incentivare forme di tutorato tra pari	17	15,18%	11	22,00%
Nel consolidamento di pratiche di lavoro legate alla valorizzazione delle differenze	20	17,86%	11	22,00%
Altro	0	0,00%	0	0,00%
<b>Totale</b>	<b>112</b>		<b>50</b>	

<b>DOCENTI DI SOSTEGNO</b>	<b>Molto/Abbastanza</b>		<b>Poco/Molto poco</b>	
Nelle modalità di insegnamento e apprendimento	13	12,62%	18	25,71%
Nell'educare e alimentare il senso di responsabilità	29	28,16%	8	11,43%
Nell'attivare pratiche di lavoro cooperativo	24	23,30%	12	17,14%
Nell'incentivare forme di tutorato tra pari	16	15,53%	16	22,86%
Nel consolidamento di pratiche di lavoro legate alla valorizzazione delle differenze	19	18,45%	16	22,86%
Altro	2	1,94%	0	0,00%
<b>Totale</b>	<b>103</b>		<b>70</b>	

<b>EDUCATORI ASSISTENZIALI</b>	<b>Molto/Abbastanza</b>		<b>Poco/Molto poco</b>	
Nelle modalità di insegnamento e apprendimento	4	7,84%	17	33,33%
Nell'educare e alimentare il senso di responsabilità	17	33,33%	4	7,84%
Nell'attivare pratiche di lavoro cooperativo	12	23,53%	9	17,65%
Nell'incentivare forme di tutorato tra pari	9	17,65%	11	21,57%
Nel consolidamento di pratiche di lavoro legate alla valorizzazione delle differenze	9	17,65%	10	19,61%
Altro	0	0,00%	0	0,00%
<b>Totale</b>	<b>51</b>		<b>51</b>	

**Durante le attività ricreative l'alunno/a interagisce prevalentemente con**

insegnante di sostegno o con l'educatore ass.le	36	34,95%
uno o più insegnanti curricolari	12	11,65%
un compagno preferito	30	29,13%
più compagni	50	48,54%
nessuno o quasi	7	6,8
Altro	8	7,77%

**Nel caso di progetti/attività specifici si prevedono forme di restituzione e di valorizzazione di materiali e di esperienze realizzate dall'alunno/a a tutta la classe? (esempio: un suo elaborato viene esposto in classe)**

SI	61	67,03%
NO	30	32,97%

Se Sì,  
in quale modo?

strumenti cartacei	52	85,25%
Forma orale	40	65,57%
Strumenti multimediali	15	24,59%
altro	3	4,92%

**Per realizzare il percorso in esame, sono stati utilizzati laboratori didattici per l'integrazione?**

SI	28	30,77%
NO	54	59,34%

## **PARTECIPAZIONE, ORIENTAMENTO E PROGETTO DI VITA**

Partecipare significa prendere parte, ma anche essere o diventare partecipe di un percorso o processo. La partecipazione non è un dato statico, può aumentare o diminuire in relazione alle condizioni personali e organizzative che gli individui sperimentano, ma anche modularsi in modi differenti, perché c'è una storia condivisa che nel tempo ha trovato modo di esprimere informazioni, aspettative, bisogni, obiettivi reciproci.

La centralità della relazione scuola famiglia rappresenta una variabile significativa nel processo di integrazione, e la relazione vive e si alimenta dello e nello scambio, di pensieri, problemi, azioni. La capacità di viverci come risorsa reciproca, famigliari e operatori scolastici, è un obiettivo da perseguire costantemente più che un risultato acquisito una volta per tutte. Per questo abbiamo bisogno di interrogarci sui modi di prendere parte al percorso.

L'alta percentuale assegnata alla risposta affermativa al quesito se la famiglia svolge un ruolo attivo nell'organizzazione delle proposte rivolte al proprio figlio è un dato senza dubbio positivo.

Ancora più interessante è l'analisi delle diverse forme della partecipazione e coinvolgimento alla definizione del progetto per l'alunno poiché ne esce un quadro ampio di azioni e interventi, di modi diversi di rapportarsi alla scuola, così come è interessante in alcuni casi, cogliere come ci sia stata una evoluzione del rapporto all'insegna di una maggiore collaborazione e complementarietà dei ruoli.

## La famiglia ricopre un ruolo attivo nell'organizzazione delle proposte rivolte al proprio figlio/a?

SI	68	80,00%
NO	31	36,47%

Gli operatori scolastici sono stati invitati a specificare in che modo avviene la partecipazione delle famiglie oppure per quale motivo non avviene.

### Le forme della partecipazione e gli ambiti di intervento della famiglia

- Partecipazione a riunioni ed iniziative organizzate dalla scuola  
*Genitori molto presenti, interessati, partecipi in ogni attività. Sono pure rappresentanti di classe  
Partecipazione agli incontri programmati; formulazione di proposte*
- Incontri individuali con docenti  
*Contatto periodici, programmato con la madre  
La madre è molto presente, tutte le settimane è stabilito un incontro per comunicazioni varie*
- Incontri per la definizione del progetto  
*La madre interviene ogni volta che le viene richiesto e il suo peso è determinante*
- Assunzione di responsabilità ed esercizio di rappresentanza  
*Il padre è rappresentante di classe, ha sempre partecipato alle riunioni ed alle iniziative proposte*
- Piano della progettazione individualizzata  
*In maniera diretta c'è un confronto quasi giornaliero,*
- Sostegno al lavoro extrascolastico  
*Esiste un ottimo rapporto di collaborazione tra insegnante di sostegno e genitori i quali assistono costantemente e in modo positivo all'organizzazione del lavoro pomeridiano e sostengono qualsiasi iniziativa della scuola*

### Le cause di una scarsa partecipazione

- Condizioni familiari problematiche
- Condizioni professionali che condizionano la partecipazione alla vita della scuola
- Delega alla scuola
- Difficoltà linguistiche e relazionali

## Progetto di vita

Guardare vicino e guardare lontano. La progettazione deve potere contenere e prevedere aperture sia sul presente che verso la vita adulta. Avere in mente il progetto di vita dell'alunno è un modo per non confinare l'intervento al solo perimetro scolastico e per avere un orizzonte ampio che non lavora esclusivamente sull'immediato. E' un aspetto importante anche e soprattutto nei momenti di transizione quando è necessario raccogliere e organizzare una serie di elementi informativi in vista di nuove scelte.

Il progetto di vita chiama in gioco l'alunno, la famiglia, la scuola, gli operatori sanitari e sociali, con le loro rispettive conoscenze, aspettative, bisogni, per questo è un terreno di confronto e negoziazione di grande rilevanza. Fondamentale appare dunque verificare se questo elemento è tenuto in debito conto all'interno della progettualità didattico-educativa dello studente accogliendo le risposte sia degli operatori che della famiglia.

Nel nostro caso l'elevata percentuale di risposte positive fornite dal campione denota come questo aspetto stia acquistando un peso sempre maggiore nella progettualità scolastica e come anche la famiglia concorra ad uno sviluppo positivo di questo aspetto.

**All'interno della progettualità didattico-educativa dello studente si è tenuto conto del più vasto progetto di vita relativo all'alunno?**

SI	92	92,00%
NO	8	8,00%

**In occasione dell'uscita dalla scuola secondaria di I° grado, è previsto un momento di riflessione/scambio sul progetto di vita?**

SI	73	85,88%
NO	15	17,65%

Relativamente al progetto di vita e al confronto aperto con la scuola, **le famiglie** rispondono come segue, confermando la percezione positiva di intervento sul versante di un progetto aperto al futuro

*Durante questi anni di scuola si è aperto o è andato avanti un confronto sul più vasto progetto di vita, e quindi anche sul futuro dopo la scuola di suo/ figlio/a?*

SI	27	87,10%
NO	4	12,90%
<i>totale</i>	31	

## Orientamento

L'azione di orientamento in generale comporta una notevole livello di complessità, perché chiede di guardare avanti essendo ben ancorati al presente.

Scuola, famiglia e studenti avvertono, pur con diverse modalità legate alle differenti condizioni e ruoli, l'importanza di individuare un percorso che possa "indirizzare senza chiudere" prefigurare ulteriori possibilità di crescita, evoluzione, conquista, apprendimento.

Scuola e famiglia giocano un ruolo centrale in questo delicato momento poiché possono contribuire in modo determinante alla messa a fuoco di tratti peculiari che gli studenti esprimono nei diversi contesti di vita.

Insegnanti e famiglie impegnati nel difficile compito di promozione e guida, sono ben consapevoli di quanto sia determinante l'apporto degli studenti che nell'esercizio della scelta si trovano ad esprimere capacità progettuali, interessi, desideri per questo è apparso necessario verificare quanto il progetto di orientamento ha tenuto conto delle competenze, desideri, interessi e aspettative degli alunni. La letteratura sull'orientamento evidenzia il ruolo dell'assunzione di responsabilità nei processi decisionali e della consapevolezza che gli allievi sono chiamati ad esprimere. Ogni scelta comporta un lavoro mentale che richiede di considerare molte variabili individuali e contestuali. La messa a fuoco di interessi, capacità, saperi, l'attribuzione di priorità, la valutazione delle aree di maggiore padronanza da parte dei soggetti, non è una operazione semplice né scontata, è piuttosto espressione di un percorso graduale verso la conoscenza e scoperta di sé, per questo oltre alla lettura delle percentuali è interessante leggere le risposte alle domande aperte che descrivono condizioni e criteri che hanno contribuito ad orientare la scelta del percorso successivo.

Gli operatori scolastici riguardo l'orientamento alla scelta successiva la scuola secondaria di 1° grado si esprimono come di seguito indicato, evidenziando la prevalenza di modalità di raccordo coerenti con i percorsi di continuità fra i vari ordini scolastici (visite nelle scuole), ma valorizzando il patrimonio territoriale:

**Attraverso quale di queste azioni si è concretizzato il progetto di orientamento dell'alunno/a?**

<b>A</b>	Reperimento di informazioni sulle opportunità territoriali	68	66,02%
<b>B</b>	partecipazione ad iniziative specifiche organizzate dalla sc.	63	61,17%
<b>C</b>	Visite nelle scuole	76	73,79%
<b>D</b>	Visite nei servizi	2	1,94%

Riguardo le azioni per l'orientamento, sono state interpellate anche le **famiglie**, le quali evidenziano una sostanziale coerenza con quanto indicato dagli operatori, fermo restando la minore visibilità delle azioni A e B rispetto alla più concreta e pragmatica opzione C.

***L'orientamento e la scelta della scuola superiore secondaria di 2° grado (o di altre strutture) quali azioni ha previsto:***

<b>A</b>	La raccolta di informazioni sulle opportunità territoriali	18	58,06%
<b>B</b>	La partecipazione ad iniziative specifiche organizzate dalla scuola	17	54,84%
<b>C</b>	Visite nelle scuole	24	77,42%
<b>D</b>	Visite nei servizi	2	6,45%

**Secondo il suo punto di osservazione, in che modo il progetto di orientamento ha tenuto conto delle competenze, dei desideri, degli interessi e delle aspettative dell'alunno/a?**

<b>DOCENTI CURRICULARI</b>	<b>Molto / Abbastanza</b>		<b>Poco / Molto Poco</b>	
competenze	30	81,08%	7	18,92%
interessi	33	89,19%	4	10,81%
aspettative	31	86,11%	5	13,89%

<b>DOCENTI DI SOSTEGNO</b>	<b>Molto / Abbastanza</b>		<b>Poco / Molto Poco</b>	
competenze	31	77,50%	9	22,50%
interessi	33	82,50%	7	17,50%
aspettative	32	82,05%	7	17,95%

<b>EDUCATORI ASSISTENZIALI</b>	<b>Molto / Abbastanza</b>		<b>Poco / Molto Poco</b>	
competenze	15	78,95%	4	21,05%
interessi	15	78,95%	4	21,05%
aspettative	14	73,68%	5	26,32%

**Mettere dato complessivo**

Dai dati sopra indicati emerge una percentuale alta di risposte da parte degli operatori che valorizza gli spazi personali dell'alunno. Dalle domande aperte degli operatori è possibile definire meglio alcuni criteri che hanno guidato le scelte per l'orientamento

- In alcuni casi appare evidente come l'apporto dell'alunno risulta determinante alla scelta del percorso successivo

*La scelta è stata fatta con la collaborazione dell'alunno dopo che gli sono stati presentati percorsi e opportunità*

*Il ragazzo ha manifestato idee precise per il suo futuro*

*Insieme abbiamo immaginato il suo futuro lavorativo*

*E' parso opportuno dare risposte positive ai desideri manifestati*

- In altri casi sono le competenze maturate in alcune discipline e gli interessi manifestati che orientano

*Gli interessi coincidono con le competenze, maggiormente possedute in campo scientifico / matematico*

*L'alunna è molto portata per le materie grafiche e ha scelto espressamente l'istituto d'arte come rispondente al suo desiderio di ampliare le competenze in quello specifico campo*

*Il progetto ha tenuto conto delle competenze matematiche e degli interessi relativi alla materia*

*La scelta è stata fatta in modo tale da lasciare all'alunna il maggiore numero possibile di strade aperte per il suo progetto di vita futura, pur considerando il livello di competenze raggiunto*

- Anche le caratteristiche dell'ambiente sembrano influenzare

*E' stata scelta una scuola in cui potesse trovarsi bene dal punto di vista umano e dell'assistenza.*

- Vi sono anche situazioni però in cui l'esercizio consapevole di scelta da parte dell'alunno è reso difficile dalle sue condizioni

*Il ragazzo non ha ancora raggiunto sufficiente consapevolezza per il suo futuro*

*Lo studente non mostra particolari aspettative*

*L'alunno non dimostra interessi particolari né competenze a causa della sua difficoltà di relazionarsi*

- Ma non mancano richiami anche alle aspettative della famiglia

*La scelta si base sulle aspettative che la famiglia nutre riguardo al lavoro che la ragazza dovrà svolgere in futuro*

- O casi in cui il progetto di orientamento deve necessariamente trovare forme di mediazione tra i desideri espressi dagli studenti e le caratteristiche concrete dei diversi percorsi formativi

*L'alunna vorrebbe andare alla scuola alberghiera ma il suo handicap non è molto compatibile*

FAMIGLIA	Molto / Abbastanza		Poco / Molto Poco	
competenze	20	90,91%	2	9,09%
interessi	24	96,00%	1	4,00%
aspettative	21	91,30%	2	8,70%

## Perchè?

<i>si è tenuto conto delle attitudini e competenze maturate</i>
<i>Seguendolo per 4 anni hanno conosciuto bene quello che era giusto per lui e credo che le scelte siano giuste</i>
<i>Mia figlia non ha ancora la consapevolezza di quello che le aspetta</i>
<i>Si è cercato di dialogare e capire se la scuola ...</i>
<i>La scuola è stata scelta per dare all'alunna un ambiente favorevole dove sarà seguita per un maggiore numero di ore</i>

**Nell'ipotesi di uscita dalla scuola Secondaria di 1° grado, quale dei seguenti percorsi è stato ipotizzato?**

La scelta prevalente è quella di una iscrizione degli alunni agli istituti professionali, seguiti dagli istituti tecnici, istituto d'arte e infine licei, così come le risposte delle famiglie evidenziano. Ciò in linea con i dati che dimostrano che il 60% degli studenti disabili iscritti nella scuola secondaria di 2° grado ha optato per istituto professionali e conferma la necessità di concordare politiche condivise che possano determinare cambiamenti in tal senso, che tengano presenti le opzioni delle famiglie e degli studenti in primis.

FAMIGLIA		
Istituto Tecnico	8	27,59%
Istituto Professionale	12	41,38%
Istituto d'arte	5	17,24%
Liceo	4	13,79%

## DOCUMENTAZIONE EDUCATIVO-DIDATTICA

Le domande relative alla documentazione sono state rivolte solo agli operatori scolastici, in quanto ritenute aspetti tecnici specifici.

**E' stata prodotta una documentazione sull'attività educativa/didattica o su particolari esperienze realizzate?**

SI	79	81,44%
NO	18	18,56%

Se ha risposto Si, chi ne ha curato la stesura?

- **docente di sostegno**

**Su che tipo di supporto è stata realizzata la documentazione?**

Cartaceo	64	82,05%
Multimediale	14	17,95%
Altro	0	0,00%

**Dove si trova la documentazione?**

- Presso la scuola

**E' prevista una copia della documentazione per la famiglia?**

SI	23	30,26%
NO	53	69,74%

## VOCI NARRANTI : ALCUNE TESTIMONIANZE DEI GENITORI

di Marina Maselli

I percorsi di ricerca, in modo particolare quelli che hanno per oggetto la qualità delle esperienze formative, hanno da tempo assunto come centrale l'apporto della famiglia. Nel nostro caso si è scelto di valorizzare ancora di più questo contributo affiancando ai questionari, distribuiti a tutti i genitori degli alunni in uscita dalla scuola secondaria di primo grado, la realizzazione di interviste ad alcuni testimoni privilegiati.

I criteri di scelta che ci hanno guidato nell'individuazione delle potenziali famiglie sono già stati menzionati nelle parti del report dedicata a " Dal disegno della ricerca alla raccolta delle informazioni". Delle dieci famiglie individuate come possibili interlocutori sei hanno dato la loro disponibilità. In due casi l'intervista ha visto la presenza di madre e padre insieme, negli altri casi si sono presentate le madri.

Le registrazioni sono state sbobinate e consegnate agli intervistati per una lettura di verifica, con la possibilità di apportare eventuali integrazioni qualora se ne vedesse la necessità.

Un ringraziamento particolare a questi genitori, che offrendoci la disponibilità di tempo e del loro sguardo sull'esperienza, ci hanno permesso di raccogliere spunti di riflessione per orientare il lavoro futuro.

Ascoltare i genitori, dare spazio alla parola diretta, lasciare un tempo per il recupero dei ricordi, che lo sguardo del presente riordina, commenta, rivive con intensità e partecipazione.

Nell'incontro con la scuola la famiglia, organizzazione complessa che ha una storia e che crea una storia, porta la propria visione di educazione, formazione, qualità delle esperienze.

Madri e padri, sollecitati ad una riflessione proprio in un momento delicato, come quello dell'uscita dei propri figli dalla scuola secondaria di primo grado, si trovano così a intrecciare le voci, a esprimere, ciascuno con toni e sfumature diverse, paure, preoccupazioni, aspettative, ringraziamenti.

L'intervista diventa così occasione per fare un primo rapido bilancio complessivo tratteggiato con rapide e incisive parole, per ricordare i passaggi più significativi dell'esperienza, per parlare di sé e dei propri figli, dei primi momenti di ingresso nella scuola e delle attese che li accompagnavano.

### L'ingresso

*"Mio figlio è entrato in quella scuola con poche aspettative e tante preoccupazioni vista l'esperienza negativa che aveva vissuto alla scuola elementare. Noi eravamo preoccupatissimi, abbiamo scelto quella scuola su suggerimento della neuropsichiatra che lo seguiva. Inizialmente avevamo fatto le visite nelle scuole che ci erano più comode come vicinanza, all'inizio non era la scuola che pensavamo di scegliere ma quando abbiamo avuto l'incontro col preside che ci ha accolto, mostrato il POF, ci è sembrata la scuola più attenta ai "ragazzi come individui" pur con le loro problematiche. Siamo entrati comunque con molta preoccupazione. Mio figlio è un bambino con alle spalle una storia molto pesante che non gli permetteva di avere sicurezza, esprimeva la mancanza di fiducia in se stesso. C'erano tutta una serie di problematiche che alla scuola elementare si erano amplificate. Di qui anche la nostra sfiducia nelle istituzioni. Tuttavia eravamo convinti per la scuola secondaria di primo grado di avere fatto la scelta giusta."*

*"Dalla scuola come madre cercavo cose diverse soprattutto da un punto di vista relazionale, del coinvolgimento, la possibilità che si prendesse in considerazione questa sua difficoltà e la si trasformasse in una non difficoltà, nel senso di fare comprendere agli altri che tutti abbiamo delle difficoltà e che questo non impedisce di apprendere delle cose anche da parte di chi può avere dei problemi"*

*“Diciamo che siamo arrivati all’ingresso alla scuola con tante cose che ci preoccupavano ed era importante avere un supporto soprattutto da un punto di vista psicologico. Dico psicologico nel senso di accogliimento di una persona che doveva reggere sulle spalle un carico grande, in una età da ragazzina, che era supportata da una famiglia che le era molto vicina e molto attenta, ma anche decisa a non trattarla “ come una poverina” ma nello stesso tempo consapevole delle difficoltà.”*

### **Continuità degli interventi**

Approcci diversi dettati anche in alcuni casi dalle esperienze pregresse, dalle condizioni di maggiore stabilità delle figure che hanno accompagnato nel corso del tempo gli alunni nel loro percorso formativo

*“Siamo alla fine del secondo ciclo scolastico. Noi abbiamo avuto complessivamente un percorso scolastico caratterizzato da poca continuità. Abbiamo cambiato spesso insegnanti di sostegno e anche figure di educatore. Dalla seconda media c’è stata più continuità di figure e persone molto valide, e questo si è visto negli esiti del percorso. Adesso per le superiori speriamo che vada bene nel senso di avere una continuità di figure.”*

*“Dopo a scuola ci siamo trovati bene, abbiamo trovato insegnanti valide specialmente quella di sostegno che l’ha seguito per tutti e quattro gli anni. La continuità è importante, io capisco che alcune volte i cambiamenti possono anche essere positivi perché imparano a stare con persone diverse, ma questo non vale per tutti i bambini”*

*“ La continuità degli insegnanti è importante, abbiamo avuto esperienze di cambi di insegnanti alla scuola elementare e ci sono stati più problemi. Mentre alle medie ha avuto sempre la stessa insegnante di sostegno.”*

### **Sentirsi accolti, sentirsi riconosciuti**

Sentirsi accolti, come genitori, da parte del personale scolastico significa in alcuni casi potere allentare un po' la tensione, acquistare o riacquistare un senso di fiducia nell'istituzione scolastica, premessa indispensabile per una reale collaborazione che, se alimentata, produce cambiamenti significativi nel corso del tempo. La famiglia cerca nella scuola un ambiente educativo che supporti e valorizzi il percorso di crescita del/la proprio/a figlio/a, rispettandone i tratti di originalità e sostenendo il processo di maggior autonomia possibile

*“In questa scuola mi sono trovata benissimo. All’inizio pensavo fosse una cosa traumatica, perché i cambiamenti ti traumatizzano sempre. Pensavo all’inserimento, al fatto che nessuno conosceva mio figlio, invece ci siamo trovati accolti. Con il personale di sostegno e gli educatori sono stata molto fortunata, c’è stato un coinvolgimento nostro molto forte, così anche con alcuni insegnanti, in modo particolare quelli che hanno le materie principali ( italiano e matematica). Siamo andati molto d’accordo ed i risultati oggi si vedono, anche per quanto riguarda i programmi, in alcune materie ad esempio matematica abbiamo ottenuto risultati impensabili all’inizio”.*

*“L’accoglienza in quella scuola è stata stupenda, perché è stato accolto in un modo tale da fare dire a mio figlio un giorno tornato a casa “ quella scuola è comoda. E’ come un paio di scarpe comode in cui si sta bene dentro”. Quella scuola, quei professori hanno cercato di capire il ragazzo, le sue capacità i suoi interessi e lui si è scoperto “capace di fare”. C’è molta attenzione ai ragazzini in difficoltà, ce ne sono parecchi, lui che era uscito dalla scuola primaria considerandosi un diverso, incapace, alla scuola secondaria di primo grado ha cominciato a sentirsi capace. Quindi posso dire che se siamo entrati in questa scuola con il cuore gonfio di preoccupazione ne usciamo con uno sguardo fiducioso, in una scuola in cui le risorse non erano moltissime ma sono state spese al meglio e soprattutto dove il team docente collaborava insieme. Per cui anche la nostra preoccupazione, la nostra iniziale richiesta di “esserci dentro” , dopo*

*aver visto la collaborazione e piena disponibilità tra tutti gli insegnanti, compreso l'insegnante di sostegno, si è modificata perché avevamo fiducia".*

*"Nel momento dell'ingresso ci siamo incontrati prima con l'ASL, con la psicologa, poi c'è stato l'incontro con la preside. C'è stato anche un passaggio di consegne da parte dell'insegnante di sostegno delle elementari alle medie per fare comprendere il percorso di mia figlia. L'insegnante di sostegno assegnata l'ha seguita per tutti e tre gli anni."*

### **Le diverse forme della collaborazione e del coinvolgimento**

Collaborazione e coinvolgimento trovano nelle parole degli intervistati diverse forme di espressione. Un ventaglio di modi di essere in relazione che permettono di superare momenti di criticità, negoziare le forme possibili di aiuto agli studenti, ridisegnare i confini tra scuola e famiglia.

Pare di poter dire che la criticità, che sempre caratterizza i momenti di passaggio in cui si aprono scenari non noti, può essere accolta e contenuta attraverso una serie di azioni che solo un processo di condivisione autentico rende possibile.

I ricordi legati ai momenti di avvio dell'esperienza lasciano spazio a richiami più concreti, ad esempio relativamente alle modalità attraverso cui si è potuto costruire un rapporto di fiducia nonostante, e forse anche grazie, il riconoscimento delle difficoltà. Si recuperano così le diverse forme di mediazione attuate, che hanno reso possibile l'instaurarsi di relazioni più solide attraverso la pratica costante dello scambio di informazioni e la condivisione delle scelte

*" Inizialmente aveva preso bene l'ingresso nella scuola media poi ci sono state difficoltà con la professoressa che la seguiva, non si capivano, e ci sono stati incontri che hanno premesso di capirsi di più. Erano soprattutto problemi di relazione, il modo di relazionarsi con mia figlia non andava forse bene per le sue caratteristiche. Nonostante le difficoltà io sono stata contenta perché ho trovato molta collaborazione nello scambio di informazioni su eventuali problemi. Ho sempre chiesto, se c'erano comunicazioni da fare, di scriverle sul diario e in questo siamo andati bene. E' stato una specie di accordo fatto tra noi e i professori. Anche quando mia figlia è stata assente la professoressa si è sempre interessata. Abbiamo avuto come punto di riferimento soprattutto la professoressa che la segue come sostegno, eravamo informati del programma"*

*" Io posso dire che da parte dei professori non c'è stato del menefreghismo, si sono interessati, ci sono venuti incontro per cercare di superare le difficoltà che aveva la bimba"*

*" E' contato molto il punto di partenza, il fatto di sentirsi accolti, l'apertura alla collaborazione ci ha aiutato moltissimo. Un altro fatto importante è stato ad esempio legato ai compiti. Anche qui c'è stata la piena disponibilità della scuola a collaborare con un insegnante che lo aiutava in prima a casa nei compiti. C'è stato nei primi giorni di scuola un incontro tra l'insegnante di lettere e quella di sostegno da cui è nata una collaborazione con questa persona. Col tempo non c'è più stato bisogno di questo aiuto e questo è legato al fatto che le consegne dei compiti erano chiare. Sapevamo sempre cosa ci si aspettava da lui per quella particolare richiesta. La disponibilità degli insegnanti ci ha fatto sentire sempre più tranquilli per cui ci sono stati gli incontri tradizionali, il ricevimento individuale, ma in un percorso potrei dire sempre più normale"*

*"Io sono stata molto coinvolta in tutto, nei programmi, nelle scelte relative alle gite, alle attività tipo la piscina. Mi hanno aiutato anche nel senso di partecipare alle sue attività conoscendole senza dovere necessariamente essere sempre presente, come ad esempio nelle gite, nei percorsi di autonomia. Posso dire di essere stata coinvolta sia nelle aree della programmazione che del progetto scolastico nel suo complesso. Partecipavo confermando, esprimendo anche le mie perplessità, ma mi sono anche fidata molto della scuola. Questo ha permesso a lui di diventare più autonomo e a noi di staccarci un po'. Questo anno in modo particolare viene a casa da solo*

*con il pullman, e anche questo rientra all'interno di un progetto deciso da noi insieme alla scuola e alla neuropsichiatria”*

Il quadro tuttavia, non è omogeneo e non vanno omesse valutazioni meno positive che aiutano a capire quanto la consuetudine allo scambio tra famiglia e personale scolastico sia un aspetto rilevante e da presidiare ai fini di una sempre maggiore alleanza scuola-famiglia e questo sembra riguardare sia la collaborazione alla definizione della programmazione individualizzata che la più generale area dell'informazione.

*“ Ci sono stati i momenti di incontro con la dottoressa che prevedevano la mia presenza, ma non grandi occasioni di coinvolgimento. Nessuno mi ha mai spiegato come era il suo programma.”*

*“Una cosa che non mi è piaciuta ed è accaduta sia alle elementari che alle medie è che per i bambini disabili io penso che sarebbe meglio avere un incontro prima dell'inizio della scuola e non trovarsi il primo giorno di scuola con l'insegnante nuova che ti fa tante domande sul bambino a cui non si riesce a rispondere perché non c'è il tempo e si va in ansia perché si teme di non avere detto tutto o che qualcosa non sia stato capito. Bisognerebbe vedersi almeno una settimana prima in un incontro. Noi siamo stati fortunati perché abbiamo sempre avuto la stessa persona ma l'inizio così non va, soprattutto nelle situazioni che riguardano bambini disabili, in cui ci possono essere tante realtà e tante diverse reazioni. Ogni sabato mi fermo a parlare con l'insegnante di sostegno e lei mi aggiorna sulle cose che fanno, so che lei si incontra con la fisioterapista, che si consultano e confrontano. Sono quindi informata sull'andamento delle cose, sulle scelte che fanno, ho abbastanza contatto con lei ma solo con lei, e quello che mi chiedo è se è così che deve essere, se le decisioni prese sono prese solo da lei o con altri”*

*“Si fa fatica ad avere informazione per cose molte concrete. Questo vale anche per la scuola superiore, non so cosa posso chiedere, non so che cosa mi deve dare la scuola come informazioni. Anche il solo fatto di individuare la scuola media è stata soprattutto una scelta nostra. Abbiamo cominciato col dirci che la scuola che ci avevano assegnato era in un posto infelice da raggiungere con la macchina e per il parcheggio, che era una scuola vecchia. Sono cose a cui non si pensa mai ma sono importanti. Abbiamo scelto questa scuola che si presentava migliore come accessibilità, spazi larghi, due entrate, quindi già lì è stata fatta una scelta. Su questa scuola avevamo sentito solo delle voci di conoscenti ma non avevamo altre informazioni. Poi il percorso è stato abbastanza facile, la scuola si è rivelata disponibile, ma è l'accesso che è problematico, il chiedere le cose come, dove, a chi, il prima. Si tratta di capire sempre quale è la scuola che più si presenta adatta alle possibilità di nostro figlio. Io mi chiedo chi ci deve dare tutte queste informazioni”*

Ma il coinvolgimento è anche un obiettivo verso cui tendere, possibile terreno di incontro con altre famiglie per alimentare una cultura dell'integrazione che si sforza di ridurre lo stereotipo attraverso l'informazione e la condivisione di pensieri e problemi.

*“La cosa sulla quale insisterei è aumentare il coinvolgimento per una maggiore conoscenza della classe e dei genitori degli alunni. Spesso capita che non ci si conosca, in molti casi noi abbiamo orari diversi dagli altri perché veniamo a prendere i ragazzi prima. Il rapporto diretto con gli altri genitori è un elemento importante. Sarebbe necessario aumentare le occasioni di conoscenza reciproca e questo permetterebbe anche di ridurre molti tabù sui ragazzi disabili, che ci sono sempre quando non si conoscono a sufficienza le cose. I bambini, i ragazzi non riescono sempre a capire. Non tutti sono pronti ad incontrare una determinata disabilità, e questo vale per le famiglie, per i ragazzi, e anche per gli insegnanti. Quando si inserisce un bambino in classe potrebbe essere utile coinvolgere anche il genitore per fare conoscere bene suo figlio a tutti, oppure fare incontri mirati con gli insegnanti. L'incontro diretto, il lavoro di gruppo tra insegnanti e genitori serve sempre.”*

## **Vita di classe e apprendimenti**

L'uscita prossima dalla scuola secondaria di primo grado rende possibile tracciare qualche bilancio sommario sulle aree di miglioramento, consolidamento, crescita dei propri figli. La valutazione degli esiti scolastici abbraccia sia l'ambito disciplinare che quello dell'autonomia nelle diverse aree: relazionale, degli spostamenti, dell'auto-organizzazione. Si riflette sulle faticose conquiste in termini di consapevolezza, si toccano i temi della valutazione. Ne emerge un quadro in movimento, come è normale per soggetti in piena evoluzione e dalle caratteristiche molto diverse, connotato da aree forti e zone di maggiore fragilità in cui genitori, operatori scolastici e sanitari si trovano impegnati nell'offrire diverse forme di sostegno all'apprendimento e alla motivazione.

Forte e costante nelle diverse esperienze il richiamo alle conquiste nell'autonomia che si accompagna ad una maggiore indipendenza e senso di responsabilità degli studenti. Nelle parole dei genitori questo richiamo, ricorrente e generalizzato, assume un grande valore. Forte è la consapevolezza che il percorso verso l'autonomia, mai garantito e scontato una volta per tutte, si realizza in un contesto che deve poter mettere gli individui in condizione di sperimentare limiti e possibilità, dove i confini vengono progressivamente superati per aprire a nuove richieste che solleciteranno ulteriori aggiustamenti.

*“Era stato richiesto un sostegno alla classe affinché lei arrivasse all'indipendenza e l'insegnante doveva avere la sensibilità da fare sì che lei facesse sempre più da sola e secondo me è stato questo il suo tipo di percorso. All'inizio mia figlia talvolta si lamentava perché diceva che in certe materie sarebbe stato bene che ci fosse ma non era prevista, nello stesso tempo gli insegnanti sostenevano che era un bene perché la ragazza poteva fare da sola.”*

*“ In questi anni ho sempre dovuto lottare la mattina per farla alzare, per farla venire a scuola, ma io le ho sempre detto che anche se a scuola c'era qualcosa che non andava, se aveva difficoltà era importante mettercela tutta perché i suoi professori stavano facendo di tutto per aiutarla ad imparare. Educazione fisica è un problema, quest'anno addirittura non ha voluto farla, lei si fa problemi perché essendo ben messa dice che si vergogna. Quest'anno i veri miglioramenti si sono visti in marzo. C'è poi stato anche il problema dell'incidente che l'ha fatta stare a casa. Io ribadisco comunque che il problema sono i compiti, la professoressa ci dice che lei si deve mettere a casa a fare i compiti che gli insegnanti le danno, ma questo è il vero problema e dopo tre anni che insistiamo non sappiamo più cosa fare.”*

*“Nell'anno passato c'è stato un periodo buono in cui anche la professoressa vedeva dei miglioramenti e ce lo diceva sempre, poi si è assestata e si è fermata. Questo anno poi non è andata molto bene. Tra le materie, forse francese, le piace di più, anche geografia; ,ha problemi in matematica, comunque se una materia dice che non le interessa non apre neanche il libro”.*

*“ Il suo problema per molto tempo è stato quello che tendeva a negare le sua difficoltà. Ora è molto più consapevole. Ad esempio per l'esame ha già tutte le sue prove differenziate, il quadro di tutto quello che deve portare e fa confronti con le prove degli altri. Questi confronti lo hanno anche aiutato ad accettare le sue difficoltà. I progressi più significativi per me sono stati quello di relazionarsi con gli altri. L'unica autonomia non ancora conquistata è quella per lo svolgimento dei compiti a casa. Le maggiori difficoltà le ha avute nelle materie tecniche, in disegno, nelle cose che richiedono precisione e molta attenzione, va bene in orale. I temi di italiano, anche se contengono errori sono buoni e in orale va bene. Ci sono difficoltà nelle lingue. All'inizio dell'anno era preoccupato di non essere promosso ora si è tranquillizzato”*

*“Sicuramente l'autonomia è stato il maggior progresso. I primi giorni il suo problema più grande era l'organizzazione, ad esempio non riusciva a ricopiare i compiti, faticava quando doveva passare da una attività all'altra. Il lavoro fatto nel tempo gli ha permesso di poter dire ai professori < a fare questo ce la faccio posso fare da solo!> o anche chiedere spiegazioni quando*

*non aveva capito. Questa crescita dell'autonomia gli ha permesso anche di essere decisivo nella scelta della scuola secondaria di secondo grado. L'evidenza di miglioramenti ci ha permesso anche come genitori di calare la nostra pressione su di lui e questo ha aumentato anche il suo senso di responsabilità. Progressi ci sono stati anche in attività come artistica che per lui era una materia difficile, ora addirittura vedo in lui il piacere di disegnare. E questo è accaduto con una insegnante che è anche severa, ma questo porta a dire che non è vero che bisogna solo dire di sì ma che si può chiedere ai ragazzi avendo attenzione alle loro caratteristiche. Lo stesso per matematica dove è partito con un abisso rispetto al livello dei suoi compagni mentre ora per alcune cose fa il programma della classe. Anche per i giudizi che talvolta lo mettevano in crisi ha avuto la possibilità di interagire con i professori che gli spiegavano ad esempio l'importanza di ottenere un sufficiente tutto da solo piuttosto che un buono con l'aiuto dell'insegnante. Questo gli ha permesso di non sentirsi preso in giro anche nelle valutazioni.”*

*“ Io direi che è stato un progresso abbastanza lineare, la sua passione la spinge forse più ad essere interessata alle materie letterarie, artistiche, però poi ha fatto progressi significativi anche in materie scientifiche. Il mio giudizio finale è complessivamente buono, la ragazza ha acquisito molto. In alcune materie come matematica ha ad esempio acquisito, anche grazie alla sua insegnante, non solo la capacità di fare ma anche di andare a cercare ciò che serve”*

*“Certamente l'area dell'autonomia. Mio figlio è diventato molto più indipendente, si muove senza problemi nell'istituto, gestisce i suoi soldi nell'acquisto della merenda, va da uno spazio all'altro senza problemi, va nello spogliatoio senza problemi, prende l'autobus da solo per venire a casa. Anche a livello di socializzazione, a casa parla molto di più dei suoi compagni, conosce più gente, si relaziona con loro. Le evoluzioni ci sono state in questi tre anni. Lui ama molto il disegno ma il progresso più grosso è stato per me in matematica sa contare, sottrarre...cose all'inizio impensabili. A casa fa i compiti da solo. Questi sono stati per me i progressi più grossi. Va detto che per me le figure di sostegno e gli educatori sono stati fondamentali perché conoscono bene le caratteristiche dei ragazzi.”*

*“ In questi quattro anni i miglioramenti maggiori sono stati nell'autonomia, più sicurezza, più tranquillo, meno suscettibile ai cambiamenti di umore o esterni, regge molto di più a certe sollecitazioni. Dipende molto anche dal tipo di ambiente che lui sente molto, così come è molto sensibile alla sicurezza delle persone con cui sta. Gli piacciono anche i laboratori, lui è molto curioso.”*

### **Il gruppo classe: sistema complesso di interazioni, relazioni, alleanze, confronti...**

Ogni classe ha una sua fisionomia particolare, difficile da definire in modo particolare per le famiglie che ne sperimentano nella maggioranza dei casi le conseguenze indirette attraverso le parole o i comportamenti dei propri figli. Aspetti affettivi, motivazionali, relazionali, cognitivi, contribuiscono alla estrema dinamicità del profilo della classe, la cui gestione richiede competenze sempre più raffinate da parte delle diverse figure professionali che lavorano a scuola. Tuttavia non sono solo insegnanti ed educatori a definire la struttura organizzativa e comunicativa della classe ma anche gli allievi con le loro aspettative e risposte. Ed è infatti sul rapporto coi compagni che si soffermano in modo particolare gli intervistati.

*“ Coi compagni ha sempre avuto un buon rapporto, non abbiamo mai avuto dei problemi, so che lo accettano non ci sono stati problemi in questo senso. Addirittura l'ultimo gruppo che ha incontrato è stato anche più affettuoso con lui degli altri che lo conoscevano da più tempo”.*

*“Con i compagni non ci sono stati problemi, lo hanno accolto bene sia quelli che ha avuto per i primi tre anni che quelli che ha avuto quest'anno, perché è stato bocciato ed è rimasto in questa scuola un anno in più. L'esperienza con il gruppo che ha avuto nei primi anni è stata buona, ho visto i ragazzi amorevoli con lui. Ricordo una volta un giorno della festa di Halloween quando*

*sono venuti a suonare da noi per festeggiare. Anche se le occasioni di incontro non sono state molte, molti di noi stanno lontani di casa, ho visto i ragazzi coinvolti nei suoi confronti. Il suo gruppo classe di questo anno non lo conosco per niente, anche se domenica ne ho visti alcuni che lo salutavano con simpatia. Questo anno di permanenza in più gli ha permesso anche di maturare ancora”.*

“

*Io avevo detto che per mia figlia sarebbe stato bene avere una classe prevalentemente femminile per avere un ambiente più soft, in realtà è inserita in una classe vivacissima, molto rumorosa e lei di questo si lamenta come atteggiamento. Ma questo capisco che non si può prevedere e non posso comunque dare da questo punto di vista un giudizio negativo, l'unica cosa che in fin dei conti mi interessava era che lei non si sentisse esclusa, che riuscisse ad allacciare dei rapporti e questo è riuscito molto però anche grazie al fatto che i genitori sono molto presenti. Noi abbiamo cercato di coinvolgere molto gli altri proponendo cose come andare al cinema, al mare, fare delle cose insieme, fino ad arrivare ad adesso che si è costituito un piccolo gruppo di amiche che si trovano anche da sole. Ora mia figlia sta intraprendendo il suo percorso di adolescente. Questo non è venuto però tanto da parte della scuola.”*

*“ Io penso che sia importante avere delle figure che non solo insegnano le materie ma anche che cosa è importante nella vita, che quello che conta non è solo essere bravi a scuola ma che aiutino i ragazzi a riflettere su temi come l'esclusione, la diversità, temi che sono venuti fuori soprattutto quest' anno e che hanno stimolato molto mia figlia, perché sono cose che tutti i ragazzi vivono. Sono cose importanti che invece talvolta sembra che non facciano parte del percorso scolastico. Io dico questo non solo per me o mia figlia, ma anche per altri ragazzi che hanno maggiori difficoltà a causa di handicap o anche solo del fatto di essere di altre nazionalità. Credo che la continuità delle figure insegnanti avrebbe offerto la possibilità di avere un rapporto all'interno della classe anche migliore di quello che c'è. Io non ho la pretesa come genitore che mia figlia sia simpatica o amica di tutti ma vorrei che questo fosse solo legato a un fatto caratteriale e che la scelta non venga fatta solo per un fatto di diversità. Credo sia molto importante che un corpo insegnante faccia emergere che ogni differenza porta un arricchimento e se ci sono figure di questo tipo le cose vanno molto meglio. E queste cose abbiamo cercato di dirle anche in occasione degli incontri individuali con gli insegnanti”*

*“In prima ci sono state problematiche di relazione in primo luogo perché lui aveva interessi da bambino più piccolo rispetto ai compagni della sua età, poi perché lui aveva molta paura di non essere accettato perché veniva da una esperienza scolastica precedente in cui si era sentito molto diverso. Gli insegnanti però ci rassicuravano del fatto che era un buon gruppo classe, che i suoi compagni erano disponibili con lui e che le difficoltà erano legate al suo livello di maturazione di quel periodo. Poi le cose sono andate migliorando, forse adesso c'è un nuovo momento di difficoltà perché l'adolescenza è un momento difficile per tutti e lui non fa eccezione. Lui sta avendo un po' di scontri con alcuni compagni che lo hanno sempre aiutato molto ma credo che queste dinamiche ci stiano in un gruppo classe, il conflitto aiuta anche a crescere. I professori ci dicono che sta anche imparando di più a sdrammatizzare e interagire con gli altri.”*

Una sottolineatura particolare merita il richiamo al rapporto tra alunni e insegnante di sostegno, aspetto non sempre di facile gestione per la scuola e le famiglie. Pur registrando diverse reazioni da parte degli studenti, che vanno da situazioni di rifiuto esplicito alla presenza della figura ad altre più sfumate, tuttavia si intravede il desiderio di rapportarsi coi compagni in modo paritario e di sperimentare forme di aiuto che non precludano lo sviluppo delle relazioni e interazioni tra coetanei

*“ Lei non voleva più l'insegnante di sostegno perché diceva che i compagni la prendevano in giro, noi abbiamo cercato di farle capire che ne ha bisogno. Con la sua classe non ha molte*

*relazioni lei preferisce stare con persone fuori dalla scuola, si trova meglio con ragazzi più grandi forse perché è cresciuta con persone adulte che sono state suoi punti di riferimento”.*

*“In classe non ci sono mai stati problemi. Accetta l’aiuto che viene dal sostegno, adesso si rende conto che con l’aiuto riesce ad assimilare le cose con più facilità e lo accetta di più. I suoi compagni di classe li conosce fin dalla scuola elementare, ma lui comunque non ha problemi a socializzare”.*

### **Guardare al futuro: l’orientamento e la scelta della scuola**

Il momento della scelta della scuola secondaria di secondo grado è senza dubbio un passaggio di grande rilevanza per famiglia, scuola, studenti. L’orientamento chiede di guardare avanti a partire dalla valutazione del presente. Ma orientare e orientarsi non è facile, non lo è per gli adulti che sentono fortemente il peso della responsabilità nell’indirizzare verso una strada che si spera il più consona possibile alle caratteristiche individuali, non lo è per gli studenti che, tranne per rare eccezioni, sono chiamati a esprimere una scelta che dovrebbe tenere conto oltre che dei propri interessi, abilità, conoscenze, anche delle caratteristiche dei diversi percorsi di studio. Quando ci si trova in situazioni di maggiore vulnerabilità il rischio di disorientamento può essere maggiore per questo è importante potere arrivare alla scelta attraverso una serie di azioni mirate e concordate tra le varie figure coinvolte nel processo di integrazione. Le testimonianze raccontano di casi in cui talvolta l’individuazione della scuola è stata relativamente facile, frutto di una decisione che ha visto le diverse figure concordi, ma anche di situazioni in cui si è reso necessario un ripensamento alla luce di nuove e più approfondite informazioni.

*“La scelta è caduta sul liceo in base alle competenze che mia figlia ha messo insieme, abbiamo anche ascoltato il parere delle insegnanti, mia figlia addirittura puntava al liceo classico ma ci è stato sconsigliato dalle insegnanti e per me è giusto perché potrebbe avere anche ad esempio delle difficoltà legate ai suoi problemi, ad un linguaggio che non è così scorrevole. Ci siamo orientati verso una scuola che si adattava a lei anche dal punto di vista degli interessi, delle materie che l’aiuteranno ad imparare e migliorare.”*

*“Andrà in una scuola professionale. Anche in questo caso devo dire che è stato fatto un buon percorso di orientamento e visita alla scuola per tutti i ragazzini. Sono stati fatti incontri con le famiglie sulle diverse possibilità; poi è stato fatto, per i ragazzi più in difficoltà, un percorso personalizzato con la prof di sostegno con alcune scuole che loro avevano individuato come possibili. Quello che secondo me è mancato è una vera e propria continuità tra i diversi ordini di scuola, o meglio una piena comprensione delle caratteristiche degli istituti. Cerco di spiegarmi meglio; inizialmente si era pensato per lui alla scelta del liceo psicopedagogico per il fatto che lui aveva questo grande interesse per la musica. Si pensava che qui avrebbe potuto fare qualcosa che gli piaceva. Per noi genitori questa scelta avrebbe comportato in realtà il poter fare solo alcune cose che per lui erano accessibili mentre la scuola presentava altre materie più complesse. Abbiamo pensato che la complessità di alcune materie lo avrebbe messo da subito in una situazione di difficoltà, quando ne abbiamo parlato con la prof di sostegno ci siamo accorti che a queste cose non avevano pensato, così come al fatto che molto probabilmente al liceo non avrebbe potuto ottenere un diploma, cosa che noi avevamo capito nell’incontro con la preside che ci aveva messo davanti anche a questa ipotesi. Ad esempio è stata la preside che ci ha fatto vedere gli obiettivi minimi della prima, ci siamo detti che erano troppo alti per lui. Per questo abbiamo pensato come genitori che valeva la pena pensare ad una scuola in cui forse poteva sperare di avere un diploma o almeno provarci. E devo dire che per come lo vediamo adesso, le autonomie acquisite, e anche in seguito all’incontro avuto nella scuola con la vicepresidente siamo piuttosto tranquilli della nostra scelta e ci fa ben sperare. Un altro criterio di scelta che ci ha guidato è stato quello della composizione delle classi. Al liceo ci sarebbe stata una prevalenza di femmine e una percentuale molto più bassa di maschi e questo poteva anche essere un potenziale elemento di ostacolo nel caso in cui lui “non avesse legato” con i compagni”.*

*“ Ci hanno dato un elenco di tutte le scuole ma è una informazione di cui non ce ne facciamo niente perché si ha bisogno di alcune indicazioni iniziali, di una scremata da cui partire per poter scegliere. Poi dopo avere scremato abbiamo cominciato a fare incontri con i presidi delle scuole. In una scuola abbiamo avuto una esperienza di incontro disarmant. Non si è trattato di una vera e propria chiusura ma ci è stato detto che non c’era nessuno che lo avrebbe cambiato e davanti ad una frase di questo tipo noi che possiamo fare? Perché non si attrezzano per questo tipo di cose ci chiediamo noi. In altri casi invece abbiamo incontrato presidi che ci hanno spiegato tutto, ci hanno messo davanti i pro e i contro della scelta. Poi siamo andati in una scuola che ci è sembrata quella più adatta a lui perché ci sono i laboratori e penso che si possa trovare bene. È una scuola che ha esperienze di integrazione e questo è importante, ci hanno detto che c’è personale che lo cambia, per ogni piano c’è un bagno attrezzato, pedane, e pur essendo un ambiente vecchio si sono attrezzati. Siamo andati in visita all’Istituto anche insieme all’insegnante di sostegno e anche lei ha potuto constatare che ci sono stati cambiamenti per migliorare l’accesso e la vita nella scuola perché ci sono parecchi ragazzi disabili. Noi abbiamo anche avuto piacere che lei sia venuta con noi.”*

*“ Per la scuola superiore ha scelto tutto mia figlia, avevamo parlato anche con i professori che erano d’accordo sia l’insegnante di sostegno che la prof di italiano dicevano che era la scuola più adatta. C’è stato poi il contatto con il servizio con l’ASL per parlare della scelta della scuola. All’inizio c’era un po’ di preoccupazione da parte del servizio legata al fatto che mia figlia diceva di non volere più il sostegno nella nuova scuola. Poi ci si è messi d’accordo e l’abbiamo convinta che in una scuola più impegnativa è importante che lei abbia un aiuto e non deve badare a chi la prende in giro. Si è concordato comunque che si lavori in modo da trasmettere l’idea che l’aiuto è anche per la classe e non solo per lei. Mia figlia poi è stimolata ad andare in questa nuova scuola dal fatto che ci sono anche altri compagni anche se non tutti della stessa classe. Mia figlia è andata a vedere la scuola anche autonomamente”*

*“ Lui vorrebbe fare il fotografo e l’istituto scelto sembrava la scuola più adatta a lui. Anche la dottoressa ha consigliato questa scuola. Tra le altre cose due giorni alla settimana va al Nespolo dove fa attività di musica e ginnastica. L’anno scorso teatro, l’anno prima aveva fatto attività di manipolazione. Queste esperienze ci hanno portato a dire che ha predisposizione a scuole come quella. Il fatto che non ci siano le due lingue è stato un altro elemento che ha portato alla scelta. Nell’incontro fatto a scuola anche alla presenza della dottoressa c’erano pareri discordi tra gli insegnanti la maggioranza suggeriva un’altra scuola, ma la prof di italiano, coordinatrice, ha concordato con la dottoressa. Una scuola professionale lui non la voleva fare”.*

*“ C’è stato inizialmente un punto interrogativo. Io non conoscevo le scuole del territorio e la mancanza di una conoscenza diretta mi ha inizialmente disorientato, poi con la neuropsichiatra, l’educatrice ASL siamo riusciti a fare piccoli inserimenti. Per la scelta della scuola abbiamo fatto un piccolo lavoro: siamo andati di persona nella scuola che avevamo individuato. La scelta fatta è anche la più vicina ai suoi interessi perché gli è sempre piaciuto disegnare, ci sono opportunità di fare laboratori che gli piacciono molto. Per l’orientamento se ne è parlato anche con la scuola dove si sono organizzati incontri nella scuola superiore. Qui ha potuto fare alcuni laboratori per poterlo indirizzare. Io spero vada tutto bene, sono stata tranquillizzata anche sulla presenza di insegnanti di sostegno ed educatori, perché una delle cose che mi preoccupava era il fatto che nel cambio di ore sono i ragazzi che si spostano da una classe all’altra e quello è uno dei piccoli problemi che mio figlio può avere. Credo che il lavoro fatto con la scuola per questa scelta sia buono”*

## **Valutazione dell'esperienza**

Una valutazione complessiva dell'esperienza è la domanda che ha concluso l'intervista. Il bilancio è generalmente positivo ma non dimentica di menzionare gli aspetti da presidiare che toccano ambiti differenti: c'è chi si concentra di più sulla gestione del gruppo e degli apprendimenti (valorizzazione delle differenze, necessità di avere tempi e spazi per la riflessione, pratiche di osservazione) chi riprende il tema della collaborazione tra genitori e tra scuola e famiglia, altri ancora che richiamano la necessità di una formazione generalizzata degli insegnanti sulla disabilità, e chi non dimentica l'importanza delle risorse e della loro gestione.

*“La valutazione è complessivamente positiva, a noi interessano i risultati con nostro figlio, i piccoli grandi risultati ottenuti, il ruolo dell'insegnante di sostegno che ha lavorato bene con lui.”*

*“Le cose positive sono state che in questi tre anni la ragazza nonostante le difficoltà è arrivata ad un livello di educazione e di rispetto notevole. Gli aspetti negativi sono stati legati alla scarsa riuscita in certe materie”*

*“La nostra valutazione dell'esperienza è molto positiva ma pensando agli aspetti da presidiare mi viene da dire che oggi tutti e anche la scuola corre e io credo che non ci possa essere integrazione se non c'è la capacità di fermarsi a guardare, osservare, cercare di capire. Rispetto dei tempi di ognuno e tempi per l'osservazione per partire da lì, per vedere anche dove sono presenti diversità dove sono le potenzialità. La cosa che io ho apprezzato di questa scuola è stata anche il fatto che ha dato anche a mio figlio il tempo per capire che cosa riusciva a macinare, ci sono state le pause giuste.”*

*“Ripeto la valutazione dell'esperienza è complessivamente buona ma ritengo molto importanti tutte le cose dette prima sugli aspetti legati all'attenzione alle differenze, ai rapporti e relazioni.”*

*“La conoscenza da parte di tutti i professori delle problematiche dei ragazzi in difficoltà, di cosa significa anche per i genitori stare vicino e stimolare ragazzi che fanno fatica. Ci vorrebbe anche più collaborazione da parte degli altri genitori, ci sono genitori che non partecipano e invece la collaborazione scuola-famiglia è importante”*

*“C'è ancora molta ignoranza nella scuola sulla dislessia, molti insegnanti ancora non sanno bene di che cosa si tratti e come aiutare i ragazzi nelle materie. Ci vuole forse da parte della scuola più coinvolgimento dai genitori. Poi forse potrebbe essere utile una maggiore collaborazione da parte della scuola per aiutare un genitore nello stare vicino al proprio figlio nei compiti, nel suggerire il modo per renderlo più autonomo. Ci vuole una informazione ai genitori che può fornire anche strategie. Io sto rifacendo con mio figlio tutte le scuole e peso che molti genitori che hanno come me figli dislessici abbiano lo stesso problema. Perché se non li aiutiamo sono abbandonati a loro stessi. Comunque mio figlio è migliorato moltissimo e questo è un motivo di soddisfazione”*

*“Ci dovrebbero essere più aggiornamenti per i professori perché la conoscenza della disabilità, delle diverse caratteristiche e problematiche è fondamentale. Anche tra noi genitori di ragazzi disabili ci aiutiamo a capire meglio come fare con i nostri figli nel confronto e la stessa cosa deve valere per la scuola. Non c'è una conoscenza generalizzata sulle disabilità. Bisogna trovare forme di maggior coinvolgimento con la classe e con gli altri genitori e insegnanti perché il rischio di isolamento c'è sempre. Bisogna fare conoscere per evitare paure inutili.”*

*“L'altra cosa che mi viene da dire è l'importanza di usare al meglio le risorse economiche, perché non serve solo proporre molte cose ma anche capire come si integrano nella classe e nel gruppo docente, come si indirizzano ai ragazzi che ci sono in quella scuola”.*

La credibilità di una indagine si misura anche nella capacità di questa di dare informazioni di ritorno ai soggetti coinvolti in tempi brevi, tali da permettere un reale utilizzo di quanto emerso ai fini di un innalzamento della qualità complessiva delle esperienze. Questo chiedono anche i genitori che hanno messo a disposizione le loro esperienze ed i loro saperi. Di questo e di occasioni di confronto sempre più approfondite abbiamo bisogno per procedere insieme.

*“Quello che prima di chiudere vorrei sapere è se e come verranno date informazioni su questa ricerca, se ci sarà un feed- back, che permetta anche a noi di sapere cos’è venuto fuori dall’indagine. Perché è importante sapere che si sono spese queste ore per qualcosa di utile, perché anche se erano domande più dettagliate, le cose che ci avete chiesto sono molto simili alle tante domande che ci sono state fatte in altre sedi e non si può pensare di riassumere la vita di mio figlio in pochi minuti. Quando ci viene chiesto in maniera generale che cosa fa? Che cosa non fa? A me viene da rispondere cosa fa dove? quando? Che cosa vuoi sapere di preciso? È difficile fare una fotografia precisa perché le risposte possono essere tante e io chiedo ad esempio ad uno specialista lei che cosa crede che possa fare?”*

*“ Il “che cosa fa” è una domanda che ci viene fatta spesso in tanti contesti ad esempio anche in ospedale e ci meravigliamo che persone che hanno competenze specifiche la facciano perché la nostra risposta è “ ci faccia qualche domanda più precisa” cerchiamo di indirizzare le domande in modo da dare informazioni più efficaci. Perché a livello generale potremmo dire nostro figlio non parla, non cammina, non è autosufficiente e questo può fare pensare di lui qualcosa che non gli corrisponde perché è in grado di farsi capire, di comunicare e tutte queste cose non si possono dire se le domande che ci vengono poste sono troppo generiche.”*