

Regione Emilia - Romagna	Comune di Modena
Assessorato alle Politiche Sociali. Immigrazione. Progetto giovani. Cooperazione Internazionale	Settore Istruzione Centro Documentazione Handicap

La qualità dell'integrazione scolastica

Bozza sul rilevamento e sulla rielaborazione dati della ricerca relativa alle scuole superiori della Provincia di Modena e agli Atenei della Regione Emilia Romagna

A cura di: Marina Maselli e Lucia Onfiani

Modena Giugno 2003

La qualità dell'integrazione scolastica

Bozza sul rilevamento e sulla rielaborazione dati della ricerca relativa alle scuole superiori della Provincia di Modena e agli Atenei della Regione Emilia Romagna

INDICE

Parte I

Gli obiettivi generali della ricerca (Delibera regionale – obiettivi, assegnazione compiti, supervisioni)

La raccolta delle informazioni

- il campione (distribuzione territoriale delle scuole)
- gli strumenti di rilevazione (descrizione strumenti e procedure superiori e università)

Scuola Secondaria di II grado: dai questionari alcuni dati su cui riflettere

I parte

II parte

III parte

Parte II

Uno sguardo sugli Atenei della Regione Emilia Romagna

Parte III

Dalla scelta delle esperienze significative alle interviste ai testimoni privilegiati

I casi

Dalle interviste ai testimoni privilegiati: alcuni nuclei tematici emergenti

Premessa

La ricerca, di cui si presentano i dati conclusivi, si inserisce all'interno di un disegno regionale che dedica una particolare attenzione al tema dell'integrazione sociale dei soggetti disabili.

“ Considerato che, all'interno del tema generale dell'integrazione sociale dei minori disabili, svolge un ruolo particolarmente rilevante il processo di integrazione nel mondo della scuola, che costituisce l'ambiente di vita privilegiato, accanto all'ambiente familiare, dove si costruiscono le prime forme di partecipazione attiva al contesto sociale o viceversa si attivano i primi meccanismi di esclusione, con il rischio che vengano compromessi, per il bambino e la sua famiglia, la fiducia e l'impegno per un positivo sviluppo delle potenzialità personali e del nucleo. Considerato inoltre che nel mondo della scuola, come pure nei servizi socio-assistenziali territoriali, è particolarmente sentita l'esigenza di potere usufruire di una documentazione strutturata e coerente che permetta conoscenza diffusa delle esperienze di integrazione scolastica dei minori disabili, soprattutto per quanto concerne i metodi di lavoro adottati, le figure professionali impegnate, le diverse collaborazioni attivate tra i vari soggetti che vi sono coinvolti”.(Delibera regionale)

I Centri di documentazione per l'integrazione della rete regionale da tempo svolgono un ruolo attivo nell'ambito della documentazione, ricerca, formazione e informazione sui temi connessi alle tematiche della disabilità. Tale lavoro, reso possibile dal sostegno concreto fornito dalla Regione Emilia Romagna nel corso degli anni, ha permesso di acquisire esperienze e competenze specifiche volte a individuare e valorizzare percorsi e modelli differenziati.

Si è pertanto valutata “l'opportunità di coinvolgere i centri di documentazione della rete regionale affinché si impegnino nel raccogliere, organizzare, sistematizzare materiali di documentazione sul tema dell'integrazione scolastica, facendo delle esperienze realizzate sul territorio regionale materia di riflessione e di rielaborazione”.

L'intento del lavoro punta alla realizzazione di un “prodotto che tenga insieme orientamenti culturali ed esperienza concreta, con un'attenzione centrata soprattutto sugli aspetti metodologici”.

E' a partire da tali premesse che si è strutturato un programma di lavoro che ha previsto, all'interno del tema generale dell'integrazione scolastica, approfondimenti specifici per i diversi ordini di scuola ed in particolare:

- servizi prescolastici (nidi e scuole dell'infanzia)
- scuole dell'obbligo
- scuole secondarie superiori e Università

nonché l'approfondimento su due argomenti di carattere trasversale, considerati rilevanti per definire e mettere a punto il quadro metodologico dell'integrazione scolastica:

- i profili professionali impegnati nell'integrazione e i loro intrecci
- i diversi attori coinvolti e le forme della loro collaborazione.

Al Centro di Documentazione Handicap di Modena è stato assegnato il compito di sviluppare la ricerca relativamente agli Istituti Superiori della provincia di Modena e sugli Atenei della Regione Emilia Romagna.

La complessità e la rilevanza dell'indagine hanno reso necessario il coinvolgimento di esperti sulle tematiche in oggetto con competenze specifiche sul versante metodologico e contenutistico.

La tradizionale consuetudine alla collaborazione tra Centri di Documentazione e Università ha permesso di avvalersi della supervisione scientifica di alcuni docenti* il cui contributo ha permesso l'individuazione e la costruzione degli strumenti di rilevazione dei dati, la loro elaborazione in vista di una restituzione pubblica. **(nota)**

**Maria Lucia Giovannini, Andrea Canevaro*

Università di Bologna

Patrizia Sandri

Università di Urbino

Dal disegno di ricerca alla raccolta delle informazioni

L'intento della ricerca è quello di rilevare, in un momento di transizione e di profondi cambiamenti, l'attuale situazione dell'integrazione degli alunni con deficit nelle scuole della regione e di conoscere esperienze di integrazione ritenute particolarmente significative.

Il progetto di ricerca ha preso avvio nel settembre 2000. Nei mesi successivi sono stati attribuiti ai vari centri di Documentazione i rispettivi ambiti di intervento e sono stati individuati e costruiti gli strumenti, questionari e interviste, utilizzati nel corso del lavoro.

I dati raccolti tramite i questionari hanno permesso di restituire una visione complessiva dell'Istituto in termini di: numero di alunni iscritti, di personale, proposte formative, gruppi di lavoro, integrate con specifiche relative ai criteri adottati per la personalizzazione degli interventi, spazi e attrezzature. Una parte specifica del questionario ha inoltre consentito l'individuazione di alcune esperienze particolarmente significative che sono state successivamente oggetto di uno specifico lavoro monografico reso possibile dalla somministrazione di interviste ai testimoni privilegiati. (ampliare)

Pare importante segnalare che l'individuazione degli strumenti di rilevazione e la relativa costruzione degli stessi ha visto un lavoro congiunto tra i vari centri che aderiscono alla Rete regionale dei Centri per l'Integrazione, con la supervisione degli esperti, che ha portato alla produzione di un materiale che vede sezioni comuni e parti specifiche.

L'anno scolastico di riferimento per la raccolta di dati è il 2001/2002.

Per la definizione del campione ci si è avvalsi della collaborazione del Dirigente Scolastico responsabile del settore provinciale dell'integrazione di studenti disabili che ha fornito l'indicazione degli istituti che, nell'anno considerato dall'indagine, accoglievano alunni disabili.

Per quanto riguarda i dati delle scuole paritarie è stata necessaria una ricognizione telefonica al fine di individuare gli istituti da coinvolgere.

Gli strumenti di indagine, con una particolare attenzione al questionario, sono successivamente stati illustrati nell'ambito di un incontro allargato che ha visto la presenza dei dirigenti scolastici. La loro massiccia presenza (n 25 su un totale di 30) accompagnata dal positivo riscontro sull'impianto della ricerca ha consentito di avere la totale disponibilità e adesione al progetto. In tale sede si è così potuto procedere alla distribuzione del questionario e alla relativa discussione sulle varie sezioni.

Per i dirigenti scolastici non presenti all'incontro si è proceduto tramite distribuzione postale previa informazione telefonica.

Al fine di consentire ai compilatori del questionario di segnalare eventuali aspetti ritenuti particolarmente rilevanti e di raccogliere il materiale di documentazione relativo alle esperienze significative si è proceduto alla raccolta dei questionari a cura degli operatori del centro. Ciò ha permesso inoltre di potere raccogliere ulteriori elementi di stimolo da parte degli operatori scolastici impegnati nei processi di integrazione e di reperire materiali di documentazione ritenuti particolarmente significativi.

Ad ogni Istituto è stato consegnato un questionario composto da diverse parti:

- una generale, la cui compilazione è stata a cura del Dirigente Scolastico, composta dalle seguenti sezioni:
 - anagrafica dell'Istituto
 - personale
 - piano dell'offerta formativa
 - gruppo di lavoro di istituto
 - coordinamento scuola - servizi sanitari/territoriali;

- una specifica da compilare per ognuna delle sedi di competenza del Dirigente Scolastico, composta dalle seguenti sezioni:
 - anagrafica di ciascuna sede
 - personalizzazione degli interventi
 - spazi e attrezzature

- una concernente un'esperienza di integrazione particolarmente positiva, all'interno della quale si raccoglievano dati relativi a:
 - aspetti generali dell'esperienza con attribuzioni dei livelli di importanza di indicatori specifici
 - accoglienza
 - Diagnosi Funzionale, Profilo Dinamico Funzionale, Piano Educativo Individualizzato
 - Modalità didattico organizzative
 - Metodi, ausili, strumenti specifici per gli alunni con deficit
 - Personale a sostegno dell'integrazione
 - Documentazione.

Al fine di consentire una verifica del livello di comprensione dei questionari si è proceduto alla taratura degli strumenti in istituti superiori nelle province di Bologna e Ferrara.

I dati raccolti sono stati elaborati soprattutto in modo aggregato.

L'indagine realizzata dal CDH di Modena è stata rivolta a tutti gli Istituti di Istruzione Superiore statali (41) e paritari (11) della provincia di Modena. Tra questi sono state eliminate quelle scuole che nell'anno scolastico 2001/2002 non presentavano alcun ragazzo disabile iscritto.

Quindi in totale sono stati coinvolti 40 Istituti (39 statali comprensivi delle succursali e 1 paritario) con 30 Dirigenti Scolastici di riferimento.

Il quadro provinciale degli Istituti coinvolti nella ricerca è il seguente

n. 8 Istituti superiori ad indirizzo classico – scientifico – sociopsicopedagogico;

- n. 9 Istituti superiori ad indirizzo tecnico;
- n. 8 Istituti superiori ad indirizzo professionale;
- n.14 Istituti superiori ad indirizzo tecnico, professionale, scientifico – classico;
- n.1 Istituto superiore ad indirizzo artistico.

Dall'analisi dei questionari alcuni dati su cui riflettere

Per l'anno scolastico 2001- 2002 si registra negli istituti superiori un numero totale di studenti pari a 23.047, gli alunni in situazione di handicap inseriti nelle classi sono complessivamente 387 con un indice dell'1,68%. La variazione numerica rispetto all'anno precedente è di 48 unità con una variazione percentuale del 14,2%.

La distribuzione degli alunni nella varie classi, nell'anno scolastico 2001/2002 risulta così articolata:

- 116 alunni inseriti nelle classi prime
- 105 alunni inseriti nelle classi seconde
- 77 alunni inseriti nelle classi terze
- 48 alunni inseriti nelle classi quarte
- 41 alunni inseriti nelle classi quinte

Dati relativi alla prima parte del questionario rivolta ai Dirigenti Scolastici

Dati relativi alla tipologia di istituto e inserimento di alunni disabili.

IPIA Istituti professionali industria artigianato

Istituto	Alunni totali	Alunni disabili
Ferrari	623	18
Vallauri	601	21
Don Magnani	450	13
Spallanzani Castefranco	232	24
Spallanzani succ. Vignola	113	9
Spallanzani succ. Montecombraro	77	7
Corni	969	31
Morante	580	34
Totale	3.649	157

ITI istituti tecnici industriali

Istituto	Alunni totali	Alunni disabili
Calvi	273	17
L Da Vinci	712	3
Volta	682	3
Guarini	667	5
Barozzi	748	2
ITI Corni	881	5
ITI Corni	766	4
Baggi	770	6
Selmi	1350	6
TOTALE	6849	51

ISIS Istituti di istruzione superiore

Istituto	Alunni totali	Alunni disabili
Ist. Superiore Cavazzi Professionale Tecnico Com. L.S. Sorbelli	91 186 186	3 1 1
Ist. Superiore Marconi Tecnico Ind. + Professionale Ind. Art.	347	4
Ist. Superiore Galilei Tecnico Ind. Professionale Ind. Art.	754 488	2 24
Ist. Superiore Luosi Tecnico Com. Professionale Com. Tur.	431 127	3 6
Ist. Superiore Levi Tecnico Professionale Ind.	325 214	1 10

Professionale Serv. Com.	218	4
Ist. Superiore Cattaneo		
Prof. Serv. Com. Cattaneo	354	27
Prof. Serv. Soc. Deledda	343	23
Ist. Superiore Meucci		
Tecnico Com.	324	3
Professionale serv. Com.	183	16
TOTALE	4738	130

Istituto d'Arte

Istituto	Alunni totali	Alunni disabili
Venturi	875	15

Licei (scientifico, classico, sociopsicopedagogico)

Istituto	Alunni totali	Alunni disabili
Morandi		4
Fanti	926	4
Formiggini	806	3
S. Carlo	454	4
Muratori	552	3
Wiligelmo	603	2
Sigonio	536	7
Francescane Paritaria	57	2
TOTALE	3934	29

Distribuzione geografica degli istituti con dati relativi al numero di alunni

Modena	N. totale alunni	N. totale alunni disabili
Licei	2145	16
Istituti Tecnici	4412	22
Istituti Professionali	1661	81
Istituto d'arte	875	15
Totale	9098	134

Carpi	N. totale alunni	N. totale alunni disabili
Licei	926	4
Istituti Tecnici	712	3
Istituti Professionali	601	21
Ist. Istr. Superiore (Tecnico + Professionale)	507	16
Totale	2746	47

Finale E.	N. totale alunni	N. totale alunni disabili
Licei	n.p.	4
Istituti Tecnici	273	17
Totale parziale	273	21

Sassuolo	N. totale alunni	N. totale alunni disabili
Licei	806	3
Istituti Tecnici	1552	9
Istituti Professionali	1030	47
Totale	3288	59

Vignola		
Ist. Istr. Superiore (Tecnico + Professionale)	757	15

Castelfranco E.	N. totale alunni	N. totale alunni disabili
Istituti Professionali (+ succursali di Vignola e Montecombraro)	412	40

Maranello	N. totale alunni	N. totale alunni disabili
Istituti Professionali	623	18

Pavullo	N. totale alunni	N. totale alunni disabili
Ist. Istr. Superiore (Tecnico + Professionale+ Liceo Scient.)	630	7
Ist. Istr. Superiore (Tecnico + Professionale)	347	4
TOTALE	977	11

Mirandola	N. totale alunni	N. totale alunni disabili
Ist. Istr. Superiore (Tecnico + Professionale)	1242	26
Ist. Istr. Superiore (Tecnico + Professionale)	558	9
TOTALE	1800	35

Palagano	N. totale alunni	N. totale alunni disabili
Licei	57	2

Utilizzo delle risorse del personale a supporto dell'integrazione: docenti di sostegno, personale educativo e tutor

Scuole	Alunni con il solo docente di sostegno statale	Alunni con sostegno e con altro personale aggiunto	Alunni con il solo tutor	Alunni con il solo personale educativo assistenziale	Alunni senza risorse	Numero alunni totale
Superiori	69	291	10	7	10	387

Sono emersi PROBLEMI nell'assegnazione dei docenti di sostegno e di altre figure?

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi No	2	6,7	6,7	6,7
Si	28	93,3	93,3	100,0
Totale	30	100,0	100,0	

C'e stato un RITARDO NEI TEMPI DI NOMINA/ASSEGNAZIONE di

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	nessuna	3	10,0	10,7	10,7
	docente di sostegno	20	66,7	71,4	82,1
	tutor	1	3,3	3,6	85,7
	Doc sost + educ	1	3,3	3,6	89,3
	DOC SOST+TUTOR	2	6,7	7,1	96,4
	DOC SOST+ASS+TUTOR	1	3,3	3,6	100,0
	Totale	28	93,3	100,0	
	Mancanti 99	2	6,7		
Totale	30	100,0			

Ci sono stati problemi di AVVICENDAMENTO DELLE FIGURE rispetto a

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	nessuna	4	13,3	14,3	14,3
	docente di sostegno	8	26,7	28,6	42,9
	educatore	1	3,3	3,6	46,4
	assistente	1	3,3	3,6	50,0
	tutor	3	10,0	10,7	60,7
	Doc sost + educ	1	3,3	3,6	64,3
	DOC SOST+ASSIST	1	3,3	3,6	67,9
	DOC SOST+ TUTOR	7	23,3	25,0	92,9
	doc sost + obiettore	1	3,3	3,6	96,4
	Tutor+Obiettore	1	3,3	3,6	100,0
	Totale	28	93,3	100,0	
	Mancanti 99	2	6,7		
Totale	30	100,0			

Piano dell'Offerta Formativa

Nel piano dell'offerta formativa (POF) vi sono indicazioni relative all'integrazione degli alunni con deficit?

	Frequenza
No	2 (6,7%)
Sì, ci sono degli accenni	9 (30,0%)
Sì ci sono indicazioni specifiche	19 (63,3%)
Totale	30 (100%)

- 19 Dirigenti Scolastici su 30, pari al 63,3% afferma che nel POF ci sono indicazioni specifiche per l'integrazione;
- 9 (30%) che ci sono degli accenni per l'integrazione; tra questi, 3 specificano che gli accenni riguardano: l'attivazione di metodologie individualizzate (3 su 3); l'elaborazione di curricoli individualizzati (2 su 3); l'individuazione di forme specifiche di crediti e di certificazioni formativi (1 su 3);
- 2 (6,7%) che nel POF non ci sono indicazioni per l'integrazione.

Se il POF presenta indicazioni specifiche sull'integrazione di alunni con deficit, quali delle seguenti iniziative sono previste?

Iniziative previste nel POF	Sì	No
Metodologie individualizzate	18 (94,7%)	1 (5,3%)
Curricoli individualizzati	17 (89,5%)	2 (10,5%)
Strumentazioni specifiche	11 (57,9%)	8 (42,1%)
Forme specifiche di certificazioni di crediti formativi	9 (47,4%)	10 (52,6%)
Flessibilità del gruppo classe	9 (47,4%)	10 (52,6%)
Forme specifiche di crediti formativi	5 (26,3%)	14 (73,7%)

Rispondono i 19 istituti che avevano affermato precedentemente che nel POF c'erano indicazioni specifiche per l'integrazione. Tra questi:

- La maggioranza (18 su 19 pari al 94,7%) afferma che tra le iniziative previste nel POF c'è l'attivazione di metodologie individualizzate;
- 17 su 19 (89,5%) l'elaborazione di curricula individualizzati;
- 11 su 19 (57,9%) l'uso di strumentazioni specifiche;
- 9 su 19 (47,4%) forme specifiche di certificazioni di crediti formativi;
- 9 su 19 (47,4%) la flessibilità del gruppo classe;
- 5 su 19 (26,3%) affermano che nel POF sono previste forme specifiche di crediti formativi.

Il Piano dell'Offerta Formativa rappresenta la carta di identità dell'istituzione scolastica autonoma, deve offrire ai professionisti della scuola, e indirettamente alle figure dell'extra scuola, precise indicazioni strategiche di carattere educativo, didattico, metodologico, organizzativo, affinché tutti procedano nella direzione dell'integrazione scolastica, per evitare pericoli di deroghe, fughe, isole e disimpegno da parte di alcuni consigli di classe. (Marisa Pavone, Scuola delle autonomie e attenzione alle diversità. Valutare i risultati o soprattutto i processi? in Handicap e Scuola, n.95, gennaio – febbraio 2001).

Dai dati sembra emergere un quadro in cui si evidenzia un lavoro soprattutto indirizzato all'allievo con deficit mediante l'elaborazione di metodologie e/o curricula individualizzati e uso di strumentazioni specifiche. Rimane il dubbio che tali impostazioni metodologiche non abbiano una ricaduta sulla "cultura dell'integrazione" dell'istituto o in altri termini che tutto il lavoro, le riflessioni, le metodologie attuate per integrare l'allievo con deficit diventino patrimonio per una riorganizzazione, per un ripensamento della didattica per ognuno. Questo dubbio viene rinforzato dal dato secondo il quale 9 istituti su 19 prevedono la flessibilità del gruppo classe, unico dato di tipo "strutturale" per così dire o organizzativo.

Nel POF è stata individuata una "Funzione Obiettivo" relativa all'integrazione?

	Frequenza
NR	1 (3,3%)
No	17 (56,7%)
Sì	12 (40%)
Totale	30 (100%)

- 12 Istituti su 30 (40%) indicano che nel POF c'è una funzione obiettivo per l'integrazione;
- 17 (56,7%) che non c'è;
- 1 (3,3%) non risponde.
- **(Dato da approfondire)**

Ci sono nel POF accordi o convenzioni con soggetti esterni per creare una rete di maggiori risorse di aiuto agli alunni?

	Frequenza
No	12 (40%)
Sì	18 (60%)
Totale	30 (100%)

Se Sì, indicare con quali dei seguenti enti:

	Sì
Comuni	17 (94,4%)
ASL	12 (66,7%)
Centri specializzati	5 (27,8%)
Associazioni	3 (16,7%)
Centri di documentazione	3 (16,7%)

La maggioranza degli Istituti (18 su 30 pari al 60%) indica che nel POF ci sono accordi o convenzioni con soggetti esterni soprattutto con Comuni e ASL. Più precisamente:

- 17 su 18 (pari al 94,4%) con i Comuni;
- 12 su 18 (66,7%) con ASL;
- 5 su 18 (27,8%) con Centri specializzati;
- 3 (16,7%) con Associazioni o 3 (16,7%) con Centri di Documentazione.

Gruppo di Lavoro di Istituto

La normativa vigente contempla diversi gruppi di studio e di lavoro il cui obiettivo comune è rappresentato dal concorrere alla piena integrazione scolastica e sociale.

A titolo indicativo, anche sulla base delle diverse indicazioni ministeriali vigenti, il Gruppo di studio e di lavoro a livello di Circolo e di Istituto può:

- a) *analizzare la situazione complessiva nell'ambito delle scuole di competenza (numero di alunni in situazione di handicap, tipologia degli handicap, classi coinvolte);*
- b) *analizzare le risorse del Circolo o dell'Istituto, sia umane che materiali;*
- c) *predisporre una proposta di calendario per gli incontri dei gruppi tecnici;*
- d) *Verificare periodicamente gli interventi a livello Circolo e di Istituto*
- e) *formulare proposte per la formazione e l'aggiornamento.* (Marisa Pavone, Mario Tortello *Il ruolo dei gruppi di lavoro* in Dario Janes e Mario Tortello (a cura di) *La qualità dell'integrazione scolastica. Disabilità, disturbi dell'apprendimento e differenze individuali*, Erickson, 1999)

Il campione da noi analizzato restituisce i seguenti dati:

E' attivo un Gruppo di lavoro di Istituto?

	Frequenza
No	4 (13,3%)
Sì	26 (86,7%)
Totale	30 (100%)

Frequenza dei membri alle riunioni del Gruppo di lavoro di Istituto

	Docenti curricola ri	Docenti di sostegn o	Rappre s. ASL	Rappre s. Comun e	Rappre s. CFP	Rappres. genitori alunni con deficit	Rappres. genitori eletto Consiglio Circolo/Istituto
Nessuna riunione	3 (11,5%)		10 (38,5%)	26 (100%)	23 (88,5%)	8 (30,8%)	22 (84,6%)
Tutte le riunioni	16 (61,5%)	25 (96,2%)	7 (26,9%)		1 (3,8%)	9 (34,6%)	2 (7,7%)
Maggior parte delle riunioni	5 (16,7%)		4 (15,4%)			6 (23,1%)	1 (3,8%)
Occasio nalmente	2 (6,7%)	1 (3,8%)	5 (19,2%)		2 (7,7%)	3 (11,5%)	1 (3,8%)

Rispetto ai 26 gruppi di lavoro attivati (26 capi di Istituto su 30 pari all'86,7%):

- I docenti di sostegno partecipano a tutte le riunioni in 25 gruppi di lavoro su 26 (96,2%);
- I docenti curricolari partecipano a tutte o alla maggior parte delle riunioni in 21 gruppi di lavoro (80,8%);
- I rappresentanti dei genitori degli alunni con deficit partecipano a tutte o alla maggior parte delle riunioni in 15 gruppi di lavoro (57,7%);
- I rappresentanti dell'ASL partecipano a tutte o alla maggior parte delle riunioni in 11 gruppi di lavoro su 26 (42,3%);
- I rappresentanti dei genitori eletti nel Consiglio di Istituto partecipano a tutte o alla maggior parte delle riunioni in 3 gruppi di lavoro su 3 (11,5%);
- I rappresentanti del CFP partecipano a tutte le riunioni in 1 gruppo di lavoro (3,8%) od occasionalmente in 2 (7,7%);
- I rappresentanti del Comune non partecipano ad alcuna riunione (100%).

Nei Gruppi di lavoro di Istituto sembra rilevarsi che il compito di promuovere e coordinare i progetti e le azioni positive messe in atto da ogni unità scolastica per favorire l'integrazione, la discussione, la riflessione e l'attivazione del processo di integrazione sia affidata soprattutto ai docenti di sostegno (100% partecipano a tutte le riunioni) e ai docenti curricolari (21 pari a 78,2% partecipano a tutte o alla maggior parte delle riunioni), insieme alla metà circa dei rappresentanti dei genitori degli allievi con deficit (15 pari al 57,7%) e a 11 rappresentanti ASL (42,3%).

Un dato che ci pare interessante segnalare nella indicazione dei componenti del gruppo di lavoro di Istituto, che non compare in tabella ma che nei questionari di alcuni Istituti è segnalato alla voce altro, è la presenza degli studenti all'interno di tale gruppo. Si tratta di un aspetto di grande rilevanza che ha rappresentato una innovazione importante introdotta dalla Legge Quadro sull'Handicap (art. 15, comma 2) che si riferisce in primo luogo alla scuola secondaria superiore.

Coordinamento Scuola- Servizi Sanitari/Territoriali

Con gli Accordi di Programma si stabilisce la programmazione coordinata dei servizi scolastici con quelli sanitari, socio-assistenziali, culturali, ricreativi e sportivi. Gli Accordi sono finalizzati alla preparazione, attuazione e verifica congiunta di progetti educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché a forme di integrazione fra attività scolastiche ed extra scolastiche. (Gianni Selleri, *Legislazione e handicappati civili. Manuale di consultazione per operatori sociali*, Patronato ACLI, ANIEP)

A livello territoriale i dati relativi a questo aspetto vedono la seguente situazione:

Sono stati sottoscritti gli Accordi di Programma?

	Frequenza
No	2 (6,7%)
Sì	28 (93,3%)
Totale	30 (100%)

I due Istituti che dichiarano la non sottoscrizione degli accordi di programma si trovavano, al momento della rilevazione al primo anno di esperienza di integrazione di alunni disabili .

Se applicati, anche solo in parte, indicarne gli aspetti di applicazione nel servizio.

- collaborazione con il Comune (trasporti, finanziamento, raccordo) **14**

Commento [Sandri1]: Gruppo di lavoro di Circolo o d'Istituto
 Presso ogni Circolo o Istituto, il Gruppo di studio e lavoro, visto l'art. 15, punto 2 della Legge 104/92, si costituisce con il compito di promuovere e coordinare i progetti e le azioni positive messe in atto da ogni unità scolastica per favorire l'integrazione.
 Il Gruppo di lavoro di Circolo o d'Istituto è composto da:
 •Direttore Didattico o Preside, che lo presiede;
 •un Rappresentante dell' Azienda USL (per la Scuola Superiore un rappresentante dell'Unità Sovradistrettuale);
 •due Rappresentanti dei docenti, di cui uno specializzato;
 •un Rappresentante degli studenti (per le scuole medie di 2° grado);
 •un Rappresentante dei genitori degli alunni con deficit (o eventualmente delle loro Associazioni) da loro stessi indicato;
 •un Rappresentante dei genitori eletti nel Consiglio di Circolo/Istituto.
 •Nel caso si ritenga opportuno può intervenire un Rappresentante dell' Ente Locale.
 Il Gruppo si riunisce almeno tre volte l'anno.

- collaborazione con AUSL (incontri speciali CDC, incontri periodici previsti dagli accordi, raccordo, definizione PEI **13**
- P.E.I. (definizione, stesura, confronto, raccolta documentazione diagnosi funzionale e PDF verifica, orientamento, continuità, progettazione percorsi misti o alternanza scuola lavoro e/o centri diurni) **12**
- Assegnazione di personale di supporto all'integrazione (educativo- assistenziale 3, tutor 5, mediatore LIS 1) **7**
- Costituzione Gruppo Lavoro di istituto **2**
- procedure amministrative **1**
- solo su richiesta e nelle emergenze **1**

Collegamento scuola - ASL

La partnership tra scuola e servizi socio-sanitari è un dato attorno al quale si costruisce la qualità degli interventi.

L'idea che l'integrazione è un bene comune e che vale la pena di realizzarla anche quando le risorse sono limitate ha permesso, nel corso degli ultimi anni, di rileggere i singoli apporti con una particolare attenzione alla specificità dei ruoli professionali. L'attuale cornice normativa ha contribuito alla definizione di specifici strumenti operativi, fasi di attuazione, ruoli e compiti. La stipulazione di Accordi di Programma tra le diverse Istituzioni ha altresì reso più concrete le modalità per una effettiva collaborazione interistituzionale, definendo anche quantitativamente i momenti di confronto e verifica che, nel caso specifico, trova questo riscontro.

Confronti e verifiche tra operatori sanitari e operatori scolastici

	Frequenza
NR	1 (3,3%)
Da 1 a 3 volte l'anno	27 (90%)
Più di 3 volte l'anno	1 (3,3%)
Da 1 a 3 volte l'anno e più di 3 volte l'anno per un caso	1 (3,3%)
Totale	30 (100%)

Nella maggioranza degli Istituti (90%) si attuano confronti e verifiche tra operatori sanitari e operatori scolastici soprattutto da 1 a 3 volte l'anno.

Esistono difficoltà nella comprensione delle competenze reciproche?

	Frequenza
NR	1 (3,4%)
No	25 (83,3%)
Sì	4 (13,3%)
Totale	30 (100%)

Non risultano difficoltà di comprensione delle competenze reciproche nell'83,3% degli istituti (25 su 30).

Il positivo riscontro di questi dati mette in luce le potenzialità di una collaborazione tra scuola e ASL che, oltre a poggiare su strumenti e riferimenti normativi precisi (Diagnosi funzionale, Profilo dinamico funzionale, PEI), ha saputo, nella maggioranza dei casi, cogliere l'aspetto processuale e dinamico dell'integrazione. Così come pare utile richiamare anche le permanenti aree di criticità legate ad alcuni tradizionali fattori, tra cui va citata la sostanziale diversità di linguaggi e modelli culturali di riferimento e la fatica, da parte degli operatori scolastici e della famiglia, di tradurre le informazioni date dagli operatori sanitari alla luce di modelli teorici di riferimento capaci di delineare piste di lavoro e ambiti di intervento.

Esistono difficoltà nella comprensione delle competenze reciproche tra operatori sanitari e gli operatori scolastici? Se sì quali

- aspettativa da parte della scuola di indicazioni metodologiche dagli operatori AUSL 2
- diverse visioni delle problematiche (medica e didattica) 1
- informazione alla famiglia delle difficoltà dell'alunno/a 1

Esistono ostacoli organizzativi nell'attivazione di progetti?

	Frequenza
NR	2 (6,7%)
No	16 (53,3%)
Sì	12 (40%)

Totale	30 (100%)
--------	-----------

16 Dirigenti su 30 (53,3) affermano che non esistono ostacoli organizzativi nell'attivazione di progetti, mentre 12 (40%) ne affermano l'esistenza.

Esistono ostacoli di tipo organizzativo nell'attivazione dei progetti di integrazione?

- scarsa assunzione da parte dei CDC dei progetti di integrazione **(3)**
- delega all'insegnante di sostegno **2**
- mancanza di continuità delle figure **2**
- scarsa specializzazione docenti di sostegno **2**
- numero insufficiente docenti di sostegno **1**
- ritardo nelle nomine **1**
- recente ingresso nell'istituto di alunni H, scarsa competenza **1**
- scarsità personale di supporto all'integrazione (insegnanti, educatori) **1**
- assenza di incentivazioni orarie per il coordinamento del personale docente **1**
- scarsa collaborazione da parte dei servizi del comune (per la programmazione- attivazione dei percorsi misti) **1**
- scarsa disponibilità delle aziende (per l'attivazione di stage e percorsi misti) **1**
- non adesione da parte della famiglia ai percorsi di alternanza **1**

Sono state realizzate iniziative di integrazione negli ultimi 3 anni?

	Frequenza
NR	2 (6,7%)
No	9 (30%)
Sì	19 (63,3%)
Totale	30 (100%)

Tipologia iniziative:

	si	no	NR
Informazione	11 (57,9%)	7 (36,8%)	1 (5,3%)
Sensibilizzazione	11 (57,9%)	7 (36,8%)	1 (5,3%)
Aggiornamento	8 (42,1%)	10 (52,6%)	1 (5,3%)
Ricerca	1 (5,3%)	17 (89,5%)	1 (5,3%)
Attività innovative	1 (5,3%)	17 (89,5%)	1 (5,3%)

19 Dirigenti su 30 (63,3%) hanno realizzato iniziative di integrazione negli ultimi 3 anni. Tra questi:

- la maggioranza (11 su 19 pari al 57,9%) ha realizzato iniziative di informazione e sensibilizzazione sul tema dell'integrazione;
- 8 (42,1%) hanno organizzato corsi di aggiornamento;
- 1 (5,3%) attività di ricerca e attività innovative (ITIS "A.Meucci (ITC "A.Meucci e IPSSCT "C.Cattaneo").

Dato da sottolineare in quanto mostra una attività di promozione e sensibilizzazione del contesto scolastico alla problematica dell'integrazione e quindi a favore della cultura dell'integrazione.

Dati relativi alla seconda parte del questionario rivolta al Dirigente Scolastico e relativa a ciascuna sede dell'Istituto di sua competenza

Personalizzazione degli interventi

Quali azioni vengono solitamente attivate per rilevare dati utili per l'intervento di integrazione?

	si	no
Osservazione	34 (85%)	6 (15%)
Accoglienza	39 (97,5%)	1 (2,5%)
Coinvolgimento della famiglia	40 (100%)	
Incontro con operatori AUSL	40 (100%)	

- In tutti i 40 (100%) Istituti, per rilevare dati utili per l'intervento di integrazione, si svolgono incontri con operatori ASL e si coinvolge la famiglia;
- In 39 (97,5%) si predispone l'accoglienza;
- In 34 (85%) si conduce un'osservazione.

Più precisamente:

- 34 Istituti (85%) attivano sia l'osservazione, sia l'accoglienza, sia il coinvolgimento della famiglia che l'incontro con operatori ASL;
- 5 (12,5%) attivano: accoglienza, coinvolgimento della famiglia e incontro con operatori ASL;
- 1 (2,5%) attiva: coinvolgimento della famiglia e incontro con operatori ASL.

Tra le azioni attivate quali ritieni più importanti e perché?

- coinvolgimento della famiglia (apporto elementi conoscitivi, coinvolgimento alunno, potenziamento dell'intervento, continuità formativa tra casa e scuola, responsabilità educative, sostegno perseguimento obiettivi didattici e relazionali) **29**
- incontro con operatori AUSL (apporto elementi conoscitivi specifici sui deficit, condivisione interventi, individuazione strategie adeguate, progetto di vita) **25**
- Osservazione (per costruzione PEI, personalizzazione interventi disciplinari) **18**
- accoglienza (clima di classe) **17**
- continuità (recupero esperienze concrete, individuazione strategie adeguate) **9**
- orientamento (aggancio con accoglienza e osservazione) **1**
- ruolo svolto dal collegio dei docenti **1**
- conoscenza del deficit specifico **1**

Per ogni alunno con deficit iscritto è stato elaborato un piano educativo individualizzato (PEI/PEP)?

In tutti i 40 Istituti, per ogni alunno con deficit iscritto è stato elaborato un piano educativo individualizzato.

Che tipo di iniziative sono state messe in atto per giungere alla stesura del PEI/PEP nel caso di alunni nuovi iscritti?

	Sì
Incontri con: famiglie, referenti scuola secondaria di I grado, referenti ASL	30 (75%)
Incontri con: famiglie e referenti ASL	6 (15%)
Incontri con: referenti scuola secondaria di I grado, referenti ASL	2 (5%)

Incontri con: famiglie, referenti scuola secondaria di I grado	1 (2,5%)
NR	1 (2,5%)

Rispetto ai 40 Istituti, per giungere alla stesura del PEI/PEP nel caso di alunni nuovi iscritti:

- in 30 Istituti (75%) si svolgono incontri con famiglie, referenti scuola secondari di I grado, referenti ASL;
- in 6 (15%) incontri con famiglie e referenti ASL;
- in 2 (5%) incontri con referenti scuola secondaria di I grado e referenti ASL;
- in 1 (2,5%) incontri con famiglie e referenti scuola secondaria di I grado;
- 1 (2,5%) non risponde.

Questi dati sembrano attestare che la maggioranza degli Istituti (75%) ha adottato un buon modo di procedere per giungere alla stesura del PEI/PEP nel caso degli alunni nuovi iscritti, organizzando incontri con i principali referenti per l'allievo e cioè: la famiglia, un docente della scuola secondaria di I grado e un referente dell'ASL.

E' importante tuttavia sottolineare l'assoluta necessità per impostare un buon processo di integrazione nella classe e nella scuola, alla base di apprendimenti cognitivi significativi, che il piano educativo individualizzato venga elaborato insieme ai docenti curricolari, tenendo presente gli obiettivi, le competenze disciplinari individuate per la classe.

Per giungere alla stesura del PEI/PEP nel caso di alunni già inseriti

	Sì
Riunioni Consiglio di classe, incontri con famiglie e referenti ASL	35 (87,5%)
Riunioni Consiglio di classe e incontri con referenti ASL	3 (7,5%)
Riunioni Consiglio di classe	2 (5%)

Rispetto ai 40 Istituti, per giungere alla stesura del PEI/PEP nel caso di alunni già inseriti:

- in 35 Istituti (87,5%) si svolgono riunioni del Consiglio di classe, incontri con famiglie e referenti ASL;
- in 3 (7,5%) riunioni del Consiglio di classe e incontri con referenti ASL;
- in 2 (5%) riunioni del Consiglio di classe.

Sembra evidenziarsi anche in questo caso una prassi corretta nella maggioranza degli Istituti (87,5%).

Chi partecipa alla stesura del PEI/PEP?

	Sì	No
Docenti di sostegno	40 (100%)	
Docenti curricolari	35 (87,5 %)	5 (12,5%)
Famiglia	32 (80%)	8 (20%)
Neuropsichiatra	30 (75%)	10 (25%)
Operatori tecnici AUSL	27 (67,5%)	13 (32,5%)
Educatori	22 (55%)	18 (45%)
Psicologo	20 (50%)	20 (50%)
Dirigente scolastico	20 (50%)	20 (50%)
Assistenti	4 (10%)	36 (90%)
Personale ATA		40 (100%)

Rispetto ai 40 Istituti coinvolti nell'indagine:

- In tutti e 40 (100%) i docenti di sostegno partecipano alla stesura del PEP;
- In 35 (87,5%) i docenti curricolari;
- In 32 (80%) la famiglia;
- In 30 (75%) il neuropsichiatra;
- In 27 (67,5%) gli operatori/tecnici ASL;
- In 22 (55%) gli educatori;
- In 20 (50%) il Dirigente scolastico;
- In 20 (50%) lo psicologo;
- In 4 (10%) gli assistenti.

E' importante sottolineare che nella maggioranza degli Istituti (87,5%) i docenti curricolari sono coinvolti nella stesura del PEI/PEP. Il piano educativo individualizzato deve essere infatti elaborato insieme ai docenti curricolari, tenendo presente gli obiettivi, le

competenze disciplinari individuate per la classe al fine di impostare un buon processo di integrazione nella classe e nella scuola, alla base di apprendimenti cognitivi significativi.

Più precisamente, riguardo alla partecipazione del personale sanitario:

- 16 (40%) dichiarano che alla stesura del PEP partecipano sia lo psichiatra, sia lo psicologo, sia gli operatori/tecnici ASL;
- 6 (15%) sia lo psichiatra sia gli operatori/tecnici ASL
- 5 (12,5%) solo lo psichiatra
- 4 (10%) solo gli operatori/tecnici ASL
- 3 (7,5%) sia lo psichiatra sia lo psicologo
- 1 (2,5%) psicologo e operatori ASL
- 5 (12,5%) dichiarano che alla stesura del PEI/PEP non partecipa nessuna delle figure sanitarie indicate.

Si segnala positivamente il fatto che ci sia una collaborazione con operatori sanitari nella maggioranza degli Istituti (87,5%).

Confronti e verifiche tra operatori AUSL e scolastici

Cadenza di verifiche	Frequenza
Da 1 a 3 volte l'anno	39 (97,5%)
Più di 3 volte l'anno	1 (2,5%)
Totale	40 (100%)

Tutti i 40 Istituti affermano di avere incontri per confronto con operatori ASL. La quasi totalità (39 su 40 pari al 97,5%) ha incontri da 1 a 3 volte l'anno.

Il PEI/PEP viene discusso regolarmente da:

	Si
Consiglio di classe specifico	26 (65%)
Consiglio di classe specifico, Gruppo di lavoro di Istituto e Docenti F.O.	8 (20%)
Consiglio di classe specifico, Gruppo di lavoro di Istituto	5 (12,5%)

Consiglio di classe specifico e Docenti F.O.	1 (2,5%)
--	----------

Rispetto ai 40 Istituti:

- in 26 (65%) il PEI/PEP viene discusso solo nell'ambito del Consiglio di classe specifico;
- in 8 (20%) nell'ambito del Consiglio di classe specifico, nel Gruppo di lavoro di Istituto e con i Docenti F.O.;
- in 5 (12,5%) nel Consiglio di classe specifico e nel Gruppo di lavoro di Istituto;
- in 1 (2,5%) nel consiglio di classe specifico e con i Docenti Funzione Obiettivo.

(Si segnala una prassi, forse da approfondire in merito alle motivazioni sottostanti, secondo la quale il PEI/PEP viene discusso anche nel Gruppo di lavoro di Istituto).

Uno degli indicatori che permette di ragionare seriamente sulla qualità dell'integrazione riguarda l'integrazione curricolare. Integrazione curricolare significa che nel curricolo degli apprendimenti e delle conoscenze ci sono tutte le possibili integrazioni con le conoscenze dei deficit presenti nella struttura scolastica... Un indicatore di qualità è capire fino a che punto le conoscenze curricolari hanno fatto spazio e hanno integrato elementi di conoscenza che riguardano la persona Down, le difficoltà di apprendimento, le difficoltà motorie. ... Ci si può chiedere, allora se e come le conoscenze dell'handicap migliorano le aree disciplinari. ... Ogni area disciplinare diventa più ricca e accessibile se integra le conoscenze che l'occasione offre di esplorare. (Andrea Canevaro , Alla ricerca degli indicatori della qualità dell'integrazione, in Dario Janes e Mario Tortello (a cura di) La qualità dell'integrazione scolastica. Disabilità, disturbi dell'apprendimento e differenze individuali, Erickson, 1999).

Gli elementi richiamati da Andrea Canevaro rappresentano anche per la realtà modenese degli spunti intorno ai quali articolare ulteriori riflessioni e confronti. E' sul raccordo con la programmazione di classe che si gioca la reale possibilità di rendere significativa, per un gruppo, la presenza di un alunno/a la cui disabilità può avere diversi livelli di gravità e i dati raccolti confermano la necessità di presidiare questa area.

L'integrazione del PEI con la programmazione di classe dipende da:

	Si	No
Gravità del deficit	37 (92,5%)	3 (7,5%)
Tipo di discipline	22 (55%)	18 (45%)
Modalità di lavoro del CDC	13 (32,5%)	27 (67,5%)

Più precisamente:

- 14 Istituti asseriscono che l'integrazione del PEI con la programmazione di classe dipende dalla gravità del deficit;
- 12 che dipende dalla gravità del deficit e dal tipo di discipline considerate;
- 9 Istituti asseriscono che dipende tra tutti e tre gli aspetti;
- 2 dalla gravità del deficit e dalle modalità di lavoro del CdC;
- 2 dalle modalità di lavoro del CdC;
- 1 dal tipo di discipline considerate.

L'elemento gravità del deficit sembra condizionare pesantemente la possibilità di una integrazione del PEI con la programmazione di classe, in stretta connessione con il tipo delle discipline considerate. Scarsa rilevanza sembra dunque assumere l'adottare diverse modalità di lavoro da parte dei docenti del Consiglio di classe (2 istituti).

E' prevista un'organizzazione flessibile delle classi in relazione alla programmazione individualizzata?

	Frequenza
No	13 (32,5%)
Sì	6 (15%)
In parte	21 (52,5%)
Totale	40 (100%)

Se sì, attraverso:

	Sì	No
Classi aperte	16 (59,3%)	11 (40,7%)
Gruppi di livello	18 (66,7%)	9 (33,3%)
Gruppi di interesse	9 (33,3%)	18 (66,7%)
Lavoro a coppie	8 (29,6%)	19 (70,4%)

Un'organizzazione flessibile delle classi in relazione alla programmazione individualizzata è prevista da 6 istituti (15%), mentre 21 (52,5%) la prevedono solo in parte.

In riferimento a questi 27 Istituti, l'organizzazione flessibile delle classi avviene:

- per 18 di essi (66,7%) mediante gruppi di livello
- per 16 (59,3%) mediante "classi aperte"
- per 9 (33,3%) mediante gruppi di interesse
- per 8 (29,6%) mediante lavoro a coppie.

Sembra che l'organizzazione flessibile delle classi in relazione alla programmazione individualizzata non sia una prassi consolidata nella maggioranza degli istituti secondari.

Esistono progetti particolari in cui tutti gli alunni sono coinvolti in attività di laboratorio che utilizzano strutture o collegamenti esterni alla scuola?

	Frequenza
NR	1 (2,5%)
No	26 (65%)
Sì	13 (32,5%)
Total e	40 (100%)

13 Istituti (32,5%) affermano di aver elaborato progetti particolari in cui tutti gli alunni sono coinvolti in attività di laboratorio che utilizzano strutture o collegamenti esterni alla scuola.

Questi dati non sembrano evidenziare un uso delle strutture extrascolastiche in funzione di laboratori educativo/didattici che coinvolgono tutti gli allievi.

Inserire laboratori di Andrea

Orientare significa preparare le condizioni esterne e interne affinché una persona sia in grado di prendere coscienza di sé e di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice obiettivo di concorrere al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona. Si tratta, cioè, di una idea di orientamento in linea con i caratteri di flessibilità e di complessità sociali e configurato come:

un complessivo progetto di vita;

un processo continuo e dinamico di educazione permanente dove sia presente la capacità di decisione autonoma e responsabile;

una componente strutturale della formazione (ogni attività educativa è anche orientativa);

una attività che amplia le responsabilità educative delle varie istituzioni formative. (Roberta Caldin Pupulin, *Disabilità: verso l'integrazione tra prospettiva sanitaria e prospettiva pedagogica*, in *Disabilità: quadro teorico e percorsi di integrazione*, CLEUP Editrice Padova, 2000).

L'attenzione verso l'azione di orientamento appare centrale in modo particolare per i ragazzi che frequentano la scuola superiore, poiché rappresenta la premessa essenziale alla possibilità di esprimere scelte consapevoli e alla comprensione di sé intesa come espressione di un processo evolutivo.

Sono previsti percorsi o attività mirate per favorire l'orientamento?

	Frequenza
NR	1 (2,5%)
No	14 (35%)
Sì	25 (62,5%)
Total e	40 (100%)

La maggioranza degli Istituti (25 su 40 pari al 62,5%) afferma che per gli allievi sono previsti percorsi o attività mirati per favorire l'orientamento.

All'interno del NOS vengono realizzate attività specifiche di riorientamento per gli alunni con deficit?

	Frequenza
No	29 (72,5%)
Sì	11 (27,5%)
Total e	40 (100%)

La maggioranza degli Istituti (29 su 40 pari al 72,5%) afferma di non realizzare attività specifiche di riorientamento all'interno del NOS per gli alunni con deficit.

Tra questi 29 Istituti, 7 (24,1%) però strutturano attività specifiche che non rientrano nell'ambito di quelle di riorientamento del NOS; tali attività prevedono momenti di verifica in 5 Istituti sui 7 precedentemente indicati.

11 Istituti (27,5%) realizzano attività specifiche di riorientamento all'interno del NOS per gli alunni con deficit, tra questi: 7 prevedono momenti di verifica.

Var.16: All'interno del NOF, sono previste specifiche attività di informazione/orientamento nei confronti degli alunni con deficit?

	Frequenza
NR	6 (15%)
No	18 (45%)
Si	16 (40%)
Total e	40 (100%)

16 istituti su 40 (40%) prevedono specifiche attività di informazione/orientamento all'interno del NOF nei confronti degli alunni con deficit.

Se vengono svolte, lo sono:

	Frequenza
Inizio dell'anno scolastico	3 (18,8%)
Entro Dicembre	5 (31,3%)
Alla fine dell'anno scolastico	2 (12,5%)
A conclusione del percorso scolastico	2 (12,5%)
Progetto in corso di elaborazione	1 (6,2%)
Inizio e fine dell'anno scolastico	2 (12,5%)
Entro dicembre e fine dell'anno scolastico	1 (6,2%)

Per allievi con deficit che mostrino particolari esigenze si elaborano percorsi integrati di alternanza scuola-lavoro?

	Frequenza
No	7 (17,5%)
Sì	33 (82,5%)
Total e	40 (100%)

La maggioranza degli Istituti (33 su 40 pari all'82,5%) elabora percorsi integrati di alternanza scuola-lavoro per allievi con deficit che mostrino particolari esigenze.

I Percorsi integrati sono prevalentemente:

	Percorsi scuola/lav oro	Percorsi scuola/laboratorio protetto	Percorsi scuola/scu ola
Sì	25 (75,8%)	20 (60,6%)	8 (24,2%)
No	8 (24,2%)	13 (39,4%)	25 (75,8%)
Total e	33 (100%)	33 (100%)	33 (100%)

Rispetto ai 33 Istituti che elaborano percorsi integrati di alternanza scuola-lavoro per allievi con deficit:

- 25 (75,8%) elaborano percorsi scuola/lavoro;
- 20 (60,6%) elaborano percorsi scuola/laboratorio protetto;
- 8 (24,2%) elaborano percorsi scuola/scuola.

La realizzazione dei percorsi integrati è basata su:

Applicazione Accordi di Programma	17 (51,5%)
Applicazione Accordi di Programma e Stipula convenzioni speciali	11 (33,3%)
Stipula convenzioni speciali	4 (12,1%)
Altro	1 (3%)
Totale	33 (100%)

Più precisamente, rispetto ai 33 Istituti che elaborano percorsi integrati di alternanza scuola-lavoro per allievi con deficit:

- 17 Istituti affermano che la realizzazione dei percorsi integrati è basata sull'applicazione degli accordi di programma
- 11 Istituti affermano che è basata sia sull'applicazione degli accordi di programma sia sulla stipula di convenzioni speciali
- 4 Istituti affermano che è basata sulla stipula di convenzioni speciali
- 1 Istituto (ITIS A.Meucci) afferma che la realizzazione dei percorsi integrati non è basata né sull'applicazione degli accordi di programma, né sulla stipula di convenzioni speciali.

Strutture prevalentemente coinvolte nell'elaborazione dei percorsi integrati:

	CFP	Centri socio-riabilitativi	Centri per gravi	Aziende	Laboratori	Istituti scolastici
Sì	12 (36,4%)	19 (57,6%)	7 (21,2%)	17 (51,5%)	12 (36,4%)	8 (24,2%)
No	21 (63,6%)	14 (42,4%)	26 (78,8%)	16 (48,5%)	21 (63,6%)	25 (75,8%)

Total e	33 (100%)	33 (100%)	33 (100%)	33 (100%)	33 (100%)	33 (100%)
------------	--------------	-----------	--------------	-----------	--------------	--------------

Rispetto ai 33 Istituti che elaborano percorsi integrati di alternanza scuola-lavoro per allievi con deficit:

- 19 Istituti (57,6%) elaborano percorsi integrati con i Centri socio-riabilitativi;
- 17 (51,5%) con Aziende;
- 12 (36,4%) con CFP (Centri di Formazione Professionale);
- 12 (36,4%) con laboratori;
- 8 (24,2%) con Istituti scolastici;
- 7 (21,2%) con Centri per gravi.

I percorsi **integrati** sono elaborati da:

	Gruppo operativo	Referente per l'orientamento della scuola	Referente formazione professionale	Famiglia dell'allievo con deficit	Allievo con deficit	Tecnici ASL
Sì	23 (69,7%)	4 (12,1%)	9 (27,3%)	16 (48,5%)	4 (12,1%)	25 (75,8%)
No	10 (30,3%)	29 (87,9%)	24 (72,7%)	17 (51,5%)	29 (87,9%)	8 (24,2%)
Total e	33 (100%)	33 (100%)	33 (100%)	33 (100%)	33 (100%)	33 (100%)

Più precisamente:

- 7 da Gruppo **operativo**, famiglia dell'allievo con deficit e tecnici ASL;
- 7 da Gruppo operativo e tecnici ASL;
- 5 da Gruppo operativo;
- 3 dai tecnici ASL;
- 2 da Gruppo operativo, referente formazione professionale, famiglia dell'allievo con deficit, allievo con deficit e tecnici ASL;

Commento [Sandri2]:

Commento [Sandri3]: Percorso integrativo - Gruppo Operativo
Per ogni alunno con deficit opera collegialmente il Gruppo operativo inter-professionale previsto dalla CM n. 258/83. Esso è costituito:
dal Direttore Didattico o Preside,
dagli insegnanti che seguono l'alunno (curricolari e di sostegno),
dagli specialisti dell'Azienda USL, referenti per il caso,
dagli operatori educativo-assistenziali e/o tecnici dell'Ente Locale.
Il Gruppo si riunisce in date prestabilite, secondo un calendario concordato, su convocazione del Capo di Istituto almeno tre volte l'anno (variazioni potranno essere concordate nell'ambito del Gruppo stesso), per la stesura, l'aggiornamento e la verifica del Profilo Dinamico Funzionale e del Piano Educativo Personalizzato.
La famiglia partecipa alla definizione ed alla verifica del Profilo Dinamico Funzionale e del Piano Educativo Personalizzato.
Gli incontri sono promossi dal Capo di Istituto e comunicati per iscritto, nel loro insieme, alle famiglie entro la fine di ottobre.

- 2 da referente per l'orientamento della scuola, referente formazione professionale, famiglia dell'allievo con deficit, allievo con deficit;
- 2 da referente formazione professionale, famiglia dell'allievo con deficit e tecnici ASL;
- 1 da referente per l'orientamento della scuola, referente formazione professionale, famiglia dell'allievo con deficit e tecnici ASL;
- 1 da Gruppo operativo, referente formazione professionale, famiglia dell'allievo con deficit e tecnici ASL;
- 1 da Gruppo operativo, referente per l'orientamento della scuola, famiglia dell'allievo con deficit e tecnici ASL;
- 1 da referente formazione professionale e tecnici ASL;
- 1 (IPSIA Vallauri) da nessuno degli enti o persone indicati.

Sembra particolarmente significativo e positivo il fatto che la maggioranza dei percorsi integrati, per lo meno nell'anno di rilevamento dei dati, vengano elaborati soprattutto dal Consiglio di classe in collaborazione con altre agenzie (famiglia, ASL, ...) rispetto alla delega a un referente per l'orientamento della scuola o della formazione professionale o a tecnici ASL. Il coinvolgimento di tutti i docenti curricolari e di sostegno del consiglio di classe nel progettare percorsi di alternanza "scuola/lavoro" sembra evidenziare una buona prassi da seguire, in quanto induce a una riflessione delle proprie metodologie didattiche ed educative per mantenere ad un tempo significativi agganci disciplinari e di lavoro con il gruppo classe e dall'altro permettere all'allievo di sperimentarsi in situazioni anche lavorative diverse. Questa prassi sembra che debba essere salvaguardata e potersi porre come una "buona prassi", come modello da seguire per una effettiva integrazione.

Le esperienze di alternanza scuola/territorio sono inserite in modo organico

	Nella Programmazione educativa individualizzata	Nel POF
NR	2 (6,1%)	
No	1 (3%)	9 (27,3%)
Sì	30 (90,9%)	24 (72,7%)
Total e	33 (100%)	33 (100%)

La maggioranza degli Istituti che elabora percorsi integrati di alternanza scuola/territorio inserisce tali percorsi in modo organico nella Programmazione educativa individualizzata (90,9%) e nel POF (72,7%).

Per ogni alunno impegnato in percorsi di alternanza scuola/territorio è individuato all'interno della classe un responsabile didattico/organizzativo?

	Frequenza
No	5 (15,2%)
Sì	28 (84,8%)
Total e	33 (100%)

Se sì azioni prevalenti svolte:

	Osservazione	Confronto tra i dati raccolti	Lettura del lavoro e definizione delle competenze	Preparazione dei moduli	Modifica del PEI/PEP Realizzazione del PEI/PEP	Valutazione del percorso	Certificazione
Sì	23 (82,1%)	16 (57,1%)	20 (71,4%)	8 (28,6%)	24 (85,7%)	20 (71,4%)	8 (28,6%)
No	5 (17,9%)	12 (42,9%)	8 (28,6%)	20 (71,4%)	4 (14,3%)	8 (28,6%)	20 (71,4%)
Total	28 (100%)	28 (100%)	28 (100%)	28 (100%)	28 (100%)	28 (100%)	28 (100%)

Rispetto ai 33 Istituti che elaborano percorsi integrati di alternanza scuola/territorio per allievi con deficit, 28 (84,8%) individua all'interno della classe dell'allievo con deficit un responsabile didattico/organizzativo. Quest'ultimo svolge prevalentemente le seguenti azioni:

- Modifica del PEI/PEP e sua realizzazione (85,7%);

Commento [Sandri4]:

Attenzione per riferirsi agli stessi percorsi a volte si è utilizzata la dicitura Percorsi scuola/lavoro altre volte Percorsi scuola/territorio. A mio parere sarebbe meglio la seconda dicitura anche se ce ne sarebbe anche una terza equivalente: "Percorsi misti" utilizzata in documenti ufficiali ma non all'interno di questo questionario (almeno così mi sembra).

- Osservazione (82,1%);
- Lettura del lavoro e definizione delle competenze (71,4%);
- Valutazione del percorso (71,4%);
- Confronto tra i dati raccolti (57,1%);
- Preparazione dei moduli (28,6%);
- Certificazione (28,6%).

Sono previste verifiche e aggiornamenti in itinere dei progetti di alternanza?

	Frequenza
No	3 (9,1%)
Sì	30 (90,9%)
Total e	33 (100%)

Rispetto ai 33 Istituti che elaborano percorsi integrati di alternanza scuola/territorio per allievi con deficit, 30 (90,9%) prevedono verifiche e aggiornamenti in itinere dei progetti di alternanza.

Spazi e attrezzature

Sono presenti posti riservati nel parcheggio della scuola?

	Frequenza
NR	3 (7,7%)
No	15 (38,5%)
Sì	21 (53,8%)
Total e	39 (100%)

Rispetto ai 39 istituti con parcheggio, 21 (53,8%) ha posti riservati per persone disabili.
Liceo Scientifico Wiligermo domanda non pertinente (non ha il parcheggio?)

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

	Frequenza
No	33 (82,5%)
Sì	7 (17,5%)
Total e	40 (100%)

Barriere	Sì	No
Marciapiedi	2 (28,6%)	5 (71,4%)
Scale	6 (85,7%)	1 (14,3%)
Scivoli inadeguati	1 (14,3%)	6 (85,7%)

Nella maggioranza degli Istituti (33 su 40 pari all'82,5%) non esistono barriere che creano difficoltà per l'accesso all'interno della scuola. Rispetto ai 7 Istituti che hanno segnalato la presenza di barriere, esse si riferiscono in particolar modo alla presenza di scale (85,7%).

Spazi non accessibili all'interno della scuola

	Frequenza
NR	1 (2,5%)
No	32 (80%)
Sì	7

	(17,5%)
Total e	40 (100%)

Spazi non accessibili interni	Sì	No
Aule	2 (28,6%)	5 (71,4%)
Biblioteca	5 (71,4%)	2 (28,6%)
Laboratori	4 (57,1%)	3 (42,9%)
Mensa	7 (100%)	
Palestra	5 (71,4%)	2 (28,6%)
Ascensore	7 (100%)	

Nella maggioranza degli Istituti (32 su 40 pari all'80%) non ci sono spazi non accessibili all'interno della scuola. Nei 7 Istituti che hanno segnalato la presenza di spazi inaccessibili per gli allievi disabili, essi sono: l'ascensore (100%) e la mensa (100%) soprattutto; la biblioteca (71,4%) e la palestra (71,4%); i laboratori (57,1%) e le aule (28,6%).

Nella scuola è presente almeno un bagno attrezzato per persone con deficit?

	Frequenza
No	6 (15%)
Sì	34 (85%)
Total e	40 (100%)

Nella maggioranza degli Istituti (34 su 40 pari all'85%) è presente almeno un bagno attrezzato.

Interventi messi in atto per accessibilità

	Sì	No
Ascensore	32 (80%)	8 (20%)
Montacarichi	6 (15%)	34 (85%)
Scivolo mobile	14 (35%)	26 (65%)
Accesso diversificato	7 (17,5%)	33 (82,5%)
Segnaletica per disabili sensoriali	1 (2,5%)	39 (97,5%)

I principali interventi messi in atto per l'accessibilità degli Istituti hanno riguardato:

- L'ascensore (32 istituti su 40 pari all'80%)
- Lo scivolo mobile (14 su 40 pari al 35%)
- L'accesso diversificato (7 su 40 pari al 17,5%)
- Il montacarichi (6 su 40 pari al 15%)
- La segnaletica per disabili sensoriali in un Istituto (2,5%).

All'interno della struttura scolastica esistono spazi comuni adibiti ad attività specifiche?

	Frequenza
No	4 (10%)
Sì	36 (90%)
Total e	40 (100%)

Tipologia spazi comuni adibiti ad attività specifiche:

	Sì	No

Aula morbida	4 (11,1%)	32 (88,9%)
Aula per attività teatrali	3 (8,3%)	33 (91,7%)
Aula per attività informatica	34 (94,4%)	2 (5,6%)

All'interno di 36 Istituti su 40 (90%) sono presenti spazi comuni adibiti ad attività specifiche. Queste attività sono soprattutto informatiche (in 34 istituti su 36 pari al 94,4%).

Dati relativi alla terza parte del questionario relativa alla segnalazione di una esperienza significativa

Numero scuole

29 Scuole (72,5%) su 40 hanno segnalato un'esperienza di integrazione particolarmente significativa.

Tipologia di deficit dell'alunno/a: (schema di classificazione supervisionato dal Prof. Renzo Vianello)

Sensoriali	Visivo		
	Uditivo		
Fisico/motorio (con prevalenza deficit fisico/motorio)	Paralisi cerebrale infantile	- Tetraparesi spastica (4) - Tetraparesi Mista (1)	
	Epilessia (2)		

Psichico (con prevalenza deficit psichico)	Ritardo mentale	Lieve (3)	
		Medio o moderato (5)	- Sindrome di Down (5) - Neurofibromatosi (1)
	Disturbi di personalità	Grave o profondo	
		Nevrosi	- Fobico ossessiva (1)
Autismo	Psicosi		
		Sindrome di alterazione globale dello sviluppo psicologico (1)	

Disturbi specifici di apprendimento	Lettura e/o scrittura		
	Comprensione del testo		
	Apprendimento matematico		
	Linguaggio	Sindrome disfasica (1)	
	Coordinazione motoria		
	Non verbali		
	Attenzione e/o iperattività		

Disturbi multipli/vari			
------------------------	--	--	--

- **Disturbo misto delle capacità scolastiche:** 1 (Marconi Pavullo)
- **Psicofisico:** 1 (S. Carlo Modena), 2 (Galilei Mirandola), 1 (Cattaneo Modena)

Le esperienze proposte riguardano soprattutto allievi integrati nelle classi seconde e quinte (27,6%).

Quanta importanza ha avuto nella scelta dell'esperienza:

	Assegnaz. delle risorse umane adeguate	Coordinam. e integraz. tra scuola e soggetti esterni	Integraz. tra i diversi soggetti interni alla scuola	Coinvolgi m. della famiglia	Presenza di esperienz e professio nali consolida te	Uso di laboratori didattici	Uso di strumenti/a usili specifici	Presenza di esperti esterni	Uso di servizi del territorio
Non risponde					2 6,9%	1 3,4%	3 10,3%	3 10,3%	4 13,8%
Molto important e	24 82,8%	21 72,4%	24 82,8%	22 75,9%	11 37,9%	8 27,6%	9 31%	2 6,9%	2 6,9%
Abbastan za important e	5 17,2%	5 17,2%	4 13,8%	5 17,2%	13 44,8%	15 51,7%	6 20,7%	4 13,8%	11 37,9%
Poco important e		2 6,9%		2 6,9%	2 6,9%	4 13,8%	4 13,8%	10 34,5%	5 17,2%
Per nulla important e		1 3,4%	1 3,4%		1 3,4%	1 3,4%	7 24,1%	10 34,5%	7 24,1%

Quanta importanza ha avuto nella scelta dell'esperienza:

	Collaboraz. Enti territoriali per alternanza scuola/territorio	Programma z. condivisa dalle figure professionali coinvolte	Raccordo del PEI con la programmazione di classe	Integrazione tra lavoro educativo e lavoro riabilitativo	Lavoro sull'accettazione delle diversità e difficoltà	Programmazione per classi aperte	Coinvolgimento in rete di più scuole	Documentazione prodotta
Non risponde	2 6,9%			2 6,9%	3 10,3%	4 13,8%	5 17,2%	
Molto importante	15 51,7%	23 79,3%	17 58,6%	9 31%	13 44,8%	4 13,8%	2 6,9%	12 41,4%
Abbastanza importante	3 10,3%	4 13,8%	9 31%	8 27,6%	11 37,9%	7 24,1%	7 24,1%	11 37,9%
Poco importante	2 6,9%	1 3,4%	3 10,3%	4 13,8%	2 6,9%	7 24,1%	7 24,1%	3 10,3%
Per nulla importante	7 24,1%	1 3,4%		6 20,7%		7 24,1%	8 27,6%	3 10,3%

Scelta dell'esperienza e grado di importanza attribuito ai vari aspetti:

1. Risorse umane adeguate (24 risposte "molto importante" su 29, pari all'82,8%, e 5 risposte "abbastanza importante", 17,2 %)
2. Integrazione tra i diversi soggetti dentro la scuola (24 "molto importante", 82,8%, e 4 "abbastanza importante", 13,8 %)
3. Programmazione condivisa dalle figure professionali coinvolte (23 "molto importante", 79,3%; 4 "abbastanza importante", 13,8 %)
4. Coinvolgimento della famiglia (22 "molto importante", 75,9%, e 5 "abbastanza importante", 17,2 %);
5. Coordinamento e integrazione tra scuola e soggetti esterni (21 "molto importante", 71,4%, e 5 "abbastanza importante", 17,2 %);
6. Raccordo del PEI con la programmazione di classe (17 "molto importante", 58,6%, e 9 "abbastanza importante", 31 %);
7. Lavoro sull'accettazione delle diversità e difficoltà (13 "molto importante", 44,8%, e 11 "abbastanza importante", 37,9 %);
8. Presenza di esperienze professionali consolidate (11 "molto importante", 37,9 %, e 13 "abbastanza importante", 44,8%);
9. Documentazione prodotta (12 "molto importante", 41,4 %, e 11 "abbastanza importante", 37,9%);
10. Uso di laboratori didattici (8 "molto importante", 37,9 %, e 15 "abbastanza importante", 51,7%);
11. Collaborazioni Enti territoriali per alternanza scuola/territorio (15 "molto importante", 51,7%, e 3 "abbastanza importante", 10,3%);
12. Integrazione tra lavoro educativo e lavoro riabilitativo (9 "molto importante", 31%, e 8 "abbastanza importante", 27,6%);
13. Uso di strumenti/ausili specifici (9 "molto importante", 31%, e 6 "abbastanza importante", 20,7%);
14. Uso di servizi del territorio (2 "molto importante", 6,9%, e 11 "abbastanza importante", 37,9%);
15. Programmazione per classi aperte (4 "molto importante", 13,8%, e 7 "abbastanza importante", 24,1%);
16. Coinvolgimento in rete di più scuole (2 "molto importante", 6,9%, e 7 "abbastanza importante", 24,1%);
17. Presenza di esperti esterni (2 "molto importante", 6,9%, e 4 "abbastanza importante", 13,8%).

Dai risultati sembra che l'esperienza sia stata scelta soprattutto in relazione ai seguenti aspetti:

1. Risorse umane adeguate
2. Integrazione tra i diversi soggetti dentro la scuola
3. Programmazione condivisa dalle figure professionali coinvolte
4. Coinvolgimento della famiglia
5. Coordinamento e integrazione tra scuola e soggetti esterni
6. Raccordo del PEI con la programmazione di classe

Sembra si siano privilegiati aspetti di organizzazione, collaborazione, programmazione rispetto a quelli più prettamente di lavoro metodologico educativo e didattico.

E' stato elaborato per l'alunno con deficit un progetto specifico di accoglienza?

	Frequenza
NR	1 (3,4%)
No	3 (3%)
Sì	25 (86,2%)
Totale	29 (100%)

Se è stato elaborato un progetto specifico di accoglienza, ha partecipato:

	Sì	No
Docenti di sostegno	25 (100%)	
Docenti curricolari	22 (88%)	3 (12%)
Dirigente scolastico	18 (72%)	7 (28%)
Familiari	16 (64%)	9 (36%)
Neuropsichiatra	13 (52%)	12 (48%)
Educatori	12 (48%)	13 (52%)
Operatori/Tecnici ASL	6 (24%)	19 (76%)
Personale ATA	5 (20%)	20 (80%)
Assistenti	2 (8%)	23 (92%)
Psicologo	2 (8%)	23 (92%)

In 16 Istituti il progetto di accoglienza è stato elaborato dal Dirigente scolastico, i docenti curricolari e i docenti di sostegno insieme a:
in 2 Istituti: educatori;

in 2: educatori, tecnici ASL e famigliari;
 in 2: educatori e famigliari;
 in 2: neuropsichiatra e famigliari;
 in 1: educatori, assistenti, tecnici ASL e famigliari;
 in 1: educatori, personale ATA, neuropsichiatra e famigliari;
 in 1: educatori, neuropsichiatra, psicologo, tecnici ASL,
 in 1: assistente, personale ATA, tecnici ASL e famigliari;
 in 1: personale ATA, neuropsichiatra e famigliari;
 in 1: psicologo e famigliari;
 in 1: tecnici ASL e famigliari;
 in 1: neuropsichiatra

In 1 istituto il progetto di accoglienza è stato elaborato dal dirigente scolastico, dai docenti curricolari e dai docenti di sostegno.

In 1 istituto il progetto di accoglienza è stato elaborato dal dirigente scolastico, dai docenti di sostegno, dagli educatori, dal personale ATA e famigliari.

In 5 Istituti il progetto di accoglienza è stato elaborato dai docenti curricolari e dai docenti di sostegno, tra essi:

in 1 istituto insieme a educatori, neuropsichiatra e famigliari;
 in 1 istituto insieme al personale ATA.

In 2 istituti il progetto di accoglienza è stato elaborato dai docenti di sostegno insieme a:

in 1 istituto: educatore, neuropsichiatra e famigliare;
 in 1 istituto: neuropsichiatra e famigliare.

Le figure professionali maggiormente coinvolte nel progetto di accoglienza sono:

- Docenti di sostegno in 25 istituti;
- Docenti curricolari in 22 istituti;
- Dirigente scolastico in 18 istituti;
- Famigliari in 16;
- Neuropsichiatra in 13;
- Educatori in 12.

Rispetto al progetto di accoglienza del gruppo classe quello specifico dell'alunno con deficit:

NR	1 (3,4%)
Si integra	20 (69%)
Coincide	5 (17,2%)
E' differenziato	3 (10,3%)
Totale	29 (100%)

Per la maggioranza degli alunni con deficit (25 su 29 pari all'86,2%) protagonisti dell'esperienza segnalata è stato elaborato un progetto specifico di accoglienza alla cui elaborazione hanno partecipato soprattutto i docenti di sostegno (100%), i docenti curricolari (88%), il dirigente scolastico (72%), i familiari (64%) e il neuropsichiatra (52%).

Il progetto di accoglienza del gruppo classe si integra o coincide con quello specifico dell'alunno con deficit in 25 Istituti su 29 (86,2%).

L'ingresso nella scuola dell'allievo con deficit ha previsto:

	NR	Sì	No
Incontri per la continuità tra docenti	1 (3,4%)	18 (62,1%)	10 (34,5%)
Passaggio della documentazione sul percorso educativo svolto	1 (3,4%)	28 (96,6%)	
Progetti specifici per favorire la conoscenza del	1	11	17

nuovo contesto da parte dell'allievo	(3,4%)	(37,9%)	(58,6%)
Conoscenza dei docenti specifici	1 (3,4%)	28 (96,6%)	
Incontro con la famiglia	1 (3,4%)	27 (93,1%)	1 (3,4%)
Incontro con operatori ASL	1 (3,4%)	28 (96,6%)	
Incontro specifico del Consiglio di classe	1 (3,4%)	24 (82,8%)	4 (13,8%)
Incontri di formazione specifica per il personale ATA	1 (3,4%)		28 (96,6%)

L'ingresso nella scuola dell'allievo con deficit, protagonista dell'esperienza proposta come significativa, ha previsto in particolar modo:

- il passaggio della documentazione sul percorso educativo svolto (28 Istituti su 29; 96,6%)
- la conoscenza dei docenti specifici (28 su 29; 96,6%)
- l'incontro con gli operatori ASL (28 su 29; 96,6%)
- l'incontro con la famiglia (27 su 29; 93,1%)
- Una riunione specifica del Consiglio di classe (24 su 29; 82,8%)
- Incontri per la continuità tra docenti (18 su 29; 62,1%)

Scarsi i progetti specifici per favorire la conoscenza del nuovo contesto da parte dell'allievo con deficit (11 istituti su 29; 37,9%)

Esiste una documentazione composta da DF, PDF, PEI aggiornata che ha accompagnato l'alunno nel percorso scolastico?

	Frequenza
No	1 (3,4%)
Sì	28 (96,6%)
Totale	29 (100%)

E' formalmente previsto un periodo di osservazione per l'aggiornamento del PDF?

	Frequenza
No	4 (13,8%)
Sì	25

	(86,2%)
Totale	29 (100%)

Per la maggioranza degli allievi protagonisti dell'esperienza proposta la documentazione (DF; PDF, PEI) è aggiornata (28 su 29 pari al 96,6%).

In 25 Istituti (86,2%) è previsto formalmente un periodo di osservazione per l'aggiornamento del PDF.

Tra gli strumenti usati per l'osservazione:

	NR	Sì	No
Griglia di osservazione tematica	1 (3,4%)	10 (34,5%)	18 (62,1%)
Diario di osservazione	1 (3,4%)	14 (48,3%)	14 (48,3%)
Piano di osservazione dello sviluppo	1 (3,4%)	3 (10,3%)	25 (86,2%)
Check-list	1 (3,4%)		28 (96,6%)
Protocollo di osservazione	1 (3,4%)	1 (3,4%)	27 (93,1%)
Videoregistrazione	1 (3,4%)		28 (96,6%)
Scheda per la registrazione dei comportamenti osservati	1 (3,4%)	4 (13,8%)	24 (82,8%)

Tra gli strumenti per l'osservazione quello maggiormente usato è il diario di osservazione (14 Istituti su 29 pari al 48,3%). Sembra emergere tuttavia uno scarso uso di strumenti specifici per la rilevazione delle osservazioni.

Alla stesura del PEI ha partecipato:

	Sì	No
Docenti di sostegno	27 (93,1%)	2 (6,9%)

Docenti curricolari	25 (86,2%)	4 (13,8%)
Neuropsichiatra	24 (82,8%)	5 (17,2%)
Familiari	16 (55,2%)	13 (44,8%)
Dirigente scolastico	11 (37,9%)	18 (62,1%)
Educatori	11 (37,9%)	18 (62,1%)
Operatori/Tecnici ASL	9 (31%)	20 (69%)
Assistenti	3 (10,3%)	26 (89,7%)
Psicologo	5 (17,2%)	24 (82,8%)
Personale ATA		29 (100%)

Alla stesura del PEI dei ragazzi con deficit protagonisti dell'esperienza proposta come significativa, hanno partecipato soprattutto:

- Docenti di sostegno (in 27 Istituti su 29 pari al 93,1%)
- Docenti curricolari (25 su 29; 86,2%)
- Neuropsichiatra (24 su 29; 82,8%)
- Familiari (16 su 29; 55,2%)

Soprattutto quest'ultimo dato fa riflettere e dovrebbe essere approfondito in quanto la collaborazione della famiglia dovrebbe essere in ogni modo ricercata e poi risulta in contraddizione con quanto asserito nella domanda 15.

Si tratterebbe anche di indagare se la collaborazione scarsa di educatori e assistenti sia dovuta al fatto che non svolgono alcuna funzione durante le attività per il ragazzo oppure perché non sono coinvolti dai docenti.

Se sono previsti momenti di verifica dell'andamento del PEI: con quale cadenza?

	Frequenza
NR	2 (6,9%)

Da 1 a 3 volte l'anno	27 (93,1%)
Totale	29 (100%)

Tutte le 29 Scuole affermano di prevedere momenti di verifica del PEI. Tra esse 27 (93,1%) li effettua da 1 a 3 volte l'anno.

Il PEI si integra alla programmazione di classe?

	Frequenza
No	5 (17,2%)
Sì	24 (82,8%)
Totale	29 (100%)

Il P.E.I. si integra con la programmazione di classe? Se sì segnali le aree disciplinari del PEI che evidenziano un collegamento con la programmazione di classe

- Coincidenza con la programmazione di classe **6**
- Collegamento del programma differenziato con i contenuti della programmazione di classe **4**

- Area umanistica **15**
- Area tecnico-scientifica **8**
- Educazione fisica (attività psicomotoria...) **4**
- Area tecnico-professionale **3**
- Laboratori **2**
- Educazione artistica **2**
- Visite guidate **1**
- Stage **1**
- Percorso misto scuola-lavoro **1**
- Educazione ambientale **1**
- Educazione all'affettività **1**

- NR 1
- 99 (5)

La presenza dell'alunno con deficit ha prodotto cambiamenti nella programmazione di classe?

	Frequenza
No	23 (79,3%)
Sì	6 (20,7%)
Totale	29 (100%)

Nella maggioranza delle esperienze segnalate (24 su 29; 82,8%) il PEI si integra alla programmazione di classe, ma la presenza dell'alunno con deficit non ha prodotto cambiamenti nella programmazione di classe in ben 23 scuole su 29 (79,3%).

La presenza dell'alunno/a con deficit ha prodotto dei cambiamenti nelle programmazioni di classe? Se sì indicare sinteticamente quali cambiamenti, in quali ambiti disciplinari, per quali argomenti, sono stati introdotti:

- attività di gruppo che prevedono il coinvolgimento del gruppo classe **3**
- Italiano **2**
- Aspetti metodologico- didattici (letture più lente, semplificazione del lessico, domande di verifica della comprensione, questionari di verifica...) **2**
- Arte **1**
- Pedagogia **1**
- Religione **1**
- Costruzioni **1**
- Obiettivi trasversali del consiglio di classe **1**
- 99 (23)

Sono state impiegate strategie particolari per facilitare l'apprendimento dell'alunno con deficit?

	Frequenza
No	2 (6,9%)
Sì	27

	(93,1%)
Totale	29 (100%)

Sono state impiegate strategie particolari per facilitare l'apprendimento dell'alunno/a con deficit? Se sì indicare quali.

- supporti alla lezione (schemi, sintesi, tabelle, immagini, riassunti, materiale grafico e fotografico, cartelloni..) **14**
- ausili informatici (computer, scanner, stampanti, software specifici, touch screen, barra braille, ingranditore, registratore...) **9**
- materiali strutturati (schede strutturate per lo svolgimento della lezione che per la verifica degli apprendimenti..) **5**
- mappe concettuali **4**
- lavoro di gruppo **4**
- interventi individualizzati **3**
- attività di tutoring **2**
- giochi educativi-didattici (multimediali e non) **2**
- manipolazione (es. collage) **2**
- fiabe **1**
- sportelli didattici **1**
- drammatizzazione **1**
- attività di ascolto **1**
- laboratori **dato da verificare**

Sono state impiegate strategie particolari per facilitare l'integrazione del gruppo classe?

	Frequenza
NR	2 (6,9%)
No	10 (34,5%)
Sì	17 (58,6%)
Totale	29 (100%)

Sembra siano state impiegate strategie particolari per facilitare l'apprendimento dell'alunno con deficit in 27 esperienze su 29 (93,1%), mentre in 17 su 29 (58,6%) sono state impiegate strategie particolari per facilitare l'integrazione del gruppo classe. **Dato da approfondire.**

Sono state impiegate strategie particolari per facilitare l'integrazione nel gruppo classe? Se sì indicare quali

- lavoro di gruppo **6**
- visite guidate **4**
- attività ricreative (feste, intervallo...) **4**
- laboratori specifici (es: musicale, espressivo, teatrale ...) **4**
- insegnante di sostegno come supporto alla didattica per tutta la classe **2**
- attività di tutoring svolta dai compagni di classe **2**
- presenza del tutor in classe **2**
- coinvolgimento dei compagni **1**
- informazioni sull'integrazione scolastica degli alunni handicappati **1**
- supporti quotidiani (scrivere sul diario, aprire libri,...) **1**
- progetti specifici (progetto sulla diversità) **1**
- non è stato necessario **1**
- utilizzo dell'ETRAM per facilitare la comunicazione **1**
- predisposizione di alcune discipline comuni all'interno del quadro orario **1**
- momenti di protagonismo **1**
- attenzione ai suoi bisogni **1**
- 99 (10)

Per l'alunno con deficit quale percorso di uscita è stato previsto:

	Sì	No
Acquisizione del titolo	5 (17,2%)	24 (82,8%)
Acquisizione del credito formativo	16 (55,2%)	13 (44,8%)
Frequenza a un ulteriore periodo di formazione	2 (6,9%)	27 (93,1%)

Inserimento lavorativo	11 (37,9%)	18 (62,1%)
Inserimento in un laboratorio protetto	8 (27,6%)	21 (72,4%)
Inserimento in un centro di riabilitazione e cura	1 (3,4%)	28 (96,6%)
Università		29 (100%)

Più precisamente è stato previsto quale percorso di uscita:

- Per 5 allievi su 29 (17,2%) l'acquisizione del titolo. Tra essi:
 - Per 3 allievi l'acquisizione del titolo;
 - Per 2 allievi l'acquisizione del titolo e l'inserimento lavorativo.
- Per 24 allievi su 29 (82,8%) l'acquisizione del credito formativo. Tra essi:
 - Per 7 allievi l'acquisizione del credito formativo;
 - Per 7 allievi l'acquisizione del credito formativo e l'inserimento lavorativo;
 - Per 7 allievi l'acquisizione del credito formativo e l'inserimento in un laboratorio protetto;
 - Per 1 allievo l'acquisizione del credito formativo, un ulteriore periodo di formazione e l'inserimento lavorativo;
 - Per 1 allievo l'acquisizione del credito formativo, un ulteriore periodo di formazione e l'inserimento in un laboratorio protetto;
 - Per 1 allievo l'acquisizione del credito formativo e l'inserimento in un centro di riabilitazione e cura.

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

	Frequenza
No	8 (27,6%)
Sì	21 (72,4%)
Totale	29 (100%)

Rispetto alle 29 esperienze proposte, in 21 (72,4%) la famiglia ricopre un ruolo attivo nell'organizzazione delle proposte rivolte al proprio figlio (confrontare questo dato con quello fornito alla domanda 8).

La famiglia ricopre un ruolo attivo nell'organizzazione delle proposte rivolte al proprio figlio/a? Se sì indicare in che modo avviene tale partecipazione

- colloqui, incontri, comunicazione con il personale della scuola (con l'insegnante di sostegno, col dirigente scolastico, coordinatore di classe, educatore) **13**
- incontri scuola famiglia (consiglio di classe,...) **4**
- partecipazione ai momenti di programmazione e verifica **4**
- segue e stimola l'alunno rinforzando il lavoro scolastico (ripasso argomenti sfrontati a scuola,..) **4**
- partecipazione alle riunioni **2**
- fornendo suggerimenti (tematiche da trattare, metodologie proficue,) **2**
- colloqui; incontri con il personale sanitario (neuropsichiatria...) **1**
- partecipazione al gruppo di lavoro dell'istituto **1**
- organizzazione di iniziative ricreative (es: festa) **1**
- collabora nel capire le esigenze dell'allieva **1**
- collaborazione nelle attività domestiche **1**
- **99 8.**

La famiglia ricopre un ruolo attivo nell'organizzazione delle proposte rivolte al proprio figlio/a? Se no indicare i motivi per cui questo non avviene

- delega alla scuola **3**
- mancanza di strumenti culturali **2**
- disinteresse **2**
- assenza di atteggiamenti propositivi sull'educazione del figlio **2**
- scarse aspettative negli apprendimenti del figlio **1**
- distorto esame di realtà sulle effettive potenzialità del figlio **1**
- **99 21**

L'alunno con deficit ha partecipato all'elaborazione del proprio percorso formativo?

	Frequenza
No	19 (65,5%)
Sì	10 (34,5%)
Totale	29

	(100%)
--	--------

La maggioranza degli allievi protagonisti delle esperienze proposte non ha partecipato all'elaborazione del proprio percorso formativo (19 su 29 pari al 65,5%). Questo dato dovrebbe essere confrontato con quello relativo alla gravità del deficit dell'allievo, ma in ogni caso rileva a una scarsa consapevolezza pedagogica da parte dei docenti sull'importanza di coinvolgere l'allievo nel proprio percorso di apprendimento e formativo in senso lato.

Dove lavora l'alunno con deficit?

	Frequenza
Prevalentemente fuori dalla classe	15 (51,7%)
Prevalentemente dentro alla classe	8 (27,6%)
Sempre dentro la classe	4 (13,8%)
Sia fuori sia dentro la classe	2 (6,9%)
Totale	29 (100%)

15 allievi su 29 (51,7%) lavorano prevalentemente fuori dalla classe. Questo non basta per indurre che non c'è integrazione, ma certo è un dato significativo su cui riflettere. Mi sembra che emerga soprattutto che si intenda l'integrazione come uno sforzo che l'allievo con deficit deve compiere per equipararsi ai suoi compagni. Infatti la sua programmazione si integra con quella della classe, nella maggioranza delle esperienze segnalate (24 su 29; 82,8%), ma non si modifica minimamente quella della classe, in ben 23 scuole su 29 (79,3%), per "accogliere" e valorizzare la presenza dell'allievo con deficit in modo che possa essere occasione per condurre a un reale miglioramento delle conoscenze da parte di tutti.

Il processo di integrazione degli alunni con deficit viene favorito mediante:

	Laboratori	Gruppi di lavoro	Rapporto individuale docente/alunno
Sì	15 (51,7%)	18 (62,1%)	20 (69%)
No	14 (48,3%)	11 (37,9%)	9 (31%)
Total e	29 (100%)	29 (100%)	29 (100%)

Più precisamente:

- 7 (24,1%) rispondono che il processo di integrazione dell'alunno con deficit viene favorito sia dall'attivazione di laboratori, sia dall'organizzazione in gruppi di lavoro, sia dal rapporto individuale docente/alunno;
- 7 (24,1%) dal rapporto individuale allievo/docente;
- 5 (17,2%) dall'attivazione di laboratori e dall'organizzazione in gruppi di lavoro;
- 5 (17,2%) dall'organizzazione di gruppi di lavoro e dal rapporto individuale allievo/docente;
- 2 (6,9%) dall'attivazione di laboratori;
- 1 (3,4%) dall'attivazione di laboratori e dal rapporto individuale allievo/docente;
- 1 (3,4%) dall'organizzazione di gruppi di lavoro;
- 1 (3,4%) da nessuna di queste modalità.

Sono attivi laboratori didattici per l'integrazione?

	Frequenza
No	16 (55,2%)
Sì	13 (44,8%)
Totale	29

	(100%)
--	--------

In 16 scuole su 29 (55,2%) non sono attivi laboratori didattici per l'integrazione.

Laboratori didattici per l'integrazione

Denominazione Laboratorio A	Attività Laboratorio A	Ore settimanali Laboratorio A
"... SO FARE"	utilizzo dell'Euro	6
Spazi attrezzati	saldatura	12
LABORATORIO INFORMATICO	TESTI SCRITTI IPERTESTI RICERCHE GIOCHI DIDATTICI QUESTIONARI LETTERARI	10
Laboratorio informatico	uso del computer	4
LA VITA DELLE PIANTE	DISEGNO	2
Laboratorio Io sono capace	Educazione stradale - Euro CIVICA	4
Laboratorio Io sono capace	Educazione stradale - Euro CIVICA	4
LABORATORIO CREATIVITA' (NOVEM. APRILE)	COSTRUZIONE OGGETTI DECORATIVI	3
laboratorio di att. espressive	disegno, pittura, manipolazione, collage.	4
LAB ESPRESSIVO	- ipertesti con touch screen - decoupage, pittura, costruz. cartelloni, pasta	12
ACQUATICITA'	NR	3
LABORATORIO CERAMICO	NR	3
LABORATORIO CREATIVO - ESPRESSIVO	CRETA	2

Per le attività legate al deficit vengono utilizzati:

	Metodi specifici	Ausili specifici	Strumenti specifici
N o	25 (86,2%)	24 (82,8%)	7 (24,1%)
Sì	4 (13,8%)	5 (17,2%)	22 (75,9%)
T o t	29 (100%)	29 (100%)	29 (100%)

In 4 esperienze (13,8%) vengono utilizzati dei metodi specifici per le attività legate al deficit e precisamente: cooperative learning, modeling, tutoring, Feuerstein; gestione mentale (tentativo), negoziazione; schemi, testi e strumenti informatici appositi; Uso di testi della casa editrice Erickson "Imparo a leggere e scrivere con il metodo FOL".

In 5 (17,2%) vengono utilizzati ausili specifici quali: Accesso modificato per il PC; Barra braille, sintesi vocale, ingranditore; ingranditore; tastiera espansa, ingranditori.

In 22 (75,9%) vengono utilizzati strumenti quali soprattutto il computer e le relative periferiche (scanner, stampante,...), ma anche: fotocopiatrice, macchina digitale, touch screen, etram, impianto stereo, videoregistratore, videocamera, cartelloni.

Numero ore settimanali del personale di sostegno

N. ore	Docente di sostegno	Educatore	Assistente	Tutor	Obiettore di coscienza
0		18	26	12	27
2					1 (3,4%)
3				1 (3,4%)	
5				1 (3,4%)	
6	3 (10,3%)				
7				1 (3,4%)	
8	1 (3,4%)		1 (3,4%)	1 (3,4%)	
9	16 (55,2%)			2	
10		3 (10,3%)		1 (3,4%)	
11	2 (6,9%)				
12	3 (10,3%)	3 (10,3%)	1 (3,4%)	7 (24,1%)	1 (3,4%)
15				1 (3,4%)	
16		2 (6,9%)			
18	3 (10,3%)		1 (3,4%)	2 (6,9%)	
20	1 (3,4%)	2 (6,9%)			
25		1 (3,4%)			
Tot.	29 (100%)	29 (100%)	29 (100%)	29 (100%)	29 (100%)

Quale figura di sostegno ha permesso

	L'attivazione di attività di laboratorio	L'ampliamento di attività di laboratorio	Una maggiore assistenza	Una maggiore copertura oraria
Nessuna	16 (59,3%)	15 (55,6%)	7 (25,9%)	4 (14,8%)
Educatore	4 (14,8%)	3 (11,1%)	7 (25,9%)	9 (33,3%)
Assistente	1 (3,7%)	1 (3,7%)	2 (7,4%)	
Tutor	5 (18,5%)	6 (22,2%)	7 (25,9%)	10 (37%)
Obiettore		2 (7,4%)		1 (3,7%)
Educatore + Tutor			3 (11,1%)	1 (3,7%)
Assistente + Tutor	1 (3,7%)		1 (3,7%)	2 (7,4%)
Totale	27 (100%)	27 (100%)	27 (100%)	27 (100%)

L'esperienza segnalata ha prodotto una documentazione che renda conto dell'attività educativa e didattica?

	Frequenza
No	5 (17,2%)
Sì	24 (82,8%)
Totale	29 (100%)

La documentazione è stata prodotta su un supporto:

	Frequenza
Cartaceo	22 (88%)
Cartaceo e Fotografico	2 (8%)
Cartaceo, Fotografico e CD-Rom	1 (4%)
Totale	25 (100%)

La documentazione si trova:

	Presso la scuola	Presso il centro Documentazione Handicap
Sì	25 (100%)	
No		25 (100%)
Tot.	25 (100%)	25 (100%)

Uno sguardo sugli Atenei della Regione Emilia Romagna

Rielaborazione dati relativi alla parte generale del questionario rivolto ai Delegati del Rettore Atenei di Bologna, Modena e Reggio Emilia, Ferrara, Parma.

Delegato del Rettore a livello di Ateneo per l'Università di Bologna: Andrea Canevaro

Delegato del Rettore a livello di Ateneo per l'Università di Modena e Reggio Emilia: Giovanna Gavioli

Delegato del Rettore a livello di Ateneo per l'Università di Ferrara: Simonetta Baldi

Delegato del Rettore a livello di Ateneo per l'Università di Parma: Caronna Emilia Wanda

N. totale studenti iscritti Ateneo	N. totale studenti disabili iscritti	Disabilità visive	Disabilità uditive	Disabilità motorie	Disabilità multiple	Altre disabilità	
99249	190	26	4	75		85	Bologna
	58	2	2	54			Modena e Reggio Emilia
16223	36	3	5	14	4	10	Ferrara
28791	118	7	10	33		68	Parma
	402	38	21	176	4	163	TOTALE

Commissione handicap di Ateneo

In tutti e quattro gli atenei esiste ed è attiva una commissione handicap di Ateneo

La composizione della commissionericavare dati di Modena e Reggio di cui vengono riportati solo i nomi

Compiti:

Bologna: coordinamento delle attività svolte dai vari servizi in favore degli studenti e dei dipendenti disabili

Modena e Reggio Emilia: integrazione degli studenti in situazione di handicap, compilazione modulistica e atti

amministrativi, abbattimento barriere architettoniche, ricerca di tutors e attività di coordinamento con docenti e studenti

Ferrara: rilevazione dei disabili, individuazione eventuali barriere architettoniche o didattiche, disposizione di interventi straordinari a favore di studenti portatori di handicap

Parma: organizza eventi, discute di priorità di interventi, vengono date indicazioni e suggerimenti, si portano i problemi esposti dagli studenti (commissione paritaria)

Coordinamento Ateneo/ Servizi

Tutte e quattro le Università dichiarano che esiste una collaborazione tra ateneo ed Enti e/o organizzazioni deputate all'integrazione degli studenti disabili in modo specifico:

Comune (2)

Azienda regionale del Diritto allo Studio (4)

Altro: Ausl Città di Bologna, Istituto per ciechi Cavazza, ASPHI, centro Ausili Tecnologici e Centro Regionale Ausili, Centro del libro parlato di Feltre, CDH (Università di Bologna); U.I.C., CDH. Caritas, Fandi,C.S.A. (Università di Modena e Reggio Emilia); Centri del libro parlato (Università di Ferrara); Ente nazionale sordomuti, IU.I.C., Associazione studenti universitari, Teatro Lenz, Istituto Don Gnocchi (Parma)

Nel corso degli ultimi tre anni tutte le quattro Università hanno realizzato iniziative di integrazione degli studenti disabili che hanno visto la collaborazione dell'Ateneo con Enti e/o organizzazioni

La natura delle iniziative è la seguente:

- Informazione (4)
- Sensibilizzazione (3)
- Ricerca (2)
- Attività innovative (1)
- Altro (1 miglioramento dell'accessibilità, 1condivisione di attrezzature tecniche e materiale didattico, 1 laboratorio corpo per studenti sordi, 1 ciclo di film organizzato su finanziamento dell'Università dall'Associazione Gay Lesbica)

In tutti e quattro le Università esiste nell'Ateneo un ufficio specifico di riferimento per gli studenti disabili.

	Numero di persone	Ente di appartenenza
--	-------------------	----------------------

Università degli Studi di Bologna	4	1 educatrice professionale dipendente AUSL con rapporto di convenzione tra i due enti 2 laureati scienze della formazione indirizzo educatore professionale 1 laureato del DAMS Università di ferrara con competenze nella comunicazione delle persone non udenti e conoscenze della LIS con contratto di collaborazione coordinata continuativa
Università di Modena e Reggio Emilia	1	Laurea in lettere moderne e specializzazione per l'handicap collaboratore dell'Università di Modena e Reggio Emilia
Università di Ferrara	4	1 tutore specializzato libero professionista 1 psicologa libera professionista 1 esperta metodo di studio libera professionista 1 amministrativa impiegata strutturata
Università di Parma	6+6	1 delegata rettore coordinatrice collaboratori alla delega 1 psicologa 1 borsista spinner (museo di storia naturale)

		1 dirigente area studenti 2 persone ufficio tasse 6 obiettori
--	--	---

Tipologia di funzioni svolte dall'ufficio specifico di riferimento per gli studenti disabili:

	Funzioni
Università di Bologna	<ul style="list-style-type: none"> -accoglienza studenti disabili: analisi del bisogno, ricerca concordata delle soluzioni possibili...attivazione di tutorato alla pari o di tutorato specializzato - collaborazioni con le strutture universitarie: facoltà uffici per facilitare la fruibilità degli studenti disabili - rapporti con Enti, Istituzioni e associazioni che nelle città in cui ha sede l'Ateneo svolgono attività per favorire l'integrazione sociale delle persone con disabilità
Università di Modena e Reggio Emilia	<ul style="list-style-type: none"> - accoglienza studenti disabili all'Università - fornitura sussidi didattici/ tutors alla pari e tutors specializzati - compilazione modulistica - avanzamento progetti a favore degli studenti in situazione di handicap
Università di Ferrara	<ul style="list-style-type: none"> - segreteria studenti

	- Amministrativa inerente il servizio handicap
Università di Parma	- aspetti amministrativi e burocratici - accoglienza (dal dirigente e ufficio tasse) - ricevimento (dal gruppo della delegata) - orientamento (dal gruppo della delegata)

Stage e inserimento lavorativo

In 2 università su quattro esiste un servizio specifico per gli studenti disabili (Bologna gestito da ARESTUD, Parma)

Servizio di accompagnamento continuativo presso le varie strutture accademiche

	Esistenza servizio di accompagnamento	Tipologia di sostegno amministrativo al servizio	Copertura assicurativa
Università Bologna	si	Altro?	si
Università di Modena e Reggio Emilia	si	Convenzione con i Comuni di residenza degli studenti Collaborazioni coordinate e continuative con studenti	si
Università di Ferrara	si	Collaborazioni coordinate e continuative con studenti Volontari	si
Università di Parma	si	Assegno di servizio Obiettori di coscienza Volontari 150 ore tutor alla pari	si

Figure specialistiche per il supporto alla didattica

	Presenza di figure specialistiche per il supporto alla didattica	Qualifica	Tipo di attività svolta
Università degli studi di Bologna	si	Studenti con contratto di tutorato alla pari (contratto di prestazione d'opera) Tutor specializzati per l'integrazione degli studenti non vedenti	Tutor: appunti, aiuto nello studio, facilitazione contatti docenti, lettura e scansione testi, orientamento e collegamento alla vita universitaria Tutor specializzati: acquisizione di tecnologie che favoriscono lo studio

			e possono avviare lo studente ad un metodo di studio efficace
Università di Ferrara	si	Tutore specializzato Studenti 150 ore Esperta metodo di studio Psicologa	Tutore specializzato: supporto individuale svolge <ul style="list-style-type: none"> - colloqui individuali - programmazione di attività di affiancamento tra studenti del medesimo corso (peer tutoring) - incontri con le famiglie - supporto organizzativo per la preparazione di esami - sensibilizzazione del corpo docente - interventi atti a favorire l'accessibilità degli spazi Studenti 150 ore: <ul style="list-style-type: none"> - supporto d'aula - supporto per la preparazione di esami Esperta metodo di studio: <ul style="list-style-type: none"> - superamento

			difficoltà relative al metodo di studio Psicologo: - ascolto psicologico
Università di Modena e Reggio Emilia	si	Tutor alla pari=compagni di corso Tutor specializzati	Tutor alla pari: - presa di appunti - aiuto negli spostamenti Tutor specializzati: - sostegno alla preparazione degli esami
Università di Parma	si	Tutor di riferimento	

Servizio di interpretariato per studenti non udenti segnanti, facilitatore della comunicazione per studenti non udenti oralisti, tutor

	Servizio di interpretariato per studenti non udenti segnanti	Facilitatore della comunicazione per studenti non udenti oralisti	tutor
Università degli studi di Bologna	si	no	Si
Università di Ferrara	si	si	si
Università di Modena e Reggio Emilia	si	no	si
Università di Parma	no	no	si

Mobilità internazionale

	Presenza di un servizio specifico relativo alla mobilità internazionale
Università di Bologna	No, c'è un servizio che si occupa della mobilità internazionale per tutti gli studenti(disabili e non)
Università di Ferrara	si
Università di Modena e Reggio Emilia	no
Università di Parma	si

Ausili informatici specifici

	Fornitura da parte dell'ateneo di ausili informatici specifici	Tipologia di ausili	Modalità di fornitura degli ausili	Collaborazione con L'azienda regionale per il diritto allo studio per la fornitura
Università di Bologna	si	Software Sensori Comunicatori Periferiche Tastiere	Contributo economico Fornitura alla facoltà	Si per il contributo economico No per la fornitura
Università di Ferrara	si	Software Periferiche Tastiere Computer portatile con barra braille, misuratore di pressione parlante	Fornitura diretta In comodato	No
Università di Modena e	si	Software Sensori	In comodato Fornitura alla	Si

Reggio Emilia		Tastiere	facoltà	
Università di Parma	si	Software Sensori Tastiere Computer Scanner	In comodato	No

Accesso alle informazioni e alle comunicazioni dell'Ateneo

	Siti web accessibili	Postazioni informatiche di accesso alle informazioni attrezzate	Guide di facoltà in formato elettronico	Altro
Università di Bologna	si	si	si	
Università di Ferrara			si	
Università di Parma	si		si	
Università di Modena e Reggio Emilia	si			Incontri individuali con il consulente di ascolto

--	--	--	--	--

Alloggi attrezzati e assistenza

	Numero di alloggi attrezzati, in rapporto al numero di alloggi totale, di cui è possibile disporre nell'Ateneo	Assistenza negli alloggi	Personale che svolge attività di assistenza all'interno degli alloggi	Modalità di Svolgimento dell'attività di assistenza all'interno degli alloggi
Università degli studi di Bologna	23 alloggi attrezzati su un totale di 1529 alloggi	si	Personale di cooperative di servizi Studenti	Per gli studenti con gravi disabilità motorie il servizio viene svolto da operatori di una cooperativa di servizi Gli studenti volontari ARSTUD si occupano della spesa e della preparazione dei pasti
Università degli studi di Ferrara	9 alloggi attrezzati su un totale di 278 alloggi	No		
Università di	4 alloggi	No		

Modena e Reggio Emilia	attrezzati (+ 2 accompagnatori) su un totale di 363 alloggi			
Università di Parma	Non determinato	si	Personale di cooperative di servizi	Con la persona mandata dalla coop di servizio la delegata autorizza in numero di ore richieste dal disabile e il periodo, l'ufficio pensa al pagamento orario

La ricaduta sulla struttura permanente dell'Ateneo della presenza degli studenti disabili

- maggiore sensibilizzazione ai problemi alla disabilità e alle diverse tipologie di deficit(3)
- impegno ed abbattimento delle barriere architettoniche (2)
- differenziazione e personalizzazione dei percorsi di apprendimento (1)
- creazione di una équipe di lavoro (2)

Università di Bologna:

Una maggiore sensibilità verso i problemi connessi alla disabilità con conseguente impegno ed abbattimento della barriere architettoniche

Università di Ferrara:

Maggiore conoscenza delle problematiche connesse alle diverse tipologie di disabilità

Una maggiore sensibilità e attenzione dei docenti, degli studenti e del personale amministrativo relativamente alle difficoltà e alle potenzialità degli studenti disabili

La presenza di studenti disabili ha posto all'Ateneo la necessità di differenziare i percorsi di apprendimento, ossia i modi e i tempi di lavoro in aula e durante gli esami

Università di Modena e Reggio Emilia

Sensibilizzazione dei docenti e degli studenti verso le problematiche dell'handicap

Integrazione degli studenti disabili

Abbattimento delle barriere architettoniche

Creazione di una équipe che favorisca il diritto allo studio degli studenti in situazione di handicap

Università di Parma

Dopo le difficoltà logistiche (la data iniziale è il 1998) il sistema è abbastanza consolidato, gli studenti disabili hanno un buon punto di riferimento, cercano colloqui e accoglienza, con molti genitori c'è un rapporto con il mio gruppo, sono stati contattati ragazzi delle scuole superiori di IV e V e molti hanno già preso contatto prima dell'iscrizione per il prossimo anno accademico.

Personalizzazione degli interventi

	Esistenza di una procedura standard che consenta l'autosegnalazione degli studenti disabili all'atto dell'iscrizione o pre-iscrizione nel caso di corsi di laurea e a numero programmato con esami o graduatorie di ingresso	Per i corsi di laurea che prevedono prove di ingresso esistenza di prove equipollenti per gli studenti disabili	Esistenza di un servizio di orientamento specifico per le varie tipologie di disabilità finalizzato al cursus studiorum o al piano di studi
Università di Bologna	si	no	no
Università di Ferrara	si	si	si
Università di Parma	si	si	si
Università di Modena e Reggio Emilia	Si	Si	si

Dalla scelta delle esperienze significative alle interviste ai testimoni privilegiati

I casi

A.

A. frequenta una classe seconda di un Istituto Professionale della provincia di Modena. Ha 15 anni; è affetta da neurofibromatosi, con un lieve ritardo cognitivo, sia per quanto riguarda gli aspetti di immaturità personale, sia per la sfera degli apprendimenti. Il decorso della patologia ha comportato anche una perdita pressochè totale del visus e problemi ortopedici agli arti inferiori; tutto ciò limita i suoi spostamenti ad ambienti conosciuti.

E' stata seguita dal Servizio di Neuropsichiatria Infantile dell'A.S.L. di Modena, Distretto di Sassuolo.

Ha frequentato regolarmente la scuola elementare e la scuola media dove era seguita sia da un'insegnante di sostegno, sia da un'educatrice comunale che l'ha introdotta all'uso della barra Braille. L'educatrice, date le sue competenze, ha accompagnato A. anche alla scuola superiore: nell'anno scolastico preso in considerazione dalla ricerca, lavora con lei per 20 ore settimanali. Inoltre, quando necessario, va a casa e l'aiuta nello svolgimento dei compiti. L'insegnante di sostegno la segue nelle attività didattiche per 9 ore; le rimanenti 8 ore sono state coperte da tutor (giovani studenti universitari che, possibilmente, abbiano frequentato lo stesso Istituto) che si sono succeduti durante tutto l'anno scolastico.

La classe di A. è formata da 21 alunni. E' stata bene accettata dalla classe; è una ragazzina positiva e socievole che sa gestire le relazioni amicali, in particolare con un gruppo di compagne che ricambiano la simpatia, anche se gli argomenti che le accomunano sono pochi.

L'orario scolastico seguito dall'alunna è di 37 ore settimanali anziché 40; tra queste è previsto anche un rientro pomeridiano, il venerdì, in cui partecipa al laboratorio di creta.

Pur seguendo un programma differenziato in molte materie e semplificato per le altre, Anna rimane quasi sempre in classe con i compagni. Inoltre la possibilità di usufruire di un banco mobile attrezzato con PC, barra Braille, scanner e stampante ha favorito la sua autonomia e la sua integrazione. Fuori dalla classe svolge attività specifiche, come l'uso della Sintesi Vocale e il laboratorio sulla conoscenza e sull'uso dell'euro.

Il percorso scolastico di Anna ha la finalità principale di creare un contesto piacevole, sereno e stimolante, in cui l'alunna possa acquisire competenze professionalizzanti, potenziando contestualmente abilità cognitive e linguistiche fondamentali per supportare il processo di crescita globale e l'acquisizione di una maggiore autonomia.

Questa scelta è stata determinata dalla difficoltà di definire con più precisione il suo iter scolastico; infatti, a causa della sua disabilità la famiglia non è in grado di prevedere quali sbocchi futuri potrà avere. Ciò che sembra essere al momento molto importante è che Anna stia volentieri a scuola, che possa instaurare relazioni positive con i compagni e con le figure che collaborano con lei e che sia accompagnata nella sua crescita sia cognitiva che fisica con consapevolezza e serenità.

La segnalazione dell'esperienza

Perché è significativa

L'esperienza è stata ritenuta significativa perché sono stati ritenuti molto importanti i seguenti aspetti: dal punto di vista delle risorse e dell'organizzazione scolastica: assegnazione delle risorse umane adeguate, interazione tra i diversi soggetti dentro la scuola, , programmazione condivisa, raccordo del PEI con la programmazione di classe, lavoro sull'accettazione delle diversità e difficoltà, progetto per classi aperte.

Dal punto di vista delle collaborazioni: Coinvolgimento della famiglia, coordinamento e integrazione tra scuola e soggetti esterni, collaborazione per progetti di alternanza scuola-territorio.

Accoglienza

E' stato elaborato un progetto specifico di accoglienza che si integra con quello del gruppo classe, al quale partecipano il Dirigente Scolastico, i docenti curricolari e di sostegno, la neuropsichiatra, i familiari e la docente di sostegno della scuola media. Sono stati previsti incontri con i docenti della scuola media per il passaggio della documentazione del percorso educativo, con la famiglia e gli operatori dell'ASL per la conoscenza dei documenti specifici (DF; PDF...) e sono stati elaborati progetti specifici per la conoscenza del nuovo contesto.

DF, PDF, PEI

La documentazione composta da DF, PDF, PEI è aggiornata; in particolare l'aggiornamento del PDF risale al I° quadrimestre dell'a.s. 2001/02, periodo dedicato anche all'osservazione attraverso una griglia di osservazione tematica. Alla stesura del PEI hanno partecipato i docenti curricolari e di sostegno, l'assistente educativa, operatori e neuropsichiatra dell'ASL e i familiari.

Il **PEI** si integra con la programmazione di classe di tutte le aree disciplinari.

La presenza dell'alunna con deficit non ha prodotto cambiamenti nelle programmazioni di classe, soprattutto a livello metodologico e per quanto riguarda gli obiettivi trasversali del consiglio di classe. Per facilitarle l'apprendimento si utilizzano strumentazioni specifiche: il PC, con barra Braille e ingranditore, modalità di insegnamento sia nella lezione frontale che in lezioni più interattive, lavori di gruppo.

Per facilitare l'integrazione dell'alunna nel gruppo classe si sono favoriti: lavori di gruppo, tutoring, momenti di socializzazione durante l'intervallo, momenti di protagonismo e attenzione ai suoi bisogni.

Il percorso di uscita dalla scuola superiore prevede l'acquisizione del credito formativo.

La famiglia partecipa attivamente alla vita scolastica della figlia, che si concretizza negli incontri con i docenti e nella condivisione delle scelte didattiche, nell'aiuto nel lavoro di studio a casa con l'intervento dell'educatrice e nelle attività di stimolo.

La giovane ha partecipato all'elaborazione del suo percorso formativo.

Modalità didattico – organizzative

L'alunna lavora prevalentemente all'interno della classe. 3 ore settimanali sono dedicate all'attività di laboratorio, di cui 2 per il laboratorio creativo – espressivo di creta e 1 per il laboratorio "Giochiamo con l'Euro – Uso del denaro".

Per favorire l'integrazione, la socializzazione e il raccordo con la programmazione di classe, l'alunna partecipa a tutte le attività previste per la classe.

Sono stati utilizzati il computer collegato alla barra Braille, alla sintesi vocale e all'ingranditore per facilitarla nelle attività di scrittura e lettura. Per attività più legate all'apprendimento sono stati utilizzati i metodi: cooperative learning, modeling, tutoring, Feuerstein e un tentativo di gestione mentale.

Personale a sostegno dell'integrazione

Le figure coinvolte sono: docente di sostegno, assistente educativa (che l'ha seguita dalla scuola media) e tutor.

Il docente di sostegno lavora con la studentessa per 8 ore settimanali all'interno della classe e 1 per il laboratorio sull'uso del denaro; l'assistente copre il monte ore più corposo: 20 ore settimanali, che hanno permesso l'attivazione e l'ampliamento dell'attività di laboratorio ed una maggiore assistenza. La presenza del tutor ha permesso di garantire una maggiore copertura oraria.

Documentazione

Si indica una documentazione, curata dall'insegnante di sostegno, che è presso la scuola; una copia è prevista anche per la famiglia.

D.

D. ha frequentato il quinto anno di un Istituto tecnico della provincia di Modena, in una classe composta da altri 17 studenti.

Ha 20 anni; è affetto da sindrome di Down con ritardo intellettivo medio e disturbi affettivo relazionali. Presenta una struttura fisica robusta, con valgismo che provoca un equilibrio un po' disarmonico.

D., quindi, è già adulto e nell'anno scolastico preso in considerazione dalla ricerca è stato seguito dal servizio dell'AUSL "Funzione Handicap Adulto", la cui responsabile ha partecipato agli incontri di progettazione e di verifica del PEI e del percorso di alternanza scuola - lavoro.

Ha frequentato la scuola dell'obbligo in modo regolare ed è sempre stato supportato dall'insegnante di sostegno; soprattutto negli ultimi anni la programmazione si è basata sull'acquisizione di competenze pratico –educative ed idonee ad accrescere il livello di autonomia personale e sociale.

Durante gli anni di permanenza nella scuola superiore D. ha evidenziato un miglioramento in ambito emotivo – relazionale, riscontrabile sia nella consapevolezza maturata di essere una persona Down, sia negli atteggiamenti di disponibilità e di rispetto verso gli insegnanti e i compagni di classe.

Segue un orario ridotto di 30 ore settimanali rispetto alle 36 previste per la classe. La docente di sostegno svolge con lui 9 ore settimanali, di cui 5 dedicate ad un lavoro individualizzato in preparazione all'esame e come potenziamento dell'area affettivo - relazionale. Trascorre in classe 18 ore per seguire le materie di: italiano, storia, matematica, diritto, francese, religione, educazione fisica. Il progetto scuola – lavoro presso una cooperativa sociale lo impegna per 4 ore settimanali; nelle rimanenti ore segue un progetto di acquaticità. La programmazione è differenziata strutturata per fargli raggiungere, nelle materie sopra indicate, gli obiettivi minimi al fine di sostenere l'esame di stato consistente nell'acquisizione del credito formativo, cioè l'attestazione delle competenze e delle abilità apprese.

Gli eventi che hanno fortemente caratterizzato l'ultimo anno di permanenza a scuola di D. sono: l'esame e il percorso di alternanza scuola – lavoro, la cui finalità non è soltanto quella di fargli apprendere specifiche abilità lavorative, ma anche di avviarlo alla consapevolezza di un futuro ruolo lavorativo. Il percorso si svolge in collaborazione con una cooperativa sociale, nella quale D. si reca accompagnato dal tutor che lo segue anche in altri momenti extra scolastici. L'incontro con il responsabile del percorso misto della cooperativa è stato molto importante, in quanto D. ha cominciato seriamente a confrontarsi con le responsabilità che sono richieste dall'esecuzione di determinate mansioni, responsabilità che sono tutte personali e non imputabili ad altri. La condivisione di questi problemi con la scuola e con la famiglia ha fatto sì che, nell'arco dell'anno scolastico, il ragazzo abbia modificato e migliorato, non senza difficoltà, il rapporto con l'attività lavorativa, dimostrando più volontà e più serietà nel portare a termine il lavoro assegnato. Ha conseguito il credito formativo attraverso il superamento di prove sia orali sia scritte con una valutazione complessiva di 90/100.

La segnalazione dell'esperienza

Perché è significativa

L'esperienza è stata ritenuta significativa perché sono stati ritenuti molto importanti i seguenti aspetti: dal punto di vista delle risorse e dell'organizzazione scolastica: assegnazione delle risorse umane adeguate, interazione tra i diversi soggetti dentro la scuola, presenza di esperienze professionali consolidate, programmazione condivisa, raccordo del PEI con la programmazione di classe, progetto per classi aperte.

Dal punto di vista delle collaborazioni: Coinvolgimento della famiglia, coordinamento e integrazione tra scuola e soggetti esterni, uso dei servizi del territorio, collaborazione per progetti di alternanza scuola-lavoro, integrazione tra lavoro educativo e lavoro riabilitativo.

DF, PDF, PEI

La documentazione composta da DF, PDF, PEI è aggiornata e risale all'anno scolastico 2001/02. L'aggiornamento del PDF ha richiesto un periodo di osservazione, realizzato attraverso il diario, di tre mesi. Alla stesura del PEI hanno partecipato i docenti curricolari e di sostegno, operatori e neuropsichiatra dell'ASL, i familiari e il rappresentante della cooperativa sociale presso la quale si svolgerà il percorso di alternanza scuola – lavoro. Gli incontri di verifica avvengono da una a tre volte l'anno.

Il PEI si integra con la programmazione di classe delle materie di: italiano, storia, matematica, francese, diritto, religione, educazione fisica.

La presenza dell'alunno con deficit non ha prodotto cambiamenti nelle programmazioni di classe; per facilitargli l'apprendimento si sono utilizzati: il PC (per la scrittura), riassunti, sintesi degli argomenti trattati, mappe concettuali, immagini a supporto, schede strutturate per le verifiche.

Il percorso di uscita dalla scuola superiore prevede l'acquisizione del credito formativo e un inserimento lavorativo (laboratorio protetto)

La famiglia partecipa attivamente alla vita scolastica del figlio.

Modalità didattico – organizzative

L'alunno, che segue una programmazione differenziata lavora prevalentemente all'interno della classe (18 ore). Sono previste 5 ore di intervento individualizzato dedicate a: potenziamento dell'area affettivo – relazionale, attività di recupero e di preparazione all'esame.

Sono attivi i seguenti laboratori didattici: acquisitezza, laboratorio di computer, visite guidate

Personale a sostegno dell'integrazione

Le figure coinvolte sono: docente di sostegno, tutor e obiettore .

Il docente di sostegno lavora con lo studente per 9 ore settimanali, di cui 4 in classe e 5 fuori; il tutor lo accompagna nell'attività di alternanza scuola – lavoro presso la cooperativa sociale (3 ore) e altre 3 ore le dedica al tempo extra scolastico; 2 ore con l'obiettore per attività di laboratorio.

Documentazione

Si indica una documentazione burocratica che è stata curata dalle figure interessate al percorso dello studente.

In particolare si menziona una tesina sul percorso misto realizzato che verrà presentata e discussa in sede di esame.

E.

E. frequenta l'ultimo anno di un liceo della provincia di Modena. Ha 20 anni ed è affetta da tetraparesi spastica che le impedisce l'uso delle mani e delle gambe; inoltre presenta un deficit visivo importante e ritardo cognitivo.

Ha frequentato con regolarità sia la scuola elementare, sia la scuola media; in quest'ultima, in accordo tra docenti e famiglia, E. si è fermata un anno in più. La scelta è stata determinata soprattutto dal fatto di permettere, agli insegnanti e ai genitori, di scegliere la scuola superiore e di organizzarne il passaggio con più tempo e in modo più accurato.

La frequenza ad un liceo non è stata determinata, dunque, soltanto dalla presenza di un ambiente tranquillo e protetto, ma anche perché le materie del corso di studio sono in prevalenza umanistiche e ciò rispetta l'interesse e le possibilità di partecipazione della ragazza.

E., infatti, non potendo né leggere né scrivere, ha sempre partecipato alle lezioni con un ascolto attivo.

Il percorso di ricerca su come renderla più autonoma sia nella gestione personale che in casa e fuori, ha condotto l'insegnante di sostegno che l'ha seguita negli ultimi due anni di scuola, a trovare uno strumento informatico in grado di permettere ad E. non solo una maggiore partecipazione alle attività scolastiche, ma anche la possibilità di ragionare sulle materie che segue e le esperienze realizzate con il gruppo classe.

Gli eventi che hanno scandito il quinto ed ultimo anno di frequenza della ragazza alla scuola superiore sono: il colloquio finale alla presenza degli insegnanti curricolari e l'inserimento presso il Centro socio – riabilitativo per disabili adulti gravi.

La permanenza di E. in classe per una o due ore al giorno, per 4 giorni su 6, le ha permesso di presentarsi al colloquio con la commissione di insegnanti con un percorso didattico che, pur essendo individualizzato, l'ha fatta sentire parte integrante della classe.

L'inserimento presso il Centro è stato molto curato negli ultimi due anni di scuola; nel primo anno sono stati predisposti incontri tra l'insegnante di sostegno, la famiglia e gli educatori del Centro; il secondo anno ha previsto l'inserimento della ragazza dal mese di novembre al mese di aprile per un giorno settimanale, in maggio per due. Nei primi due mesi E. è stata sempre accompagnata dall'insegnante di sostegno che ha mostrato all'educatrice che la segue l'uso dello strumento informatico utilizzato a scuola.

Data la validità dello schermo digitale, E. lo potrà usare anche presso il Centro.

La segnalazione dell'esperienza

Perché è significativa

L'esperienza è stata ritenuta significativa perché sono stati ritenuti molto importanti i seguenti aspetti: dal punto di vista delle risorse e dell'organizzazione scolastica: assegnazione delle risorse umane adeguate, interazione tra i diversi soggetti dentro la scuola, presenza di esperienze professionali consolidate, uso di laboratori didattici e di strumenti e ausili specifici, programmazione condivisa, raccordo del PEI con la programmazione di classe, documentazione prodotta.

Dal punto di vista delle collaborazioni: Coinvolgimento della famiglia, coordinamento e integrazione tra scuola e soggetti esterni, collaborazione per progetti di alternanza scuola-territorio.

Accoglienza

E' stato elaborato un progetto specifico di accoglienza che si integra con quello del gruppo classe, al quale partecipano il Dirigente Scolastico, la docente di sostegno, il personale ATA e i familiari. L'ingresso dell'alunna nella scuola ha previsto: incontri per la continuità tra docenti, passaggio della documentazione sul percorso educativo svolto, conoscenza dei documenti specifici (DF, PDF...), incontri con la famiglia, gli operatori ASL e il consiglio di classe.

DF, PDF, PEI

La documentazione è composta da DF, PDF, PEI. L'aggiornamento del PDF risale alla fine dell'a.s. precedente e ha richiesto un periodo di osservazione durato 2 mesi, realizzato attraverso il diario di osservazione. Alla stesura del PEI hanno partecipato: il Dirigente Scolastico, i docenti curriculari e di sostegno, l'educatrice, operatori e neuropsichiatra dell'ASL e i familiari. La verifica si effettua con una cadenza da una a tre volte l'anno.

Il **PEI** si integra con la programmazione di classe di alcune discipline: italiano (attraverso la lettura lenta in classe di un romanzo scelto tra quelli del programma; analisi di passi selezionati, trasferimento in immagini con la collaborazione del docente di Arte e inserimento nel computer); religione, pedagogia, scienze e arte (scelta di un argomento del programma che l'alunna segue in classe, poi riprende in modo più articolato con l'insegnante di sostegno o l'educatrice); educazione fisica (partecipazione sul tappeto alle attività della classe), scienze (attività di laboratorio: l'erbario).

La presenza dell'alunna con deficit ha prodotto cambiamenti nelle programmazioni di classe, gli argomenti concordati sono stati svolti in momenti precisi dell'orario settimanale; la lettura da parte del docente è stata più lenta, con pause e domande di verifica di comprensione; semplificazione del lessico e questionari di verifica proposti dalle compagne.

Le strategie introdotte per facilitare l'apprendimento da parte dell'alunna sono: sintesi di testi attraverso immagini e creazione di un ipertesto, uso di fotografie per ripercorrere esperienze realizzate, uso di strumentazioni specifiche per favorire le risposte dell'alunna a domande dirette da parte degli insegnanti.

Per facilitare l'integrazione dell'alunna nel gruppo classe si sono favoriti: lavori in piccolo gruppo, feste (di compleanno, di Natale, di Carnevale ...), gite scolastiche, lezioni sull'integrazione svolte per la classe.

Il percorso di uscita dalla scuola superiore prevede l'acquisizione del credito formativo e l'inserimento in un centro di riabilitazione.

La famiglia partecipa attivamente alla vita scolastica della figlia, attraverso un collegamento costante con la scuola e il ripasso degli argomenti trattati.

La giovane ha partecipato all'elaborazione del suo percorso formativo.

Modalità didattico – organizzative

L'alunna lavora prevalentemente fuori dalla classe, in quanto è in grado di riconoscere solo immagini grandi, non legge, non scrive, utilizza il registratore per riascoltare e il PC per le rielaborazioni dei percorsi didattici.

L'integrazione è favorita dalla sua partecipazione ad attività di laboratorio, lavori di gruppo e dal rapporto individuale con la docente e l'educatrice.

Nel laboratorio espressivo lavora per la creazione dell'ipertesto e partecipa ad attività di decoupage, pittura, posta; nel laboratorio di musicoterapia partecipa al dialogo sonoro con strumenti a percussione. Il tempo dedicati ai laboratori è di 12 ore su un orario settimanale di 18 ore complessive.

Sono stati utilizzati il computer collegato al Touch Screen, uno schermo digitale che le permette di sfogliare l'ipertesto tramite una leggera pressione su un'immagine .

Personale a sostegno dell'integrazione

Le figure coinvolte sono: docente di sostegno, educatrice e tutor, una giovane laureanda in ingegneria informatica che, grazie alle sue competenze, ha permesso l'elaborazione dell'ipertesto.

La docente di sostegno lavora con la studentessa per 9 ore settimanali, in parte dedicate al lavoro all'interno della classe, ai laboratori e all'inserimento presso il Centro Diurno che la ospiterà all'uscita dal percorso scolastico. La presenza dell'educatrice per 12 ore settimanali ha permesso l'ampliamento dell'attività di laboratorio ed una maggiore assistenza. La tutor, con 5 ore settimanali, ha reso possibile il trasferimento sul computer dell'ipertesto che rappresenta il percorso didattico.

Documentazione

Si indica la documentazione, curata dall'insegnante di sostegno, dall'educatrice e dalla tutor, che è composta da supporti cartacei, grafici e CD rom, ed è presso la scuola; una copia è prevista anche per la famiglia.

G.

G. frequenta una classe seconda di un Istituto Tecnico della provincia di Modena. Ha 16 anni; è affetto dalla sindrome di Down, con un ritardo cognitivo di tipo medio.

Fin dalla nascita è stato seguito dal Servizio di Neuropsichiatria Infantile dell'A.S.L. di Modena.

Ha frequentato regolarmente la scuola elementare e la scuola media ed è stato accolto, nella scuola superiore, in una classe di 22 alunni che si dimostrano amichevoli ed affettuosi. La sua permanenza a scuola è di 34 ore settimanali, di cui 11 con l'insegnante di sostegno e 12 con una tutor, una giovane laureata in attesa di prima occupazione; le rimanenti ore le trascorre in aula da solo.

Il primo anno di scuola superiore è stato per Gaetano difficile: nonostante un buon lavoro di accoglienza e di sensibilizzazione realizzato dall'insegnante di sostegno che l'ha seguito nella classe prima, il ragazzo faticava ad adattarsi alla nuova situazione. Inoltre, pur essendo molto consapevole delle sue possibilità e dei suoi limiti, ha incontrato nella scuola una ragazza Down, nella quale si è riconosciuto e ciò ha contribuito ad aumentare il suo stato di disagio.

Il lavoro di rete instaurato tra il docente di sostegno, la tutor e gli operatori dell'ASL (psicologa ed educatrice), in collaborazione con la famiglia, ha permesso a Gaetano di trovare un suo equilibrio. **(aggiungere osservazioni dall'intervista dell'ASL)** Infatti fin dall'inizio della classe seconda ha dimostrato più interesse, partecipazione e responsabilità nei confronti delle attività scolastiche.

Svolge un lavoro individualizzato in tutte le materie, compresi i laboratori di chimica e di fisica, la partecipazione ai quali è stata per lui una grande conquista in quanto si è sentito, da parte dei docenti, responsabilizzato e degno di fiducia.

E' un ragazzo molto socievole, allegro e simpatico che stabilisce buoni rapporti non solo con i coetanei, ma anche con il personale della scuola: il preside, i bidelli, il barista, il personale di segreteria.

La segnalazione dell'esperienza

Perché è significativa

L'esperienza è stata ritenuta significativa perché sono stati ritenuti importanti i seguenti aspetti: dal punto di vista delle risorse e dell'organizzazione scolastica: assegnazione delle risorse umane adeguate, integrazione tra i diversi soggetti dentro la scuola, presenza di esperienze professionali consolidate, coinvolgimento del consiglio di classe, uso dei laboratori didattici, programmazione condivisa, raccordo del PEI con la programmazione di classe, lavoro sull'accettazione delle diversità e difficoltà, progetto per classi aperte.

Dal punto di vista delle collaborazioni: Coinvolgimento della famiglia, coordinamento e integrazione tra scuola e soggetti esterni.

Accoglienza

E' stato elaborato un progetto specifico di accoglienza che si integra con quello del gruppo classe, al quale partecipano i docenti curricolari e di sostegno e il personale ATA della scuola. Oltre al passaggio della documentazione sul percorso educativo svolto e alla conoscenza dei documenti specifici, si sono effettuati incontri con i docenti della scuola di provenienza, il consiglio di classe, la famiglia e gli operatori dell'ASL.

La verifica viene effettuata da una a tre volte l'anno.

DF, PDF, PEI

La documentazione composta da DF, PDF, PEI è aggiornata e risale all'anno scolastico 2001/02. L'aggiornamento del PDF ha richiesto un periodo di osservazione svolto nei primi due mesi di scuola, realizzato attraverso il diario di osservazione e schede per la registrazione dei comportamenti osservati,. Alla stesura del PEI hanno partecipato i docenti curricolari e di sostegno, operatori e neuropsichiatra dell'ASL, i familiari.

Il **PEI** si integra con la programmazione di classe delle materie di: italiano, storia, diritto, religione, educazione fisica, biologia e laboratorio di fisica.

La presenza dell'alunno con deficit ha prodotto cambiamenti nelle programmazioni di classe; in particolare sono stati introdotti argomenti di discussione, svolti principalmente in gruppo, nelle materie di italiano, storia e religione. Per facilitarli l'apprendimento si sono utilizzati: il PC, schemi, tabelle, immagini a supporto, schede strutturate, materiali specifici per l'apprendimento di matematica, geometria e biologia.

Il lavoro per piccoli gruppi si è rivelata una strategia utile per favorire l'integrazione nel gruppo classe.

Il percorso di uscita dalla scuola superiore prevede l'acquisizione del credito formativo, la frequenza di un ulteriore periodo di formazione e l'inserimento lavorativo (laboratorio protetto)

La famiglia partecipa attivamente alla vita scolastica del figlio, suggerendo anche alcune tematiche da trattare.

Modalità didattico – organizzative

L'alunno, che segue una programmazione differenziata, lavora prevalentemente fuori dalla classe. In classe da solo partecipa alle attività che può seguire quasi autonomamente. L'integrazione dell'alunno è stata favorita attraverso le seguenti modalità di lavoro: partecipazione a lavori di gruppo e ai laboratori di chimica e fisica con i compagni di classe, alle attività organizzate nell'aula risorse (stencil, musica ...) specifiche per i ragazzi disabili, e alle attività gestite in rapporto individuale tra docente/tutor e allievo.

Gli strumenti utilizzati sono: il computer, il videoregistratore e la telecamera.

Personale a sostegno dell'integrazione

Le figure coinvolte sono: docente di sostegno, tutor. Il docente di sostegno lavora con lo studente per 11 ore settimanali, il tutor per 12 ore la cui presenza ha permesso l'attivazione e l'ampliamento delle attività di laboratorio, una maggiore assistenza e copertura oraria e un maggiore sostegno didattico.

Documentazione

Si indica una documentazione burocratica che è stata curata dagli insegnanti curricolari e di sostegno.

E' una documentazione cartacea che si trova presso la scuola.

Dalle interviste ai testimoni privilegiati: alcuni nuclei tematici emergenti

LA FAMIGLIA TRA INFORMAZIONE E PARTECIPAZIONE

Famiglia come risorsa

-
Famiglie dei compagni

Protagonismo nelle scelte

- la possibilità di svolgere un ruolo attivo nell'organizzazione delle proposte rivolte al proprio figlio trova nei dati riscontro positivo. (15 questionario)

Le diverse forme di partecipazione possono declinarsi in: partecipazione alle riunioni, ai momenti di programmazione e verifica, incontri scuola famiglia, al gruppo di lavoro di istituto, partecipazione a colloqui incontri con il personale sanitario e con il personale della scuola.

Le diverse forme di collaborazione intese come : rinforzo/ sostegno al lavoro scolastico (ripasso argomenti affrontati a scuola), fornendo suggerimenti su alcune tematiche da trattare e sulle metodologie che si possono rivelare proficue, collaborazione nella comprensione delle esigenze dell'allievo/a

Promozione di iniziative es di carattere ricreativo

Il ruolo determinante assunto nella scelta del percorso scolastico e i criteri che orientano nella scelta,

“Importanza che il protagonismo non diventi invasione, che sia garantito il rispetto dei ruoli La famiglia è anche qui all'università estremamente propositiva, interviene spessissimo. Forse all'inizio con i genitori bisognava affrontare la nostra visione dell' inserimento di D. nel mondo lavorativo, non so fino a che punto i nostri suggerimenti sarebbero stati accettati, in quanto qualsiasi cosa si dica ai genitori viene sentito come emarginazione della ragazza all'interno dell'Università” In questo ultimo periodo quello che si è cercato di dire è l'importanza che ciascuno mantenga i propri ruoli, l'educatrice, la tutor, la famiglia. Dalla famiglia ci possono essere suggerimenti ma senza troppo invadere quello che è il mondo universitario. Una famiglia che interviene spessissimo. Una famiglia che non si fida.” (Guaraldi Università)

Le aspettative delle famiglie rispetto al percorso scolastico

- il momento del passaggio: un salto verso l'ignoto?

“ sul discorso della scelta della scuola superiore si è cominciato a riflettere insieme con la scuola e la famiglia già a partire dalla seconda media. Quando le situazioni sono così problematiche c'è una grande preoccupazione per ciò che può avvenire dopo e può accadere che la prima risposta sia quella di pensare ad un altro anno di permanenza nella scuola media, rimanendo in un contesto noto, protetto. Le preoccupazioni spesso non sono solo della famiglia ma anche degli operatori scolastici. Potere cominciare a parlare con anticipo delle scelte future permette di valutare, guardarsi intorno e permettersi di cambiare opinione anche tante volte, il rischio in queste situazioni è proprio quello di fare poi scelte affrettate. Il tempo è necessario per guardarsi in giro, conoscere le scuole e quello che offrono, cercare di capire cosa può piacere al ragazzo/a. Quando le disabilità sono gravi si guarda l'ambiente, le barriere architettoniche, si cercano informazioni sul preside o sugli insegnanti, ma si può correre il rischio di perdere di vista quello che interessa il ragazzo/a ciò per cui ha attitudine e questo è in certi casi più difficile perché richiede di andare a verificare una competenza dove ci sono delle difficoltà e non riuscire a valorizzarle. Tutto questo per ribadire dell'importanza di iniziare a parlare già dalla seconda media del passaggio alla scuola superiore. Di permettere al ragazzo/a di vedere più scuole, cercare di fare un percorso di accoglienza, verificare la disponibilità da parte dei dirigenti a parlare con i genitori. Si cerca di permettere alla famiglia di avere più canali di informazione dai tecnici dell'ASL ma anche dalla dirigenza scolastica e dagli insegnanti per potere farsene una idea. Questo percorso ormai è piuttosto definito. (Dott. Ssa Guerra)

“ Prima che iniziasse la scuola siamo andati dalla Preside, è una persona di grande sensibilità e capacità, lei si è attivata 5-6 mesi prima in modo che noi a Settembre avessimo già conosciuto l'insegnante di sostegno, il passaggio dell'insegnante, tutto quello che è stato necessario fare. Quello che nel nostro caso è stato importante è stato il coinvolgimento...mi spiego meglio quando noi siamo arrivati alla scuola superiore dicendo alla preside quali erano i nostri problemi legati alla deambulazione, vista...la risposta è stata non vi preoccupate perché i docenti si assumono la responsabilità sia della classe sia dell'handicap a noi si è aperto il cuore, hanno sempre cercato di coinvolgerla in tutto” (Mamma Anna C.)

“ senza dubbio l'esperienza è stata significativa per E e per noi come inserimento alle superiori, le paure nei vari passaggi di scuola ci sono per tutti i figli, a maggior ragione per i ragazzi che hanno dei problemi, io ho avuto molta paura quando è passata dalla scuola elementare alla scuola media, ne ho avuta altrettanta quando è passata dalla scuola media alle superiori. Nella scuola media ho scelto di fare un anno in più, è stato l'unico anno che E. ha fatto in più, questo è stato proprio per paura, comunque il discorso gruppo classe si disperdeva alla fine della terza media, era un gruppo di amiche che aveva sin dalla scuola materna, quindi a quel punto ho preferito che si fermasse un altro anno in un ambiente tranquillo, anche per preparare meglio l'inserimento alle superiori. La paura c'è sempre stata, mi trovo adesso però che ne ho meno nel passaggio al centro, forse perché man mano le cose si digeriscono, pi perché è stato preparato in questi due anni. Il percorso misto è iniziato questo anno però se ne parlava già lo scorso anno, con degli incontri, addirittura si progettava dall'anno precedente, è un percorso che si è maturato nel frattempo” (madre Elena)

“ ho notato che le famiglie degli alunni che si sono iscritti quest’anno all’università chiedono all’università di essere orientate, non conoscendo bene il mondo universitario chiedono aiuto nell’indirizzare il loro figlio” (Guaraldi Università)

- continuità didattica e degli interventi

“Quando le situazioni sono gravi la famiglia ha molto bisogno di punti di riferimento, la possibilità di potere contare su un personale educativo assistenziale (figure di riferimento importanti) che possano seguire gli studenti nei passaggi è fondamentale. Il momento del passaggio è estremamente delicato e potere avere una figura che segue l’alunno da una scuola all’altra è determinante, perché le maggiori difficoltà non sono date solo dagli aspetti didattici, ma soprattutto dagli aspetti relazionali, è importante che ci sia qualcuno che conosce le abitudini di una ragazzo, le sue modalità.” (Dott.ssa Guerra ASL)

“ noi siamo stati fortunati perché dal nido fino ad ora abbiamo trovato delle brave persone che ci hanno aiutato tanto...nonostante tutti i cambi degli insegnanti fin dalle elementari. La continuità didattica sarebbe molto importante (genitori Davide)

- oltre la scuola: quale futuro possibile

Genitori Davide

Il rapporto scuola famiglia

“ ci vuole un rapporto molto stretto tra scuola e famiglia. Da parte della famiglia, anche se non è facile, il percorso è quello di rendersi conto ad un certo punto di quello che i ragazzi sono in grado di fare o no. Questo è momento che provoca dolore, m va fatto perché altrimenti si finisce per chiedere cose che non è possibile realizzare e si rompe la possibilità di collaborazione. La famiglia deve cominciare a guardare cosa faranno in futuro questi ragazzi, la scuola non può essere eterna, anche se è l’ambiente in cui i nostri ragazzi stanno meglio, c’è la possibilità di avere rapporti con ragazzi della loro età, possono fare amicizia. “ (mamma Elena)

L’INDIVIDUO E IL GRUPPO COME RISORSA

L’identità e l’individualità del soggetto con deficit

- chi sono io: attività specifiche per sostenere l’identità (L’identità competente)
- gli aspetti di significatività del percorso, gli ambiti di interesse

-

La paura della diversità nell’immaginario dei bambini e degli adulti

- il faticoso rispecchiamento negli altri alunni handicappati

“Un altro aspetto importante è legato al fatto che in quel contesto lui è venuto in contatto con persone simili a lui e questo è avvenuto in un momento in cui stava riflettendo molto sulle sue caratteristiche e questo ha avuto un significato molto importante. Non solo una scuola nuova con nuovi compagni, ma anche una scuola con compagni dalle caratteristiche in cui lui si è rispecchiato. E questo ha avuto un peso forte. Ciò che mette in luce E. mette in rilievo come accanto al percorso istituzionale ci sia anche una flessibilità di contatto, c'è stato in questo caso una costruzione reale di una rete che cercasse di connettere le varie parti soprattutto da parte nostra lo sforzo è andato nella direzione di favorire una rilettura dei problemi come collegata alla sindrome, al momento del ciclo vitale, alle relazioni sul versante amicale, della fratria, del rapporto con la madre. Questo ha indubbiamente avuto dei risvolti positivi che ci hanno rinforzato. Hanno poi giocato favorevolmente anche dei fattori come la conoscenza pregressa tra noi e l'insegnante di sostegno, che l'anno prima seguiva un altro alunno disabile, che ha permesso a tutti noi di potere avere delle modalità di lavoro comuni. Da parte della scuola c'era poi anche una buona esperienza di integrazione con altri casi che ha favorito il lavoro con G.” (Cornia ASL)

“ Lui non riesce a rapportarsi con ragazzi come lui, a lui non piace stare con ragazzi con handicap, lui non si vede, questo mi dispiace e gli dico: anche tu sei un ragazzo Down, anche tu hai i tuoi problemi...mi ha parlato del lavoro fatto sui diritti dell'uomo, mi ha detto ho preso 7 ed io ma è un voto bellissimo! Poi mi ha detto adesso dobbiamo fare i diritti sull'handicap ed io gli ho detto mi raccomando ascoltali e imparali bene e lui mi ha risposto ma guarda che non mi sento un handicappato ed io Ma D tu sei un ragazzo Down e lui mi ha risposto sì” (Genitori Davide)

L'organizzazione del gruppo classe

- il lavoro in classe e fuori
- lo spazio individuale nello spazio collettivo

- il lavoro di gruppo ed il ruolo dei docenti nel sostegno ai gruppi

“ Il lavoro di gruppo in classe è importante, soprattutto in italiano, quando si parla di argomenti di attualità, in questo caso non c'è molto divario tra le sue competenze e quelle dei compagni. Questi ragazzi rischiano di lavorare troppo fuori dalla classe, magari dal punto di vista didattico rendono meglio ma la permanenza in classe è fondamentale. Occorre un equilibrio tra i due tipi di lavoro: scegliere le materie dove riesce meglio, dove è più autonomo, fare un po' di lavoro in classe con lui anche se ha bisogno di un aiuto da parte dell'insegnante di sostegno, ecco equilibrare questi due tempi secondo me è importante”. (C. Borsari Selmi)

“ A volte ad esempio in italiano hanno fatto dei lavori in piccoli gruppi e allora lei si è inserita nell'attività e ha partecipato, qualche volta ad esempio in tedesco successo che una compagna cercava di fare domanda e risposta in cose che A sapeva fare, però sono attività che vengono fatte ogni tanto, non sistematicamente e dipende da come funziona anche il resto della classe. Quando si lavora per piccoli gruppi cerchiamo di coinvolgerla all'interno di essi, però sono più i momenti in cui lavora con me o con E. che non i momenti in cui riesce a fare uno scambio con le compagne” (E Zanni Morante)

Le caratteristiche del gruppo classe

- Adolescenza e handicap tra inclusioni ed esclusioni

“ un adulto può capire, purtroppo non sempre, i bisogni dell'alunno handicappato e comportarsi di conseguenza, ma i ragazzi nell'età adolescenziale non sono molto attenti ai bisogni dei più deboli, proprio perché loro stessi hanno bisogni di aiuto e di attenzione. I ragazzi cercano spesso i compagni che si presentano come dei leader, dei vincenti, mentre i ragazzi con handicap o con difficoltà, sono spesso esclusi dal gruppo. A volte perfino gli adulti hanno un atteggiamento di distacco, probabilmente bisognerebbe intervenire più sugli insegnanti che sui ragazzi. Quando si interviene sulla classe bisogna stare molto attenti, ho visto dei progetti di inserimento che i compagni attuavano più per fare un piacere all'insegnante che per convinzione. Alcune richieste vengono vissute come imposizioni e funzionano solo in apparenza.” (C. Borsari Selmi)

“ il discorso del gruppo di amici che rimanga anche dopo la scuola è un grosso problema anche per E. Le amiche sono di Modena però è difficile che prendano l'iniziativa per organizzare qualche incontro noi come famiglia abbiamo scelto di non imporci più di tanto, si era parlato all'inizio di organizzare con alcuni insegnanti delle uscite in qualche modo obbligate a me sembrava un cosa che non dava frutto, quando c'è un obbligo si finisce poi per rovinare quel poco che sta crescendo.. è una età particolare ci sono gli amori...” (mamma Elena)

GLI INTERVENTI EDUCATIVI E DIDATTICI

Il PEI/PEP: le forme di personalizzazione/ individualizzazione

- Le premesse alla personalizzazione (osservazione, accoglienza, coinvolgimento)

-Il raccordo con la programmazione di classe (domanda 10/11)

Il coinvolgimento del consiglio di classe tra incertezze e positività

“ Quello che nel nostro caso è stato importante è stato il coinvolgimento e la responsabilità, l'assumersi la responsabilità da parte degli insegnanti di classe e dare delle possibilità anche a dei ragazzi che forse hanno meno di mia figlia...ci sono situazioni in cui questi ragazzi non hanno possibilità, invece attraverso la scuola possono fare esperienze importanti, le cose fatte con i compagni e gli insegnanti, fare esperienze fuori casa fa crescere di più, in casa è normale routine” (mamma di Anna C.)

Il coinvolgimento del consiglio di classe “Cercare di coinvolgere gli insegnanti anche se a volte si ha l'impressione di scocciare. Bisogna sempre cercare di coinvolgere gli insegnanti sia che si abbia un riscontro positivo o meno. Molte volte se non vengono coinvolti ti senti dire “ ma come io ci avrei tenuto a sapere o vedere che cosa facevate, a fare le cose insieme”. Il problema è che

purtroppo non sono previsti tempi per questo tipo di collaborazione, dobbiamo sempre lavorare tra i corridoi, nelle ore buche quando si incontra un insegnante...una azione che dura tutto un anno è difficilissima da organizzare. Questo è un problema serio bisogna avere la faccia tosta di andarli a disturbare ..alla fine l'insegnante di sostegno è uno che scoccia perché interviene in momenti che non sono a lui dedicati, si toglie tempo alla lezione.” (C Borsari Selmi)

“ per i primi anni la possibilità di entrare in classe è stata maggiore, fino al secondo terzo anno anche fino a due ore al giorno l'anno scorso e quest'anno se riusciva a fare un' ora al giorno era tanto, alcune delle insegnati di classe sono state disponibili però l'ansia del programma, dell'esame c'è ed è normale. Nell'ultimo consiglio di classe che ho fatto con tutti gli insegnanti all'inizio della terza c'è stato un insegnate che ha fatto un bel discorso per arrivare adire che loro però non erano specialisti, non era l'ambiente adatto. Io dolorosamente ho detto: so benissimo che E alla fine dei 5 anni andrà in un centro, questa è la sua strada, però le dico che visto che la legge mi dà questa possibilità io rimango per l'inserimento fino alla quinta. E sta comunque in un ambiente con ragazzi della sua età che le daranno stimoli diversi che in un centro, questa è una esperienza che può fare adesso e quindi la fa. Io non vi chiedo per lei più di quello che fate per gli altri però siate onesti, se avete in questa classe cinque ore dividete per i ragazzi che ci sono, se sono tre o cinque minuti che spettano a lei metteteli tutti insieme e datele mezz'ora due volte al mese, dedicandola a lei ma senza toglierla agli altri, ascoltate quello che E ha fatto fuori” (madre di E)

“ Gli argomenti da trattare sono stati discussi in consiglio perché dovevano essere semplificati e trasformati in immagini, per italiano l'insegnante ha deciso di leggere in classe “ La luna e i falò” di Pavese. Dei capitoli assegnati a casa abbiamo fatto una sintesi in modo tale che alla successiva lettura anche E potesse seguire il seguito della storia. L'insegnate leggeva lentamente in classe, faceva domande anche ad E. di nuovo tornava indietro e focalizzava il protagonista, il luogo, il tempo, il periodo...nell'ora successiva durante il lavoro individualizzato abbiamo fatto delle semplificazioni soprattutto di linguaggio, Data la complessità del testo abbiamo provveduto a fare delle sintesi per sequenze, individuando l'immagine più efficace che rappresentasse i momenti più salienti della storia. Guardando ricordava e raccontava. La collaborazione con l'insegnante di arte è stata essenziale in questo senso, non solo perché ha dato indicazioni preziose per la stesura delle tavole, ma anche perché ha organizzato gruppetti di compagne che di volta in volta coloravano con E. e l'educatrice trasformando una idea in una immagine. Su ogni elaborato discutevano insieme a lei. Per l'esame di storia dell'arte E ha scelto con la sua insegnante curricolare un quadro e un edificio visti durante la gita scolastica. E così è stato per le altre materie” (C Campani Sigonio)

“ Noi concordiamo con gli insegnanti l'attività che lei è in grado di fare in collegamento con quella della classe. decisa questa cosa gli insegnanti delegano abbastanza a noi il discorso dell'apprendimento e il lavorare su queste cose. Però secondo me è positivo l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti di A. perché quando siamo in classe, e lo siamo spessissimo, capita che lei sta lavorando però ascolta e coglie una parola allora alza la mano per intervenire... il più delle volte gli insegnanti colgono questi suoi interventi e riescono a trovar qualcosa che si può collegare a quello che è stato detto fanno anche il rimando alla classe.....direi

che questa cosa la fanno la maggior parte degli insegnanti, una attenzione nei suoi confronti..... una cosa importante su cui vorremmo lavorare di più è l'attenzione in classe nei confronti degli altri, stare attenti a quello che altri dicono, cosa che invece lei fa un po' fatica a fare. Lei è abituata ad un rapporto uno a uno, in questo lei presta attenzione perché può subito interagire, in un rapporto allargato come quello della classe lei tende a fare il suo intervento, a cercare il suo momento di protagonismo però quando parlano gli altri non presta molta attenzione, tende a stancarsi in fretta .Lei deve imparare a rispettare i tempi, a parlare quando le danno la parola, anche questo è importante ed è un modo per essere più coinvolta nella classe. (E Zanni Morante)

“ Noi abbiamo il PC su una cattedra con le ruote, riusciamo a portarlo in classe per ciò lei sta quasi sempre in classe. Usciamo quando lavoriamo sulla sintesi vocale perché fino a che lei non si è abituata h anche io bisogno di ascoltare cosa sente, quando avrà imparato ad utilizzarlo bene avendo le cuffie potrà essere autonoma, ma per il momento ha ancora bisogno del mio intervento per ricevere le indicazioni che le mancano. Oppure può capitare che usciamo perché A è infastidita dalla confusione che fanno i compagni. La maggior parte delle ore comunque le passa in classe facendo anche attività alternative, nel senso che anche quando cerchiamo dei contatti con la programmazione di classe sono proprio degli spunti perché lei non è in grado di seguire a livello cognitivo nemmeno gli obiettivi minimi della classe. Però ad esempio in inglese se la classe sta lavorando sui vestiti e l'abbigliamento lei lavora sull'abbigliamento, fa delle cose più semplici. Laddove è possibile si cerca di trovare dei punti di contatto. (E Zanni Morante)

“ E. seguiva un'ora di lezione al giorno per sei giorni, in italiano, pedagogia, latino, arte, scienze, che erano le materie in cui generalmente riusciva a partecipare e i cui poteva avere anche un minimo di intervento verbale su domande predisposte dall'insegnante o anche dalle compagne. L'insegnante sapendo di incontrare E una volta alla settimana organizzava la lezione con un linguaggio semplice, chiedendole spesso di ripetere o riassumere gli argomenti della volta precedente, tenendo il ritmo di E., in modo da mantenere la sua attenzione e farla sentire parte integrante del lavoro di tutta la classe. Anche le compagne hanno organizzato questionari orali e scritti per E e hanno poi utilizzato i risultati di questo lavoro nella tesina d'esame di pedagogia” (C. Campani Sigonio)

- la presenza dell'alunno e la possibilità di cambiamenti ed innovazioni nella didattica

“ Se al liceo rimane la possibilità di avere degli inserimenti anche per la scuola può essere un dono, i ragazzi comunque stanno insieme e a vicenda imparano delle cose, alla fine non so cosa valga perdere un'ora di lezione nella vita. Chiaramente non si pretende che stiano in classe per tutto il tempo e che seguano il programma, ma facendo un patto vicendevole alla fine ci guadagnano tutti, imparano quali sono le differenze, le diversità, i talenti diversi che ognuno di noi ha. Quindi è importante salvaguardare l'inserimento e le risorse necessarie per farlo” (madre Elena)

-

- le modalità didattico organizzative per una reale individualizzazione(18)

- la verifica degli apprendimenti prove equipollenti ed esami (università e superiori):

“ questo della oggettività degli esami è un problema che dobbiamo affrontare in questo momento, ne abbiamo parlato anche con la famiglia. Ho chiesto che accanto all’educatrice ci sia la tutor didattica che è la nostra referente anche per dare maggiore oggettività agli esami, però purtroppo D. non è in grado di affrontare l’esame in modo autonomo, ha bisogno di una persona. Forse se oggi mi trovassi ad affrontare un caso simile concentrerei la mia attenzione sulle strumentazioni, attraverso prove equipollenti, con una diversa struttura delle prove, che però permetta di essere svolta autonomamente con l’impiego di una strumentazione adeguata” (Guaraldi Università)

- i percorsi integrati/ i progetti di alternanza scuola territorio

La conoscenza /consapevolezza del progetto da parte dell’alunno handicappato per una reale adesione:

“ L’inserimento è stato di due ore e mezzo alla settimana con un tutor. La fase iniziale è stata caratterizzata da questo tipo di difficoltà: ci sembrava che si sentisse iperprotetto da tutti, dal tutor, dalla famiglia, dalla scuola. Aveva la consapevolezza di potere chiedere qualsiasi cosa e di potere fare e disfare e che comunque non avrebbe modificato sostanzialmente nulla rispetto all’esperienza che stava facendo. Questa situazione ha inizialmente dato un limitato confronto con la realtà lavorativa proprio perché era dentro una situazione in cui i confini per lui non erano del tutto chiari. In questa fase si è dovuto per lui determinare i punti di riferimento, chi era la famiglia e le loro pretese, la scuola, il tutoraggio, le pretese del luogo di lavoro. La seconda fase è cominciata quando è nata in lui una consapevolezza diversa, le persone hanno cominciato a prendere un significato...vedere che tutti si partecipava ad un unico scopo, quello che lui avesse un certo tipo di autonomia gli ha permesso di capire i collegamenti tra queste persone e la situazione. Ha cominciato allora a stare di fronte al lavoro con una maggiore serietà nel momento in cui ha capito che la scuola stava finendo..che ne sarà di me? Nella seconda fase un altro elemento importante, che gli ha permesso un cambio di visuale, è stato il fatto di pensare che quello che aveva di fronte aveva valore. Ha cominciato allora un po’ a confrontarsi, a misurarsi, con la serietà di chi vuole provare. Capisco la frustrazione di chi sta su un pezzo, deve infilare ma non riesce, prova e riprova...ma ma quando cambi l’atteggiamento farne uno bene nella giornata diventa importante.secondo me in questa fase ha cominciato a misurarsi realmente con le situazioni. Gettare le basi per un lavoro i cui la persona è soggetto e non oggetto è un punto importante nell’esperienza con D”. (Resp. Coop. Percorso scuola-lavoro Carpi)

Le parole che marcano i progetti

- Orientamento e ri-orientamento (domanda 13/14/15)
- Apprendimento significativo (madre E.)
- Responsabilità

- Autonomia

I progetti di autonomia:

“Quando l’ho conosciuto io il momento era veramente molto difficile per lui ed il mio intervento è stato molto consistente, abbiamo lavorato molto sugli aspetti emotivi, relazionali, ma anche molto sulle autonomie. C’è dunque stato un investimento molto forte e forse questo si è percepito. Siamo riusciti a fare questo tipo di percorso grazie soprattutto alla collaborazione della scuola e della famiglia. In seconda e terza media ad esempio io lo aspettavo tutti i giorni all’uscita della scuola e lui andava a casa a piedi e non è stato semplice perché doveva attraversare una strada molto trafficata e attuare tutta una serie di strategie per fermare le macchine perché non ci sono semafori. La sua mamma si è assolutamente fidata di me e del percorso che io avevo messo in atto in quel momento. E’ stato un percorso molto lungo, con momenti difficili, ci sono stati insegnati che mi hanno aiutato molto. Con il passaggio alla scuola superiore c’è stata una interruzione di circa un anno perché la scuola era dislocata in un’altra parte della città, questo ha fatto sì che in questo periodo lui abbia usufruito del trasporto disabili e questo ha creato dei grossissimi problemi per lui, che da un lato non voleva essere caratterizzato come disabile grave ma dall’altro era molto spaventato dall’idea di andare a scuola da solo.....Ricordo quante volte nel corso dello scorso anno abbiamo sottolineato alla mamma l’importanza di permettere a G. di riprendere a fare il percorso da solo, lei non era ancora pronta dal punto di vista organizzativo, poi piano piano ci siamo arrivati” (Elisabetta educatrice ASL)

Le autonomie conquistate:

“ dalla scuola superiore ci portiamo a casa sicuramente un po’ più di autonomia..forse gliel’ho anche lasciata io un po’ più di autonomia. Alle medie lo andavo ancora ad aspettare all’uscita del portone...abbiamo visto il cambiamento, il ragazzo che è cresciuto, prima era un continuo dirgli devi fare i compiti, poi ad un certo punto lo abbiamo lasciato andare...a volte ti sorprende perché fa le cose senza che nessuno glielo chieda” (genitori D.)

Il ruolo dell’errore:

“ Una cosa a cui diamo abbastanza valore è stato il fatto di essere riusciti a fere capire, in un anno e mezzo, che sbagliare non è una tragedia, che l’errore può servire per imparare, che tutti sbagliano, perché le aveva questa chiusura, qualsiasi cosa correggevi o piangeva o si chiudeva senza dire niente per alcuni minuti, sembrava disperata. Non è giusto fare finta che tutto vada bene, se qualcosa non va bene devi prenderne atto e correggere, questo problema all’inizio è stato difficile da affrontare però con tempo lavorandoci sopra, mettendo in evidenza anche i miei errori è servito a farle capire che tutti possono sbagliare. Credo che anche questa conquista sia una sorta di autonomia perché significa accettare di rischiare di più, mettersi più in gioco” (Zanni Morante)

Le richieste di autonomia tra scuola e famiglia:

“ una cosa che non riusciamo bene a capire è quanto il lavoro che facciamo sull’autonomia interessi la famiglia. C’è un po’ di contraddizione che avvertiamo anche noi: è vero che lavorare sull’autonomia è importante può portarla a crescere però questo ha pro

e contro nel senso che quando uno diventa più autonomo e scopre l'autonomia la chiede ed allora nella scuola non è un problema ma nella famiglia bisogna vedere fino a che punto questo non sconvolge la gestione interna della famiglia stessa”(Zanni Morante)

Responsabilità e autonomia:

“ Per quanto riguarda l'esperienza sull'autonomia io credo che, per mia formazione personale, sia uno degli obiettivi che dovrebbero essere prioritari con ragazzi che hanno questi problemi. Poi ogni ragazzo ha esigenze diverse e l'intervento deve partire da lì, da quello che è il ragazzo. Ad esempio il fatto di dare compiti o chiedere prestazioni che uno è in grado di dare permettendogli di fare da solo piuttosto che chiedere prestazioni più alte nelle quali l'insegnante deve in qualche modo aiutarlo è importante, tarare l'intervento su quelle che sono le reali abilità in modo che riesca a fare da solo.

Lavorare sul senso di responsabilità secondo me è l'altra cosa che favorisce l'autonomia, io ti do delle responsabilità perché so che mi puoi rispondere. Lavorare sul denaro che favorisce l'autonomia personale... ” (E Zanni Morante)

“ oltre che sull'accettazione delle frustrazioni abbiamo cercato di lavorare sull'autonomia. Viste le difficoltà motorie di A. sono importanti anche semplici cose. A volte la mando nell'aula di fronte alla classe a prendere alcuni libri all'interno del suo armadietto lei prende la chiave dall'astuccio, esce dalla classe, apre l'armadietto e torna indietro con i libri, sembra una cosa molto semplice ma in realtà è importante perché essere ipovedente la limita molto. Fare anche semplici percorsi, per lei che ha sempre paura di cadere, potenzia la sua autostima e la rende più vicina ai compagni. Per favorire la sua autonomia ed integrazione abbiamo anche pensato di lasciarla in classe da sola durante le assemblee e di farla partecipare alle assemblee di istituto in aula magna facendola accompagnare dai compagni. Abbiamo puntato molto sull'autonomia anche attraverso l'uso del computer. Già dalla terza media abbiamo iniziato ad utilizzare la barra braille collegata al computer, essendo il decorso della sua malattia imprevedibile abbiamo pensato di insegnarle il braille anche perché adesso ha una maggiore sensibilità nelle dita. La barra braille è stata poi collegata al computer, in questo modo può leggere le schermate del computer attraverso la barra braille. Abbiamo utilizzato anche la sintesi vocale e l'ingranditore per renderla più autonoma , infatti utilizza da sola il computer abbastanza bene.+ ” (Erika educatrice Morante)

- Consapevolezza

- La spendibilità del percorso formativo e l'aggancio con il mondo del lavoro:

“ quello che vorremmo è che la laurea che D come altri studenti si impegnano a raggiungere con grossissimi sacrifici sia spendibile, stiamo pensando come si possa utilizzare questa laurea....concretamente sappiamo che ha sempre sostenuto gli esami con l'ausilio

di strumentazioni ma anche dell'educatrice, l'educatrice scrive sotto dettatura per D....questo è un problema che stiamo affrontando da quando è nato l'ufficio disabili, siamo consapevoli che un domani una azienda non assume un disabile con un tutor, per questo abbiamo acquistato la strumentazione, i computer, perché vogliamo che un domani gli studenti disabili che arrivano alla laurea siano il più possibile indipendenti...l'equipe di orientamento dovrebbe orientare gli studenti in modo tale da evitare che nascano anche queste difficoltà.” (Guaraldi Università)

Strumenti e strategie

- i sussidi didattici (domanda 12)
- strategie didattiche (per favorire l'apprendimento 12)
- strategie relazionali(per facilitare l'integrazione nel gruppo classe (13)

LE PROFESSIONALITA'

Elasticità

“Noi abbiamo dei percorsi istituzionali che servono per fare gli incontri che permettono la costruzione del PEI poi l'attivazione per ogni singolo caso di risorse specifiche. In questo caso si sono attivati tutti e due i canali di risorse, sono stati fatti gli incontri di prassi così come previsti dagli accordi di programma (2 all'anno di cui il primo all'inizio dell'anno per la spiegazione della diagnosi funzionale i successivi nel corso dell'anno, l'arrivo della diagnosi funzionale prima dell'ingresso del ragazzo a scuola con la possibilità della scuola di avere una lettura attenta della diagnosi funzionale ed una riflessione da parte del consiglio di classe, incontro di presentazione poi incontri di verifica) in più c'è stata una disponibilità da parte della scuola per una presentazione del caso da parte nostra con il consiglio di classe. Accanto a questo poi c'è stato tutto il lavoro sintonico rispondente ai diversi bisogni che si manifestavano che ha portato avanti molto Elisabetta ed ha visto molta disponibilità nella scuola ad incontrarsi, ad affrontare i problemi emozionali che si manifestavano, ad incontrare la mamma,...e questo ha reso possibile non solo risolvere alcuni problemi che si presentavano ma anche di riflettere sul significato nei singoli contesti dei vari comportamenti che G attuava”. (Cornia ASL)

Specificità

- (richiamo alla domanda 23del questionario) specificità legata alla piena comprensione delle competenze reciproche intesa come diverse visioni delle problematiche, /
- l'esperienza del tutor

Le peculiarità della figura :

“Nel caso di A è stato necessario chiarire le peculiarità proprie della figura del tutor e del personale educativo assistenziale, la specificità del tutor mi sembra molto legata al territorio modenese ed alla figura di Sergio Neri e nel momento stesso in cui tanti ragazzi sono andati alle superiori con il progetto tutor è stato utile interrogarsi su questo progetto. Credo che il progetto tutor sia di grande utilità per quei ragazzi che hanno difficoltà medio-lievi per chi ha difficoltà più gravi è necessario il personale educativo

assistenziale. Bisogna fare molta attenzione a non tradire lo spirito con il quale questa iniziativa è nata trasformando questo progetto in qualcosa di diverso. Il tutor non è un lavoro ma una attività amicale che viene svolta da una persona che sta facendo altro ad esempio l'università. La difficoltà in alcuni casi di trovare un tutor è data dal fatto di inserirlo impropriamente in un quadro orario scolastico. Il tutor ad esempio è una figura preziosissima nel caso di percorsi misti perché può permettere di effettuare delle esperienze lavorative affiancate da una figura che è ancora in raccordo con la scuola e che può stare molto vicino. Ricordo che la migliore esperienza di tutoraggio che ho conosciuto è stata legata al lavoro fatto con un ragazzo che in seguito ad un incidente stradale aveva conseguito grosse difficoltà legate a deficit molto marcati nell'attenzione sostenuta e nella memorizzazione. Questi deficit avevano causato molti problemi a livello scolastico e nell'ambito della ripresa di un percorso scolastico la presenza del tutor è stata fondamentale per un affiancamento alle attività scolastiche pomeridiane, per i momenti del tempo libero, i contatti con la scuola c'erano attraverso il contatto con gli insegnanti senza che questo prevedesse una sua presenza nell'orario scolastico. Credo che questa sia stata la migliore esperienza di tutoraggio che ho conosciuto. (dott.ssa Guerra ASL)

Le incomprensioni :

“ in teoria il tutor avrebbe solamente la funzione di aiuto nei compiti, in realtà un po' per come è stato fatto l'orario un po' per comodità ci siamo quasi divise le materie nel senso che io faccio le materie dell'area umanistica e l'insegnate di sostegno quelle scientifiche. E' chiaro che se ha una interrogazione di biologia ripassa con me e non c'è problema, abbiamo concordato con la prof. Di diritto, italiano, quella che era la programmazione, poi abbiamo preparato i materiali perché il problema è quello che lui riesce a fare” (B. Molinari tutor Selmi)

Le richieste del mondo del lavoro:

“ Il tutor dovrebbe avere la conoscenza di ciò che deve fare, la conoscenza tecnica per ciò che riguarda il lavoro. Il tutor deve conoscere vita morte e miracoli del pezzo che deve essere eseguito, non può tentare, altrimenti ne deriva una svalutazione, nel momento in cui una persona capisce che ci sono dei dubbi non lo vede più come una guida. Il tutor nei particolari è una figura cuscinetto, non è semplice perché deve collaborare in tutti gli ambiti perché segue la persona. Io parlo in modo particolare per il lavoro, il tutor deve entrare in rapporto con la realtà del ragazzo. Il rischio però è che questa convivenza generi una figura un po' strana amico, conoscente, aiuto..e ci vuole una attenzione enorme...probabilmente c'è bisogno che non sia solo, ho notato nell'esperienza trasparire una certa solitudine nell'accompagnare il ragazzo. Questa è la cosa più brutta perché la solitudine avvilisce se non hai un punto di riferimento, qualcuno che possa ascoltarti per arrivare a formulare una ipotesi di rapporto” (Resp. Coop. Percorso scuola lavoro Carpi)

Complementarietà

-intreccio ed interscambio di informazioni di tipo medico, didattico...coordinamento scuola –servizi sanitari /territoriali/ coinvolgimento dei diversi servizi nei progetti per l'integrazione(collegamento scuola ASL attraverso momenti di confronto e verifica (22/23)

“In nostro è da una parte un ruolo clinico che deve potere aiutare, attraverso la conoscenza della patologia e del caso, gli insegnanti a fare un progetto ed essere aiutati dagli insegnanti attraverso le informazioni che loro stessi possono dare. Poi c'è l'altro aspetto legato al fatto di dovere sempre lavorare per favorire la creazione ed il mantenimento di una rete. Nel caso di A per esempio la conoscenza da parte di alcune realtà e centri specializzati (Cavazza di Bologna) di una insegnante di sostegno specializzata ha permesso di individuare il bisogno e di trovare un sussidio specifico (barra)che è stato di grande aiuto per il suo lavoro scolastico.

Nell'ambito di un progetto condiviso, scuola-famiglia- Asl questa attenzione all'individuazione dei bisogni e la conseguente ricerca di risorse è fondamentale.

Un aspetto che mi preme richiamare nel rapporto tra operatori sanitari e scolastici è dato dalla necessità di assicurare gli insegnanti, talvolta c'è un atteggiamento iperprotettivo da parte di chi lavora a scuola, in alcuni casi la gravità del deficit porta verso questo rischio per questo è importante potere dire che si può provare e forzare verso alcune aree. Ad esempio c'è tutta l'area delle competenze sociali e delle autonomie personali che deve potere trovare spazio nel confronto tra scuola-asl-famiglia. Talvolta la scuola corre il rischio di essere troppo autoreferenziale assegnando una esclusiva priorità agli aspetti didattici trascurando altri aspetti che possono poi consentire una maggiore interazione anche con i coetanei. Il tema dell'autonomia è dunque importante soprattutto in una situazione culturale in cui si registrano delle resistenze o difficoltà generalizzate a dare spazio a questo aspetto, questo vale a maggior ragione per le persone con deficit.

La comprensione dei ruoli nel caso specifico di A. è stata favorita dalla presenza dell'educatrice che ha saputo mantenere l'attenzione su alcuni obiettivi per lei prioritari. (dott.ssa Guerra)

- Raccordo

Mettendo in luce i momenti di maggiore compresenza (es: accoglienza, pei...)

Coinvolgimento dei colleghi curricolari alla riuscita del progetto di integrazione

“Il fatto di mettere al centro l'alunno e la sua famiglia e fare sì che le istituzioni si parlino, noi ormai abbiamo tantissime cose codificate l'importante è che ciascuno cerchi di collaborare con gli altri e non si chiuda nelle proprie difficoltà e considerare sempre l'istituzione un interlocutore reale. Il vero rischio nell'integrazione è l'irrigidimento nelle rispettive posizioni.” (Dott.ssa Guerra ASL)

LE RISORSE DELLA SCUOLA E DEL TERRITORIO

Risorse interne

- Spazi comuni adibiti ad attività specifiche:laboratorio, aula risorse.....

“ noi abbiamo tre aule che chiamiamo dell'ex serale perché prima c'erano le scuole serali, abbiamo chiesto di poterne usufruire perché abbiamo ragazzi che non vanno in classe...a volte mi sono sentita dire sembra un pò un ghetto però noi invece lo viviamo come un posto tranquillo, dove con alcuni ragazzi possiamo fare un percorso di adattamento al piccolo gruppo, sempre più grande per arrivare alla classe. Oppure come un luogo di silenzio dove potere fare ad esempio il riassunto di quello che l'insegnante deve dire la settimana dopo così poi l'alunno riesce a seguire in classe, poi c'è il computer dove D faceva molto lavoro...noi lo viviamo come un luogo dove ci divertiamo molto, ci facciamo il laboratorio floreale, ricreativo, dove vengono altri colleghi..c'è questa apertura” (Meucci ins. Sostegno/ F.O.)

“ abbiamo strutturato un laboratorio sull'euro per abituarla a fare da sola, ora comincia a riconoscere le monete, abbiamo attivato il laboratorio sia per aiutarla a conoscere il denaro sia per acquisire il senso del valore del denaro... stiamo lavorando nel laboratorio anche con altri ragazzi perché parlando con altri insegnanti ci siamo resi conto che molti dei ragazzi disabili hanno grosse difficoltà con il denaro..lo stiamo facendo anche per vedere di dare più autonomia anche dal punto di vista economico” (Zanni Morante)

“ nel laboratorio si passa dal dialogo sui fatti del giorno come esercizio di memoria, di uso della lingua e della scrittura, alla posta elettronica, alla musica d'insieme, alla produzione di carta riciclata. Il gruppo di insegnanti di sostegno ha ricavato nell'orario settimanale due ore in cui si ritrova in questo ambiente con i ragazzi per potere fare attività di gruppo. Il prossimo anno abbiamo intenzione di impiantare una piccola legatoria che servirà come attività manuale per i ragazzi più gravi che riescono ad applicarsi su consegne semplici, comprendendo ed interiorizzando la processazione di semplici operazioni che hanno un ritorno nella vita quotidiana. Quando saranno allenati potranno rilegare le tesine dei loro compagni, l'album delle foto di famiglia, il diario personale” (C. Campani ins sostegno)

Risorse esterne

Come premessa: riferimento agli accordi di programma

Domanda 12 coinvolgimento in attività di laboratorio che utilizzano strutture e/o collegamenti esterni alla scuola

Associazioni e centri specializzati

LA QUOTIDIANITA' A SCUOLA TRA INNOVAZIONE E ROUTINE

Trasferibilità e significatività dell'esperienza

Significatività come

Le problematiche generali legate all'integrazione:

“ D. ci ha permesso di avere un quadro più generale delle problematiche dell'handicap all'Università, ci ha permesso di risolvere problemi che avremmo in qualche modo incontrato successivamente. Anche il dialogo continuo con D mi ha permesso di utilizzare dei parametri comuni per tutti gli studenti disabili e quindi di avere gli stessi obiettivi per tutti” (Guaraldi Università)

La discontinuità come elemento evolutivo:

“Ciò che può avere portato alla segnalazione da parte della scuola di questo caso può essere data dal fatto che si è trattato di una esperienza che all'inizio non è stata agevole ma poi è andata migliorando nel tempo trovando una sempre migliore comunicazione tra tutte le persone interessate. Il percorso iniziato un po' in salita, soprattutto nel passaggio dalla scuola media alla scuola superiore, ha mostrato che era possibile trovare una comunicazione tra i vari soggetti coinvolti tale da affrontare tutti i punti che apparivano più difficoltosi tra cui l'integrazione nella classe ed il rapporto con i compagni, la programmazione didattica, l'autonomia del ragazzo all'interno della scuola, le aspettative della famiglia nei confronti della scuola e le idee che la scuola si era fatta del ragazzo. ...

Come elemento di maggiore significatività in questa esperienza c'è stata l'evidenza della discontinuità. Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore è stato molto evidente ed ha avuto ripercussioni su tutte le aree, quella dell'identità, della vita di relazione, le autonomie. E questo l'ha sentito molto anche la famiglia. Possiamo dire che ci sono molti tratti che sono comuni a tutte le famiglie che hanno figli che crescono e vanno alle superiori, che devono riorganizzarsi, però c'è stato qui un adattamento a dei livelli di integrazione su un piano diverso ma analogo a quello sperimentato alla scuola media. Forse il lavoro di integrazione attuato nella scuola media ha permesso di superare meglio i problemi. In altri casi forse non si verifica con queste modalità. (Cornia Asl)

L'attivazione di strumenti e risorse:

“ è una esperienza che è solo all'inizio, può essere molto significativa per la nostra scuola e per me personalmente. Io non ho mai seguito ad esempio ragazzi con deficit visivi e la significatività può essere data dal fatto che sono stati attivati anche una serie di strumenti per favorire l'alunna, per superare il suo handicap visivo. Per me è una esperienza significativa perché ho potuto attivare esperienze nuove.....è sicuramente una esperienza significativa anche perché lei viene volentieri a scuola, è socievole allegra e questo vuole dire che sta bene a scuola” . (Zanni Elisabetta/ ins. Sostegno/ Morante)

“ penso che sia una esperienza significativa anche se non ci siamo posti obiettivi irraggiungibili. All'inizio dell'anno l'insegnante di sostegno ed io abbiamo discusso su come poteva essere il nostro intervento su A. e ci siamo accordate sulla linea da seguire” (Erika educatrice Morante)

“ il fascino e la fatica di questo mestiere consistono nel fatto che ogni incontro è unico, irripetibile, e il lavoro che ne deriva è inventato e confezionato a misura della persona che ne usufruisce. Per me è stato significativo l'incontro con E. e dopo, anche l'esperienza. E è una persona particolare, solare, aperta, disponibile al nuovo, cosa inusuale per il suo deficit e per la sua età che invece comportano una notevole rigidità negli schemi mentali” (C. Campani, Sigonio)

“ non penso che vi siano state delle azioni eclatanti che abbiano fatto di questa esperienza un caso significativo di inserimento, il merito è molto di G. è un ragazzino vivace, simpatico, allegro, quindi facile all’inserimento. Noi abbiamo solo cercato di stabilire un orario scolastico in cui lui potesse stare con i compagni il più possibile. Non abbiamo messo in atto dei progetti o delle cose particolari per favorire la sua integrazione. A volte l’integrazione risulta fittizia, come quando gli adulti impongono un certo comportamento ai compagni degli alunni handicappati” (C. Borsari Selmi)

Trasferibilità

Le risorse della scuola:

“Inoltre questa scuola superiore ha avuto due elementi chiave: una dirigenza scolastica presente e partecipe, nel senso che era sempre contattabile; l’altra è stata la presenza di un coordinatore degli insegnanti di sostegno che aveva già con il servizio una buona prassi, una comunicazione e delle esperienze positive. Si è trattato di un caso che si è andato ad inserire in un contesto che non solo credeva nell’integrazione scolastica ma disponeva anche di strumenti buoni per lavorare.....

Costruire delle prassi, le prassi sono un po’ come delle autostrade, abbastanza definite sulle quali tutti si incanalano in modo tale da potere avere una prevedibilità. Il sapere da parte della scuola che ci sono gli incontri, che ci sono persone che si possono contattare per potere tessere insieme gli aspetti di maggiore personalizzazione del caso è un dato fondamentale associato all’elasticità, alla non rigidità di pensare che questa maglia sia sufficiente. Questi a mio parere sono elementi chiave nel rapporto con la scuola.

Ci sono poi in questo caso aspetti che hanno a che fare con alcuni aspetti della psicologia dell’adolescente, tenere conto che avere a che fare con gli adolescenti significa dovere tollerare molto le instabilità, gli alti e bassi, ricucire a lavorare con questi elementi. Ancora va richiamata necessità di un lavoro di team che può contare sul fatto di potere giocare su ruoli diversi. Da un punto di vista dell’organizzazione degli interventi questo gioca un ruolo essenziale.” (Cornia ASL)