



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Sede Amministrativa: Università degli Studi di Padova

Dipartimento di: Scienze dell'Educazione

DOTTORATO DI RICERCA IN: SCIENZE PEDAGOGICHE E DIDATTICHE

CICLO XX

BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI NELL'AMBITO DEL COMPORTAMENTO SOCIALE: ANALISI DI UN CASO DI INTEGRAZIONE NELLA SCUOLA SECONDARIA INFERIORE

Coordinatore: Ch.ma Prof. Raffaella Semeraro

Supervisore: Ch.mo Prof. Franco Zambelli

Dottoranda : Silvia Mazzanti

INDICE

ABSTRACT	pag. 3
INTRODUZIONE	pag. 5
I PARTE - INQUADRAMENTO TEORICO	
1. DALLA DISABILITA' AI BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI : IL CONTRIBUTO DELL'OMS	pag. 8
○ L'evoluzione del concetto di disabilità	pag. 8
○ I Bisogni Educativi Speciali	pag. 10
○ Il modello ICF	pag. 14
2. DALL'INSERIMENTO ALL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA IN ITALIA: QUADRO NORMATIVO E REALIZZAZIONI	pag. 18
○ La normativa: linee di sviluppo	pag. 18
○ Le problematiche per la realizzazione dell'integrazione in Italia	pag. 21
3. CONDIZIONI E ATTORI DEL PROCESSO DI INTEGRAZIONE: RASSEGNA DI STUDI	pag. 25
○ Studi sui fattori generali coinvolti nello sviluppo un contesto di integrazione scolastica	pag. 25
○ Studi sugli operatori della scuola	pag. 30
○ Studi sui compagni di classe di ragazzi disabili	pag. 34
○ Studi sui genitori	pag. 38
○ Studi sugli alunni disabili	pag. 42
○ Alcune riflessioni	pag. 44
II PARTE – LE PROCEDURE	
1. ANALISI DI CASO	pag. 47
○ L'analisi di caso come procedura di indagine	pag. 47
○ Validità e credibilità degli studi di caso	pag. 49

2. LE INTERVISTE	pag. 51
○ L'intervista semistrutturata	pag. 54
○ Le regole principali per la conduzione dell'intervista	pag. 54
○ L'analisi dei dati	pag. 55
3. LA GRIGLIA DI REPERTORIO E L'AUTOCARATTERIZZAZIONE	pag. 56
○ La Psicologia dei Costrutti Personali	pag. 56
○ La Griglia di Repertorio	pag. 63
○ L'Autocaratterizzazione	pag. 67

III PARTE – LA RICERCA

1. AREA PROBLEMATICA	pag. 73
2. METODO	pag. 76
○ Partecipanti	pag. 77
○ Le procedure	pag. 78
○ Descrizione e analisi dei dati	pag. 79
○ Gli insegnanti di fronte all'analisi del caso.	pag. 97
3. DISCUSSIONE	pag. 99

APPENDICE A	pag. 103
APPENDICE B	pag. 107
APPENDICE C	pag. 111
APPENDICE D	pag. 115

NOTA BIBLIOGRAFICA	pag. 119
---------------------------	----------

ABSTRACT

L'obiettivo di questo lavoro è contribuire all'analisi di quelli che possono essere gli elementi salienti che caratterizzano l'integrazione scolastica di soggetti in età evolutiva con Bisogni Educativi Speciali (SEN), in particolare nella sfera del comportamento. I Bisogni Educativi Speciali sono caratterizzati da un'ampia varietà di problematiche che li contraddistinguono e di conseguenza sono molto diversi fra loro. In presenza di SEN meno evidenti e più difficili da riconoscere, spesso risulta, pertanto, più complicato sviluppare una buona integrazione scolastica: un ragazzino con disturbo del comportamento, infatti, viene molte volte scambiato per un ragazzino più maleducato e antipatico degli altri, soprattutto fra il gruppo di pari che quindi tende ad escluderlo dalle relazioni. Attraverso l'approccio di analisi di caso ci siamo dunque proposti di seguire l'evoluzione nel tempo di un caso di inclusione di una bambina con Bisogni Educativi Speciali nella sfera del comportamento, cercando di chiarire quali siano i fattori rilevanti coinvolti nell'instaurarsi delle diverse dinamiche relazionali fra compagni e fra l'intera classe e gli insegnanti.

The aim of this work is to contribute to the analysis of what might be the outstanding elements that characterise the integration in school of subjects in the age of development with Special Educational Needs, particularly in the sphere of behaviour. Special Educational Needs (SEN) are characterised by a wide variety of problems that distinguish them, with the result that they are very different one from the other. In the presence of less evident SEN that are more difficult to recognise, it is often more complicated to develop good integration in school: in fact a child with a behavioural disturbance is often mistaken for a child who is more bad-mannered and unpleasant than the others, especially among his peers who therefore tend to exclude him from their activities.

By means of the case-analysis approach, we therefore proposed to follow the evolution over time of a case of inclusion of a girl with Special Educational Needs in the behavioural sphere, trying to see which important factors were involved in establishing the different relational dynamics among classmates and between the whole class and the teachers.

INTRODUZIONE

I Bisogni Educativi Speciali (Special Educational Needs - SEN) rappresentano una ulteriore ridefinizione del concetto di disabilità che negli anni è stato rivisto sia da un punto di vista legislativo e sociale, sia da un punto di vista scientifico.

Questo lavoro si ispira, in particolare, a una definizione sviluppata dall'OMS (2002) secondo la quale uno Special Educational Need può essere connesso ad una lesione cerebrale grave, o a una patologia cromosomica, o a un lieve ritardo nello sviluppo cognitivo, o a gravi conflitti familiari, o alla presenza di un bagaglio sociale e culturale diverso o deprivato. Queste situazioni poi, interconnesse a fattori ambientali, possono divenire difficoltà globali e pervasive (per esempio l'autismo) oppure più specifiche (per esempio la dislessia) o settoriali (come il disturbo d'ansia o la bassa autostima). Ciò che caratterizza gli alunni con Special Educational Needs è dunque la presenza di una particolare situazione di difficoltà che richiede sia interventi specifici sul problema, sia, in particolare, un intervento su un contesto che non sempre si presenta adeguatamente disponibile. Questa riconcettualizzazione ha pertanto avuto ripercussioni anche in un contesto scolastico che si appresta a sviluppare prassi di integrazione di ragazzi in difficoltà. Inoltre è da sottolineare che alcuni SEN sono talvolta più difficili da riconoscere e accettare socialmente rispetto ad altre situazioni di disabilità; in diverse ricerche emerge, per esempio, che l'integrazione di soggetti con disabilità fisica o sensoriale è facilitata rispetto a quella di soggetti con SEN comportamentale.

In presenza di SEN meno evidenti e più difficili da riconoscere, spesso risulta, dunque, più complicato sviluppare una buona integrazione scolastica: un ragazzino con disturbo del comportamento, infatti, viene molte volte scambiato per un ragazzino più maleducato e antipatico degli altri, soprattutto fra il gruppo di pari che quindi tende ad escluderlo dalle relazioni. In questi casi si parla di allievi con capacità di apprendimento complessivamente "normali" che però sono ostacolati da particolari comportamenti disadattanti, talvolta sfuggenti e vissuti spesso come un "fastidio" in quanto non riferibili alle più comuni e "eclatanti" patologie.

Alla luce dello scenario presentato, l'obiettivo di questo lavoro è contribuire all'analisi di quelli che possono essere gli elementi salienti che caratterizzano l'integrazione scolastica di soggetti in età evolutiva con Special Educational Needs, in particolare nella sfera del comportamento. Il contesto della ricerca è quello italiano, il quale vede i ragazzi con SEN inseriti in tutte le scuole e riconosciuti legalmente come una risorsa per la crescita e lo sviluppo socio-educativo di tutti. Tuttavia, in un contesto scolastico che non abbia ancora sviluppato "buone prassi" riguardo l'integrazione di ragazzi con SEN, non mancano punti critici e limiti che spesso ostacolano una integrazione di qualità. Attraverso l'approccio di analisi di caso ci si è dunque proposti di seguire l'evoluzione nel tempo di un caso di inclusione di una bambina con Special Educational Needs nella sfera del comportamento, cercando di chiarire quali siano i fattori rilevanti coinvolti nell'instaurarsi delle diverse dinamiche relazionali fra compagni e fra l'intera classe e gli insegnanti, fra questi e l'alunno con disabilità.

Una prima parte del lavoro è finalizzata a contestualizzare la ricerca all'interno dello specifico ambito teorico di riferimento: da un lato vengono presentati gli aspetti della legislazione utili alla comprensione del dibattito intorno ai SEN; dall'altro vengono presentati i principali studi che si sono occupati di integrazione dei SEN. Nella seconda

parte vengono approfondite procedure e tecniche utilizzate per la ricerca con attenzione alle motivazioni che ne hanno spinto la scelta. Nella terza parte, infine, viene presentata la ricerca.

I PARTE

INQUADRAMENTO TEORICO

L'orientamento principale che ha ispirato questo lavoro risiede nelle difficoltà incontrate dalla scuola, di fronte alla necessità di accogliere e intervenire adeguatamente sugli alunni con Bisogni Educativi Speciali, evitando di "etichettare" e di "medicalizzare". A questo proposito, si è assistito a un cambiamento sia formale e linguistico, sia concreto, dei concetti caratterizzanti le situazioni di svantaggio. In Italia, concetti come handicap, menomazioni, bisogni educativi speciali, sono spesso considerati sinonimi e non viene dato peso invece alle importanti sfumature che caratterizzano la terminologia, nonché alle motivazioni alla base dell'evoluzione della stessa.

In questi capitoli iniziali, partendo dal concetto di disabilità, saranno affrontate le linee che hanno portato allo sviluppo della concettualizzazione di "Bisogni Educativi Speciali". Tale concetto, che costituisce l'approccio più attuale per la lettura della "disabilità", sarà presentato, innanzitutto per far luce sul problema della definizione di quelle situazioni che possono necessitare di aiuti e di interventi di tipo socio-sanitario ed educativo. Si analizzeranno anche, i cambiamenti introdotti nella legislazione Italiana che si è occupata non solo di una ridefinizione terminologica ma soprattutto di una ridefinizione dell'integrazione scolastica con particolare attenzione agli attori coinvolti nel processo di insegnamento. Dopo una rassegna delle diverse definizioni che si sono articolate parallelamente ai nuovi modelli di classificazione sviluppati dall'OMS, attenzione sarà data in particolare agli studi che si sono occupati di integrazione scolastica di ragazzi con Bisogni Educativi Speciali in Italia mettendo, per quanto possibile, a confronto le problematiche emerse nel nostro paese con quelle evidenziate dalla letteratura internazionale. L'ultimo capitolo raggrupperà, infatti, i principali contributi di ricerca che si sono occupati dell'integrazione scolastica focalizzando l'attenzione anche sui vissuti di tutti gli attori coinvolti da vicino in un processo di inclusione, cercando di rilevarne opinioni e orientamenti personali. Questi studi saranno divisi sulla base del filone di ricerca prevalente, rispettivamente in ricerche che si sono occupate dei ragazzi disabili, dei genitori, dei docenti, dei compagni di classe.

1. DALLA DISABILITA' AI BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI : IL CONTRIBUTO DELL'OMS

L'evoluzione del concetto di disabilità

Handicap, disabilità, menomazioni, sono usati spesso come sinonimi per indicare una condizione di svantaggio fisico e/o psichico, in realtà esiste una distinzione netta tra i due termini che è essenziale rilevare.

Per comprendere il concetto di disabilità è necessario far riferimento, in via preliminare, alla distinzione classificatoria che si applica ai concetti di menomazione, disabilità e handicap. Questa discriminazione è alla base del documento ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicap) stilato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 1980 in cui i tre concetti vengono definiti come segue.

Menomazione: ogni perdita o anomalia strutturale o funzionale, fisica o psichica.

Disabilità: ogni limitazione della persona nello svolgimento di un'attività secondo i parametri considerati normali per un essere umano.

Handicap: svantaggio che limita o impedisce il raggiungimento di una condizione sociale normale (in relazione a età, sesso e fattori socio-culturali).

Questi concetti di menomazione, disabilità e handicap vengono inseriti in una sequenza lineare in cui la prima condizione può condurre alla seconda e la seconda alla terza: possono esistere anche casi in cui l'handicap può essere conseguenza di una menomazione senza la mediazione della disabilità, la sequenza può inoltre essere interrotta qualora una persona menomata non sia anche disabile e portatrice di handicap. L'ICIDH prevede una serie di categorie per ognuna delle tre condizioni (Tabella 1).

Menomazioni	Disabilità	Handicap
Menomazioni della capacità intellettuale	Disabilità del comportamento	Handicap nell'orientamento
Altre menomazioni psicologiche	Disabilità nella comunicazione	Handicap nell'indipendenza fisica
Menomazioni del linguaggio	Disabilità nella cura della propria persona	Handicap nella mobilità
Menomazioni auricolari	Disabilità locomotorie	Handicap occupazionali
Menomazioni oculari	Disabilità dovute all'assetto corporeo	Handicap nell'integrazione sociale
Menomazioni viscerali	Disabilità nella destrezza	Handicap nell'autosufficienza economica
Menomazioni scheletriche	Disabilità circostanziali	Altri handicap
Menomazioni deturpanti	Disabilità in particolari attitudini	
Menomazioni generalizzate, sensoriali e di altro tipo	Altre limitazioni nell'attività	

Tabella 1. Le categorie relative alle condizioni di Menomazione, Disabilità e Handicap secondo l'ICIDH

Considerando le categorie appartenenti alle tre diverse condizioni, si possono facilmente individuare gli ambiti: la menomazione riguarda un organo o un apparato funzionale; la disabilità si manifesta a livello di persona e dell'attività; l'handicap emerge in seguito all'interazione con l'ambiente.

La distinzione fondamentale quindi, tra disabilità e handicap è imputabile al fatto che la prima si riferisce alla persona, quale limitazione o perdita di capacità complesse o integrate che si configurano come compiti, abilità, comportamenti, mentre la seconda si riferisce alla socializzazione, quale dissonanza tra efficienza dell'individuo e attese del gruppo di cui fa parte.

La persona in situazione di handicap, secondo la legge 104/92, è chi presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva tale da determinare difficoltà di apprendimento, di relazione, di integrazione lavorativa. Come si tratterà più avanti in modo più dettagliato, secondo questa legge, handicap non indica la minorazione fisica o sensoriale, ma lo svantaggio nell'inserimento sociale della persona, causa la sua minorazione. Qualora la minorazione singola o plurima, abbia ridotto l'autonomia personale, correlata all'età, in modo da rendere necessario un intervento assistenziale permanente, continuativo, globale nella sfera individuale o in quella relazionale, la persona viene considerata in situazione di handicap grave.

Il messaggio fondamentale sottinteso sia al testo di legge che al documento dell'OMS è quello che definisce l'individuo come relativamente handicappato: non è possibile istituire un'equazione tra handicap e individuo, l'handicap rappresenta piuttosto un incontro tra individuo e situazione, è uno svantaggio riducibile o aumentabile.

Con il nuovo documento dell'OMS, l'International Classification of Functioning and Health (ICF, 2002) che presenteremo nei paragrafi successivi, si segna però un superamento dei concetti di handicap, menomazioni, disabilità, che vengono sostituiti da "funzioni corporee", "strutture corporee", "attività e partecipazione", "fattori ambientali". Questa concezione evidenzia gli aspetti propositivi e di valorizzazione del singolo, ponendo come centro l'attività, che può essere più o meno sviluppata in rapporto sia alle condizioni dell'individuo che a quelle ambientali. Il documento ICF, che oggi rappresenta il documento principe per la stesura delle diagnosi funzionali, copre tutti i domini della salute umana offrendo una classificazione applicabile a qualsiasi persona. Si tratta quindi di un approccio che allarga il concetto di disabilità a quello di limitazione alla partecipazione, con particolare attenzione all'impatto dell'ambiente. Si arriva così a crearsi l'esigenza di parlare di bisogni educativi speciali ovvero derivanti dalla presenza di una particolare situazione di difficoltà che richiede sia interventi specifici sul problema, sia, in particolare, un intervento su un contesto che non sempre si presenta adeguatamente disponibile (Canevaro, Ianes, 2002). Vediamo ora qual è e come si è evoluta la definizione di bisogno educativo speciale.

I Bisogni Educativi Speciali

Il concetto di bisogno educativo speciale si estende al di là di quelli che sono inclusi nelle categorie di disabilità, per coprire quegli alunni che vanno male a scuola per una varietà di altre ragioni che sono note nel loro impedire un progresso ottimale (Unesco 1997). Già da questa definizione, ampiamente condivisa e avvalorata dalla letteratura scientifica (Deshler, Ellis 1996; Aronson 1999; Canevaro, Ianes 2001), si riconosce la valenza più estesa del concetto rispetto a quello di disabilità. Questo gruppo di bambini, più o meno ampiamente definito, avrà bisogno di adattare il curriculum, l'insegnamento, l'organizzazione o le risorse aggiuntive umane e/o materiali per stimolare un apprendimento efficace ed efficiente (Unesco, 1997). In questa definizione si fa dunque anche esplicito riferimento al bisogno di individualizzare l'offerta formativa, aggiungendo risorse e adattando le attività di insegnamento-apprendimento, nonché gli

strumenti educativi extra-disciplinari finalizzati all'integrazione scolastica. L'Agenzia Europea per lo sviluppo dell'educazione per i bisogni educativi speciali, in una sua analisi delle tendenze inclusive dei sistemi scolastici di diciotto paesi europei, nel novembre 2003, confronta le varie prassi scolastiche e le varie normative di riferimento, attribuendo un approccio inclusivo totale a Italia, Spagna, Grecia, Portogallo, Svezia, Islanda e Norvegia e conclude in questo modo:

In quasi ogni paese il concetto di bisogno educativo è nell'agenda. Sempre più persone sono convinte che l'approccio medico dovrebbe essere sostituito con un approccio più educativo: il focus centrale si è spostato sulle conseguenze della disabilità per l'educazione. Però, allo stesso tempo, è chiaro che questo approccio è molto complesso e i Paesi stanno discutendo delle implicazioni pratiche di questa filosofia. Questo punto, la descrizione delle disabilità in termini di conseguenze educative è discusso in molti paesi europei (Meijer, 2003).

Sembra esserci dunque, come precedentemente accennato, la tendenza a passare dal concetto di disabilità "tradizionale" a quello di bisogno educativo speciale, definito come una "conseguenza" sull'educazione generata da molte cause (Ianes, 2005). L'Agenzia Europea è comunque ben consapevole delle implicazioni pratiche di un tale orientamento, in particolare per ciò che riguarda il diritto all'individualizzazione e inclusione più ampio e impegnativo, sia sul versante professionale e scientifico che su quello delle risorse, ma certamente più equo.

Nella normativa inglese, che ben si presta ad essere confrontata con lo scenario italiano, troviamo due importanti atti legislativi: il Children Act del 1989 e il Disability Discrimination Act del 1995, che propongono una definizione degna di nota:

Un bambino è disabile se è cieco, sordo o muto o soffre di un disturbo mentale di qualche genere o è sostanzialmente e permanentemente handicappato da malattie, traumi o deformità congenita o ha qualche altra disabilità come eventualmente prescritto. (Children Act, 1989).

La legislazione inglese nel 1995 fa però un passo avanti, definendo disabile una persona se questa presenta un danno fisico o mentale che produce un effetto negativo a lungo termine sulla sua possibilità di svolgere le normali attività quotidiane. In questa definizione si pone maggiormente l'accento sul concetto di effetto negativo sulle abilità di una persona piuttosto che sulla categorizzazione delle varie cause patologiche. Nel Children Act del 1989 veniva comunque introdotto il concetto di "bambino in stato di bisogno", che veniva definito come un bambino che non ha l'opportunità di raggiungere o mantenere un ragionevole standard di salute o sviluppo senza interventi dell'*autorità locale di natura di compensativa speciale*. Inoltre un ragazzino in stato di bisogno è anche quello la cui salute o sviluppo sono significativamente danneggiati in modo significativo. Questa definizione sembra dare forte rilievo al concetto di salute e sviluppo che può essere in vari modi danneggiato o rallentato.

Un ulteriore contributo alla definizione di Bisogno Educativo Speciale è stato dato, nel 2001, dalla legislazione inglese: con lo Special Educational Needs and Disability Act si specifica infatti che un bambino ha una difficoltà di apprendimento quando:

1 Ha una difficoltà significativamente maggiore nell'apprendere rispetto alla maggioranza dei bambini della stessa età.

2 Ha una disabilità che gli impedisce o lo danneggia nell'uso delle risorse educative fornite ai bambini della stessa età nella sua area di vita.

3 E' nell'età della scuola dell'obbligo e cade in una delle definizioni dei punti 1 e 2, o ci potrebbe cadere, se non fossero resi disponibili per lui interventi di educazione speciale.

In questa definizione è chiaramente specificato che non si considera una difficoltà di apprendimento quella originata dal fatto che il bambino possiede un linguaggio diverso o il linguaggio della sua famiglia è diverso da quello principale della scuola che frequenta. È evidente il riferimento alla situazione dei bambini migranti o figli di migranti, che hanno ovviamente difficoltà nell'apprendere ma principalmente dovute a una differenza di linguaggio.

Con lo Special Educational Needs and Disability Act, è stato presentato anche il Code of Practice (2001) in cui vengono specificati meglio i bisogni del bambino, raggruppandoli in 4 grandi aree: comunicazione e interazione, cognizione e apprendimento, sviluppo del comportamento, emozione e socialità, attività sensoriale e fisica. Nel Manuale del coordinatore scolastico per i bisogni educativi speciali si specifica ulteriormente che il bambino con bisogni educativi speciali è *un bambino che non risponde nella maniera attesa al curriculum o non riesce a fronteggiare il normale ambiente di classe senza aiuto aggiuntivo*.

All'interno di questo scenario così complesso permangono ambiti di ambiguità e resta aperto il dibattito sulla differenza tra la disabilità e il bisogno educativo speciale. Tuttavia un tentativo di contribuire a una chiarificazione è stato dato da O'Mahony e Rieser (2001). Nella figura 1 viene presentato il modello di "intersezione" coniato da questi autori per individuare le differenze e le aree di sovrapposizione del concetto di disabilità e di quello di bisogno educativo speciale.

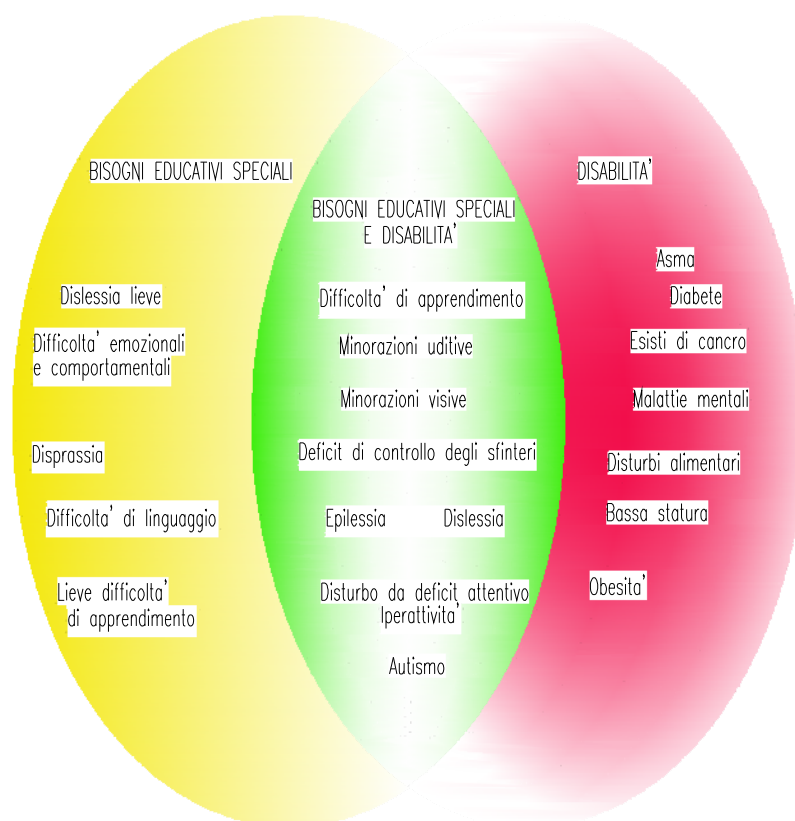


Figura 1. Il rapporto tra disabilità e bisogni educativi speciali secondo O'Mahony e Rieser (2001)

Questo diagramma rappresenta un tentativo di illustrare le differenze e gli elementi in comune tra disabilità, bisogno educativo speciale e condizioni di sovrapposizione in cui siano presenti entrambe.

Sembrano esserci quindi bambini con bisogni educativi speciali non disabili e bambini disabili senza bisogni educativi speciali. L'attenzione è qui posta principalmente sulle difficoltà di apprendimento o di comportamento oppure sulle condizioni esclusivamente fisiche. Nella zona di sovrapposizione troviamo condizioni sia fisiche che di apprendimento e di comportamento. Anche questo diagramma e la classificazione che rappresenta, non riescono ancora a definire il concetto di bisogno educativo speciale attraverso un'idea globale di funzionamento educativo e di apprendimento e rimangono legati alla doppia polarità: apprendimento e comportamento da un lato e funzionamento fisico dall'altro.

Mittler (1999) sostiene che anche le condizioni di povertà, marginalizzazione ed esclusione sociale dovrebbero essere considerate come un'importante causa di difficile funzionamento educativo e quindi di scarsa salute. Sulla base delle indicazioni dell'Organizzazione Mondiale della Sanità e analizzando le criticità delle definizioni proposte da Ianes (2005) è stata sviluppata una definizione che si concentra su tre caratteristiche principali che devono essere presenti perché si possa parlare di Bisogni Educativi Speciali: sensibilità, reversibilità, minor impatto stigmatizzante.

Per sensibilità si intende la capacità di cogliere in tempo e precocemente il maggior numero possibile di condizioni di difficoltà dei bambini. Si tenga conto però che il concetto non deve comunque essere troppo ampio perché produrrebbe troppi "falsi positivi" e di conseguenza risulterebbe dannoso. La definizione deve anche essere reversibile in quanto molte situazioni che si configurano come bisogni educativi speciali non sono affatto stabili e perenni anzi sono soggette a forti mutamenti nel tempo, a miglioramenti e di conseguenza alla provvisorietà e reversibilità. Un bisogno educativo speciale sembra avere un minor impatto stigmatizzante rispetto a concetti specifici e "psicopatologici" come dislessia, discalculia, disturbo da deficit attentivo con iperattività, ecc.. Una concettualizzazione significativa di bisogno educativo speciale dovrà partire dalla situazione complessiva di funzionamento educativo e di apprendimento del soggetto qualunque siano le cause che originano una difficoltà di funzionamento. Inoltre, per Ianes, il bisogno educativo speciale si fonda anche sul bisogno e la necessità di individualizzazione, di educazione speciale e di inclusione.

La definizione originale che Ianes (2005) propone sulle basi delle indicazioni dell'OMS e dell'ICF (Classificazione Internazionale del funzionamento della salute e della disabilità) è la seguente:

Il bisogno educativo speciale è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e apprenditivo, espressa in un funzionamento (nei vari ambiti della salute secondo il modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità) problematico anche per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata¹.

Dopo aver messo in luce il dibattito che caratterizza, da tempo, i bisogni educativi speciali e il continuo bisogno di darne una ridefinizione, viene ora presentato l'ICF, il modello sviluppato appositamente per classificare i Bisogni Educativi Speciali puntando l'attenzione sulle aree di funzionamento.

Il modello ICF

Come accennato precedentemente, il modello ICF è stato proposto come base per un nuovo modello di diagnosi funzionale e per una nuova lettura del concetto di competenza (Ianes e Biasioli 2005). L'ICF si concentra su aspetti riguardanti la salute e il funzionamento globale e su disabilità e patologia. Appartiene alla famiglia delle classificazioni internazionali sviluppate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità in vista di una loro applicazione a vari aspetti della salute. Le classificazioni internazionali dell'OMS forniscono un modello di riferimento che permette di codificare un'ampia gamma di informazioni relative alla salute e usa un linguaggio comune standardizzato

¹ Questa è la definizione che ha ispirato il presente lavoro di tesi e si sottolinea che da questo momento in poi verrà attribuito alla disabilità il significato di bisogno educativo speciale usando le due terminologie come sinonimi.

che permette la comunicazione in materia di salute e di assistenza sanitari in tutto il mondo e tra varie scienze e discipline. Ad oggi, nelle classificazioni internazionali dell'OMS le condizioni di salute vengono classificate principalmente nell'ICD-10 (OMS, 1992-1994) che fornisce un modello di riferimento eziologico. Nell'ICF, invece, vengono classificati il funzionamento e la disabilità associati alle condizioni di salute. È importante riconoscere le sovrapposizioni tra ICD-10 e ICF.

Entrambe le classificazioni cominciano con i sistemi corporei; le menomazioni si riferiscono alle strutture e alle funzioni corporee che generalmente sono elementi di un "processo patologico" e quindi figurano anche nell'ICD-10; nonostante questo, mentre l'ICD-10 considera le menomazioni (in termini di segni e sintomi) in quanto elementi di una costellazione che costituisce una "malattia" o talvolta come motivi per contattare i servizi sanitari, il sistema ICF considera le menomazioni come problemi delle funzioni e delle strutture corporee associate alle condizioni di salute. L'ICD-10 fornisce dunque una diagnosi delle malattie, dei disturbi o di altri stati di salute e questa informazione si potrebbe arricchire attraverso informazioni aggiuntive raccolte attraverso l'ICF. Per esempio, due persone con la stessa malattia possono avere diversi livelli di funzionamento e due persone con lo stesso livello di funzionamento non hanno necessariamente la stessa condizione di salute. Quindi l'utilizzo congiunto di ICD-10 e ICF accresce la qualità dei dati. Solo in ambito medico non è opportuno utilizzare l'ICF senza effettuare le normali procedure diagnostiche, per altri impieghi, invece, l'ICF può essere utilizzato da solo. L'ICF diventa dunque uno strumento per la classificazione di tutti gli elementi che costituiscono la salute.

Il primo e fondamentale obiettivo dell'ICF è quello stabilire un linguaggio comune per la descrizione della salute e delle condizioni ad essa correlate allo scopo di migliorare la comunicazione fra i diversi utilizzatori, tra cui, operatori sanitari, insegnanti, educatori, ricercatori, esponenti politici e popolazione, incluse le persone con disabilità. È inoltre utile a rendere possibile il confronto fra dati raccolti in Paesi, discipline sanitarie, servizi e in periodi diversi nonché fornire una base scientifica per la comprensione e lo studio della salute, delle condizioni, conseguenze e cause determinanti ad essa correlate.

Quindi, dal momento che l'ICF rappresenta una classificazione della salute e degli stati ad essa correlati, esso viene utilizzato anche in settori come quello assicurativo, della previdenza sociale, del lavoro, dell'istruzione, dell'economia, della legislazione e delle modificazioni ambientali. L'ICF offre una struttura concettuale per l'organizzazione delle informazioni che è applicabile all'assistenza sanitaria personale, compresa la prevenzione e la promozione della salute, e al miglioramento della partecipazione attraverso la rimozione o la diminuzione degli ostacoli sociali e la promozione di supporto sociale e di facilitatore.

Esplorando, più nel dettaglio, le proprietà dell'ICF, si può evidenziare che questo strumento racchiude tutti gli aspetti della salute umana e alcune componenti del benessere rilevanti per la salute e li descrive come "domini della salute e domini ad essa correlati". È importante sottolineare che le persone non sono le unità di classificazione dell'ICF bensì questo strumento descrive la situazione di ciascuna persona all'interno di una serie di domini della salute o degli stati ad essa correlati. La descrizione viene inoltre sempre effettuata all'interno del contesto dei fattori ambientali e personali.

La classificazione si riferisce all'ampio contesto della salute e non copre circostanze che non sono ad essa correlate, come quelle causate da fattori socioeconomici. Per esempio, le persone possono essere limitate nell'esecuzione di un compito nel loro ambiente attuale a causa della razza, del sesso, della religione o di altre caratteristiche socioeconomiche; non essendo queste limitazioni correlate alla salute, esse non vengono

classificate nell'ICF. Molto spesso si ritiene erroneamente che l'ICF riguardi soltanto le persone con disabilità; in realtà essa riguarda tutte le persone. Gli stati di salute e quelli ad essa correlati, associati a tutte le condizioni di salute possono trovare la loro descrizione nell'ICF in quanto ha un'applicazione universale.

L'ICF è dotato di una propria "struttura" ovvero le informazioni fornite dall'ICF sono una descrizione delle situazioni che riguardano il funzionamento umano e le sue restrizioni, e la classificazione serve da modello di riferimento per l'organizzazione di queste informazioni, strutturandole in modo significativo, interrelato e facilmente accessibile. Il funzionamento e la disabilità di una persona sono concepiti come un'interazione dinamica tra le condizioni di salute e i fattori contestuali. I fattori contestuali includono sia i fattori personali sia i fattori ambientali. I fattori ambientali interagiscono con tutte le componenti del funzionamento e della disabilità. Il costrutto di base dei fattori ambientali è la funzione facilitante o ostacolante che il mondo fisico, sociale e degli atteggiamenti può avere sulle persone.

A caratterizzare l'ICF è dunque un approccio multiprospettico alla classificazione del funzionamento e della disabilità secondo un processo interattivo ed evolutivo. La tabella 2 mostra gli elementi che concorrono al funzionamento di un individuo in un dominio specifico come un'interazione o una relazione complessa fra la condizione di salute e i fattori contestuali (ambientali e personali). Tra queste entità c'è un'interazione dinamica: gli interventi a livello di un'entità potrebbero modificare una o più delle altre entità. Queste interazioni sono specifiche e non sono sempre in una relazione biunivoca prevedibile. L'interazione opera in due direzioni; la presenza di una disabilità può anche modificare la stessa condizione di salute. È importante però raccogliere i dati relativi a questi costrutti in maniera indipendente e in seguito analizzare le associazioni e le relazioni causali tra di essi. Tutte le componenti possono essere utili per descrivere la condizione di salute globale, ovvero interagiscono con l'individuo in una condizione di salute e determinano il livello e il grado del suo funzionamento.

	I PARTE: FUNZIONAMENTO e DISABILITA'		II PARTE : FATTORI CONTESTUALI	
COMPONENETI	FUNZIONI e STRUTTURE CORPOREE	ATTIVITA' e PARTECIPAZIONE	FATTORI AMBIENTALI	FATTORI PERSONALI
DOMINI	FUNZIONI CORPOREE STRUTTURE CORPOREE	AREA DI VITA (compiti, azioni)	INFLUENZE ESTERNE SU FUNZIONAMENTO E DISABILITA'	INFLUENZE INTERNE SU FUNZIONAMENTO E DISABILITA'
CONSTRUTTI	CAMBIAMENTI NELLE FUNZIONI CORPOREE (fisiologico) cambiamento nella strutture corpree (anatomico)	CAPACITA': ESEGUIRE COMPITI IN UN AMBIENTE STANDARD. PERFORMANCE:ESE GUIRE COMPITI NELL'AMBIENTE ATTUALE	IMPATTO FACILITANTE O OSTACOLANTE DELLE CARATTERISTICHE DEL MONDO FISICO E SOCIALE	IMPATTO DELLE CARATTERISTICHE DELLA PERSONA
ASPETTO POSITIVO	INTEGRITA' FUNZIONALE E STRUTTURALE	ATTIVITA' PARTECIPAZIONE	FACILITATORI	NON APPLICABILE
	FUNZIONAMENTO			
ASPETTO NEGATIVO	MENOMAZIONE	LIMITAZIONE DELLE ATTIVITA' RESTRIZIONE DELLA PARTECIPAZIONE	BARRIERE OSTACOLI	NON APPLICABILE
	DISABILITA'			

Tabella 2. Relazione fra individuo e ambiente nello sviluppo di livelli e gradi di funzionamento

Concludendo diventa significativo sottolineare che il paradigma di riferimento dell'ICF si basa sull'incrocio di un modello medico e di un modello di tipo sociale. Il primo vede la disabilità come un problema della persona, causato direttamente da malattie, traumi o altre condizioni di salute che necessitano di assistenza medica sotto forma di trattamento individuale da parte di professionisti. La gestione della disabilità mira alla loro cura oppure all'adattamento ad esse da parte dell'individuo e a un cambiamento comportamentale. L'assistenza medica è vista come la questione prioritaria, e a livello politico la risposta principale è quella di modificare o riformare le politiche di assistenza sanitaria. Il modello sociale della disabilità, d'altro canto, vede la questione principalmente come un problema creato dalla società e in primo luogo nei termini di una piena integrazione degli individui nella società. La disabilità non è dunque la caratteristica di un individuo, ma piuttosto una complessa interazione di condizioni, molte delle quali sono create dall'ambiente sociale.

2. DALL'INSERIMENTO ALL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA IN ITALIA: QUADRO NORMATIVO E REALIZZAZIONI

La normativa: linee di sviluppo

La legislazione italiana sull'inserimento e l'educazione nella scuola del ragazzo in situazione di disabilità occupa da decenni un ampio spazio, che ha permesso al nostro Paese di porsi come uno degli esempi più significativi, in materia giuridica, sulle problematiche legate alla disabilità. La scuola italiana inizia ad occuparsi del problema agli inizi del XX secolo attraverso il Regio Decreto n. 3126 (21 Dicembre 1923) in cui si stabiliscono le prime disposizioni scolastiche che dettano norme per l'istruzione di ciechi e sordomuti, assieme ad altre norme rivolte all'assistenza dei fanciulli anormali e all'organizzazione di classi differenziali nelle scuole elementari. Per le persone con menomazioni fisiche e psichiche si è fatto ben poco e solo il Regio Decreto n.653 del 1925, all'articolo 102, stabiliva che “i mutilati o invalidi di guerra e coloro che dalla nascita e per causa sopravvenuta non abbiano la piena capacità funzionale degli organi per sostenere tutte le prove d'esame, possono ottenere la dispensa totale o parziale delle singole prove con l'obbligo di sottoporsi ad esperimenti che dalla commissione siano ritenuti equipollenti”.

Il Regio Decreto n.577 del 1928 stabilisce che i soggetti in età scolare che presentano anomalie del carattere o dell'intelligenza e facilmente recuperabili mediante un'assistenza educativa mirata, attuata da insegnanti in possesso di titoli di studio speciali, possono essere inseriti in classi differenziali, mentre i soggetti gravi e non recuperabili, vengono accolti in scuole speciali dotate di insegnanti forniti anch'essi di titoli di fisiopatologia.

Questi Regi decreti rivestono una certa importanza non solo perché testimoni di un interesse, in Italia, nei confronti della disabilità, quanto perché hanno consentito di superare lo stato di assoluto legame con l'assistenza e la carità con le quali i disabili venivano trattati in precedenza.

Un passo importante che ha segnato un cambio di rotta è sicuramente dato dalla Costituzione del 1948 nella quale si sottolinea, all'articolo 34 “la scuola è aperta a tutti” e all'articolo 38 “gli inabili e i minorati hanno diritto all'educazione”. Si può notare, però, che il termine/concetto “integrazione” ancora non è contemplato.

Negli anni precedenti al 1968, infatti, prevaleva da parte del legislatore, un'ottica che può essere definita “medico-specialistica”, in quanto il soggetto disabile viene inserito in strutture nelle quali l'intervento medico prevale su quello didattico-educativo. È il periodo durante il quale nascono le scuole speciali e le classi differenziali (C.M.n.103 del 04.01.1962).

La cultura del 1968 però critica duramente questo approccio “medico-specialistico” accusandolo di aver contribuito alla continua emarginazione dei soggetti disabili e ribadisce l'importanza dei fattori socio-politico-culturali per l'integrazione e l'educazione dei soggetti in situazioni di handicap facendo emergere i fattori “ambientali” che sono stati del tutto trascurati nelle fasi precedenti.

È in questo periodo che la distinzione tra “normale” e “anormale” viene messa in discussione facendo emergere due posizioni diverse: una che riconosce all’handicap un’origine innata e che pertanto esclude qualsiasi possibilità di recupero; l’altra che sottolinea invece l’importanza dell’ambiente e individua in esso cause sociali e quindi ribadisce necessarie attività di recupero. Tali dibattiti hanno avuto sicuramente il merito di favorire l’inserimento dei soggetti con handicap nelle classi comuni della scuola dell’obbligo abbandonando così le scuole speciali e le classi differenziali.

Un momento di significativa riflessione sulla disabilità, che contribuisce ad evidenziare non solo lo stato di confusione degli anni precedenti ma anche nuove esigenze che, all’interno della scuola, andavano sempre più delineandosi, è il Documento conclusivo dei lavori della Commissione Ministeriale di Studio presieduta dalla senatrice Franca Falcucci del 1975. Consapevole delle difficoltà di far operare gli alunni disabili con gli alunni “normali”, a causa delle concrete possibilità organizzative che la scuola offre e della preparazione degli insegnanti, il Documento ribadisce la necessità, per poter attuare un nuovo modo di essere della scuola, di rendere prioritari la preparazione e l’aggiornamento dei docenti. L’emanazione del D.P.R.n. 970 del 31 Ottobre 1975 darà precise indicazioni sul percorso formativo dei docenti per poter svolgere attività di sostegno. L’insegnante specializzato, allora, sembrerebbe dover favorire l’accoglimento dei disabili nella comunità scolastica ed essere inoltre in grado di coordinare attorno all’alunno disabile il quadro intero degli interventi. La nuova tendenza di inserire gli allievi disabili nella scuola normale e di offrire loro una scuola che sia un reale e concreto strumento per risolvere i problemi di recupero, viene definitivamente sancito in modo inequivocabile da una legge dello Stato. Il principio del diritto allo studio, della formazione della persona e del cittadino viene legiferato permettendo così concretamente di realizzare quanto stabilito dall’articolo 34 della Costituzione Italiana “la scuola è aperta a tutti”. La legge 517 del 1977 affronta la formazione educativa del soggetto disabile e costituisce il punto terminale di un iter legislativo che trova nella stessa Costituzione e nelle successive note legislative i suoi presupposti ideali.

Alle soglie degli anni 80 la scuola acquisisce l’importanza dell’integrazione e del riconoscimento del soggetto disabile come “persona di qualsiasi età che, per evento patologico congenito, ereditario, traumatico o comunque intervenuto, è menomata nelle proprie facoltà fisiche e/o psichiche e/o sensoriali e incontra delle difficoltà di relazione, apprendimento, inserimento lavorativo ed è pertanto soggetta ed esposta a processi o situazioni di emarginazione”, ma avverte il bisogno di dare alle relative problematiche quella spinta necessaria per poter ottenere il migliore risultato possibile (OMS, 1980). A questo punto si rileva dunque indispensabile mirare non solo al processo di integrazione degli alunni disabili ma mettere a punto tutte le strategie necessarie per migliorare la qualità della scuola sia dal punto di vista didattico e scientifico, sia dal punto di vista della collaborazione tra strutture diverse presenti sul territorio, le quali possono contribuire affinché l’integrazione divenga realtà. È anche la formazione degli insegnanti che va dunque rivista alla luce della realizzazione di una preparazione mirata in grado di dare risposte scientifiche e coerenti alle molteplici perplessità che il contatto con ciò che è “diverso” e “non conosciuto” può suscitare. Nel 1980 l’OMS, con la pubblicazione della International Classification of Disease Disability and Handicap colloca l’handicap alla fine di un processo di dipendenza funzionale, preceduto dallo stato di malattia, menomazione, disabilità. Di conseguenza l’handicap viene definito non come attributo funzionale del soggetto ma come il risultato dell’interazione tra lui e il sistema in cui si trova ad interagire.

La seconda metà degli anni 80 accentua un'azione educativa verso gli alunni in difficoltà e la loro integrazione scolastica poiché l'handicap si è dimostrato certamente un'alta occasione di educazione civile, ma anche un'opportunità, una risorsa per fare scuola, per avviare ricerche e introdurre metodologie innovative, e si va affermando la consapevolezza che l'alunno in situazione di handicap può essere un'occasione ulteriore per la qualificazione degli obiettivi formativi per l'intera classe. Appare dunque importante che la prospettiva legislativo-giurisdizionale si apra all'idea di un intervento educativo inteso come processo unitario, progetto di vita che la Corte Costituzionale, negli articoli 34 e 38, chiede venga costruito secondo i parametri peculiari di ogni soggetto in difficoltà.

La sentenza n.215 della Corte Costituzionale del 3 giugno 1987 stabilisce che gli alunni con handicap non possono considerarsi irrecuperabili e che l'integrazione giova loro non solo ai fini della socializzazione ma anche dell'apprendimento e una sua interruzione può comportare rischi di arresto dei fattori favorenti lo sviluppo della personalità. La cultura dell'integrazione che ha così ripreso vigore, trova un punto di ulteriore forza nei principi ribaditi dalla legge quadro sull'handicap n.104 del 5 febbraio 1992, e nei decreti applicativi della stessa. Con questa legge, oltre a garantire il pieno rispetto della dignità della persona disabile, si insiste sulla necessità di rimuovere le situazioni invalidanti e di predisporre interventi che evitino processi di emarginazione. Inizia dunque ad evidenziarsi una visione evolutiva, dinamica della condizione psicofisica del disabile: non si parla più di "handicap gravi", bensì di persone con handicap in situazione di gravità. La legge dedica una particolare attenzione alle esigenze dei minori disabili, attraverso una serie di disposizioni di carattere generale e con norme specifiche. Prevede l'accoglimento da zero a tre anni negli asili nido e dispone un insieme di interventi atti a garantire l'integrazione nella scuola materna e nelle scuole di ogni ordine e grado. Oltre alle disposizioni relative alla prevenzione, alla cura, alla riabilitazione e all'assistenza, individua interventi e servizi che assicurino l'integrazione sociale. Per favorire le possibilità di assistenza e di cura dei minori disabili, ai genitori che lavorano, vengono concesse specifiche agevolazioni, permessi giornalieri, mensili, possibilità di trasferirsi a sedi di lavoro più vicine al proprio domicilio. Nello specifico, la legge 104, all'articolo 3, definisce così i soggetti aventi diritto: "è persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica, sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale e di emarginazione". All'articolo 5 sancisce poi i Principi generali per i diritti delle persone handicappate: "la rimozione delle cause invalidanti, la promozione dell'autonomia e la realizzazione dell'integrazione sociale sono perseguite attraverso i seguenti obiettivi: sviluppare la ricerca scientifica, assicurare la prevenzione, diagnosi e terapia prenatale e precoce delle minorazioni(...), assicurare il mantenimento della persona handicappata nell'ambiente familiare e sociale, la sua integrazione e partecipazione alla vita sociale".

All'articolo 8 la legge definisce l'inserimento e l'integrazione sociale: "l'inserimento e l'integrazione sociale della persona handicappata si realizzano mediante provvedimenti che rendano effettivi il diritto all'informazione e il diritto allo studio, con particolare riferimento alle dotazioni didattiche e tecniche, ai programmi, ai linguaggi specializzati, alle prove di valutazione e alla disponibilità di personale appositamente qualificato, docente e non docente". Nell'articolo 12 viene sancito il diritto all'educazione e all'istruzione delle persone in situazione di handicap nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni

universitarie”. Viene inoltre esplicitato che l’integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell’apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione.

Per quanto riguarda gli insegnanti di sostegno, la legge afferma che essi debbano assumere la contitolarità delle sezioni delle classi in cui operano, partecipando non solo alla programmazione educativa e didattica ma anche all’elaborazione e alla verifica delle attività di competenza dei consigli di classe, interclasse e dei collegi dei docenti. Oltre a ciò la legge stabilisce che compito del Ministero della Pubblica Istruzione è quello di provvedere alla formazione e all’aggiornamento del personale docente affinché siano acquisite conoscenze sempre più approfondite in materia di integrazione scolastica degli studenti in situazione di limitazione alla partecipazione. Sembra inoltre di fondamentale importanza, ai fini del massimo sviluppo dell’esperienza scolastica di tali alunni, garantire la continuità educativa e i diversi gradi di istruzione prevedendo, come stabilito dall’articolo 14 “forme obbligatorie di consultazione tra insegnanti del ciclo inferiore e superiore di istruzione, consentendo il completamento della scuola dell’obbligo anche sino al compimento del diciottesimo anno di età”. Si tratta quindi di un vero testo unico in materia di handicap che ricostruisce, da un lato un nuovo profilo politico, sociale e culturale della persona in situazione di handicap, e dall’altro la configurazione dell’intervento pubblico, statale e locale e di quello privato. Con la finanziaria dl 1998 sono state introdotte alcune modifiche in merito ai criteri di quantificazione del fabbisogno di personale specializzato: nell’atto si tiene conto del numero di alunni portatori di handicap e si assegna un insegnante ogni quattro allievi (se questi presentano particolari difficoltà si deroga al rapporto ¼). La novità consiste nell’adozione di un nuovo parametro di riferimento; non più il numero di disabili ma quello complessivo degli alunni iscritti nelle scuole. Ogni 138 iscritti un insegnante di sostegno. Per gli alunni che presentano handicap particolarmente gravi, il rapporto 1/138 può essere derogato, con l’assunzione di personale con incarico a tempo determinato. I criteri di ripartizione degli insegnanti di sostegno tra i diversi gradi di scuola e, eventualmente, tra le diverse aree disciplinari dell’istruzione secondaria, sono stabiliti assicurando la continuità educativa dei suddetti insegnanti in ciascun grado di scuola. Progetti volti a sperimentare modelli efficaci di integrazione nelle classi ordinarie e ad assicurare il successo formativo di alunni con particolari forme di disabilità sono approvati dai provveditori agli studi, che possono disporre l’assegnazione delle risorse umane necessarie e dei mezzi finanziari per l’acquisizione di strumenti tecnici e ausili didattici funzionali allo sviluppo delle potenzialità esistenti nei medesimi alunni, nonché per l’aggiornamento del personale.

Le problematiche per la realizzazione dell’integrazione in Italia

L’integrazione di alunni disabili nella scuola di tutti, si fonda su un’ampia varietà di motivazioni di natura giuridica, pedagogica, psicologica, ideologica, etica, che danno consistenza a quanto in alcuni contesti si sta cercando di attuare oggi, ma anche alle linee di ricerca che in questa materia si stanno sviluppando. In Italia sono presenti politiche di integrazione riconosciute all’avanguardia a livello internazionale. Vitello (1991), per esempio, confrontando le politiche di integrazione dell’Italia, degli Stati Uniti e dell’Irlanda ha messo in luce che, mentre in Irlanda e negli Stati Uniti non esiste una legislazione che impone a tutte le scuole di inserire gli allievi con bisogni educativi speciali nelle classi normali, una legge è invece presente in Italia, dove tutte le scuole

devono garantire ai soggetti in condizione di handicap, la frequenza ordinaria delle classi normali. Diventa quindi fondamentale che in Italia si lavori affinché si realizzino concretamente contesti adeguati ad accogliere situazioni di integrazione.

Secondo Vianello (1999) il contesto di integrazione italiano è, di fatto, caratterizzato dai seguenti aspetti che dovrebbero facilitare l'inclusione:

- 1) Un limitato numero di bambini nelle classi in cui è inserito un ragazzino disabile,
- 2) Solo un bambino disabile inserito nella maggior parte delle classi
- 3) Una forte presenza di insegnanti di sostegno.

Tuttavia, nonostante la legge italiana preveda diversi percorsi di facilitazione dell'integrazione scolastica, in realtà nel contesto sono presenti ancora molte difficoltà nella gestione del processo che prevede coinvolti attori del mondo scolastico e familiare. La traduzione del modello teorico definito dalla normativa non sempre sembra possibile per mancanza di esperienza, per la confusione rispetto alla diversificazione che caratterizza i diversi bisogni educativi speciali, e per le competenze ancora poco specializzate dei docenti a volte accompagnati da una scarsa consapevolezza e conseguente sottovalutazione dei problemi. A questo proposito è importante il ruolo degli insegnanti di sostegno che, come prevede la normativa italiana in merito all'integrazione, rappresentano delle figure di supporto. Il loro compito dovrebbe essere quello di lavorare con gli insegnanti curricolari in sede di programmazione e di individuazione di strategie atte alla realizzazione di processi integrati di insegnamento. Spesso però accade che la funzione concreta di questi insegnanti "speciali" sia esclusivamente quella di lavorare all'insegnamento individualizzato dei ragazzi con Bisogni Educativi Speciali rischiando di renderne più difficile il processo di integrazione. In questo modo viene evidenziata l'immagine dello studente disabile come soggetto "eccezionale" e marcatamente diverso ostacolando quanto implicato nei concetti di integrazione e scuola inclusiva che spesso richiedono la differenziazione dei curricula e la personalizzazione dell'insegnamento ma anche condizioni di apprendimento effettivamente vantaggiose per tutti.

La semplice presenza di studenti disabili nelle scuole comuni non fa dunque necessariamente registrare effetti significativi sul clima della classe e pone a dura prova la preparazione psicopedagogica degli insegnanti.

L'inserimento, infatti, non è in grado di provocare da sé, nei docenti, abilità personalizzate dell'insegnamento o, nei compagni di classe, capacità di interazione soddisfacente con i coetanei che, spesso a causa della loro disabilità, non facilitano certamente l'attivarsi di relazioni gratificanti (Soresi, 1999).

Per favorire la frequenza degli ambienti comuni anche alle persone disabili generalmente si fa riferimento a due diverse prospettive. La prima presuppone la necessità di affrontare i problemi che gli allievi in difficoltà possono manifestare nel contesto integrante predisponendo condizioni psicopedagogiche, sociali e riabilitative che siano in grado di ridimensionare la disabilità. Si tratta dunque di una visione basata sulla centralità della persona disabile prevedendo diagnosi e profili funzionali, piani educativi individualizzati e raccordi tra i servizi territoriali. La seconda preferisce trattare la tematica dell'integrazione considerando soprattutto le difficoltà che possono incontrare i contesti educativi e sociali nel realizzare condizioni psicopedagogiche facilitanti l'apprendimento e l'avvio di relazioni interpersonali soddisfacenti per tutti coloro che frequentano la scuola.

Da sottolineare, inoltre, che tra gli indicatori della presenza di una situazione "a rischio" generalmente si segnalano la povertà, difficoltà linguistiche e familiari: sembrerebbe che quando questi indicatori si trovano a interagire con organizzazioni scolastiche

scarsamente inclusive si registrano, per esempio, fallimenti e processi di integrazione inadeguati.

La realizzazione di condizioni adatte si rivela però decisamente difficile da realizzare. Il passaggio dalla logica dell'esclusione a quella della socializzazione è molto complesso in quanto implica che la persona in difficoltà sia considerata a tutti gli effetti come un membro del gruppo di appartenenza e che le vengano riconosciuti ruoli e prospettive essenzialmente comuni a quelli degli altri. Queste sensibilità tardano a generalizzarsi anche in Italia che, tutto sommato, viene considerata a livello internazionale il paese della massima integrazione e in cui l'accesso alla frequenza della scuola dell'obbligo di bambini disabili è regolamentata da leggi specifiche che richiedono il rispetto di una serie di criteri per formulare le "segnalazioni", per individuare e attribuire i supporti necessari, per realizzare programmi educativi personalizzati.

Tuttavia lo Stesso Ministero della Pubblica Istruzione, nonostante le affermazioni relative al fatto che l'educazione dei disabili è un problema che riguarda tutta la scuola, che può essere adeguatamente affrontato solamente se si realizzano consistenti cambiamenti nella usuale modalità di gestire l'intervento educativo a vantaggio di tutti, continua a proporre figure speciali, a istituire uffici, commissioni, "osservatori" particolari che, di fatto, non possono che continuare a trattare in modo "separato e delegato" le problematiche dell'insegnamento e dell'integrazione delle persone con disabilità. In questo modo si sono favoriti gli investimenti di numerose risorse nei confronti delle operazioni della fase diagnostica e documentaria, ovvero in termini pratici nella strutturazione di servizi di équipe il cui scopo era quello di condurre analisi più o meno sofisticate delle difficoltà degli alunni disabili. Il problema che nasce da tutto ciò è che l'impiego di denaro pubblico è servito a produrre certificazioni, elencazioni dei supporti necessari, e affermazioni circa quello che altri avrebbero dovuto fare, spesso poco chiare e difficilmente realizzabili nel contesto scolastico. Inoltre, proprio in ragione della presenza di questi servizi nell'ultimo decennio le attività diagnostiche sono notevolmente aumentate e un numero sempre più consistente di ragazzini viene dichiarato come necessitante di interventi particolari (Befring, 1997). Il modello diagnostico/valutativo riserva grande attenzione alla diagnosi per giungere all'individualizzazione e alla pubblicizzazione dei problemi e delle difficoltà delle persone ma, spesso, chi lo pratica ritiene che non sia di sua competenza la realizzazione degli interventi risolutivi soprattutto negli ambienti e contesti di vita dei soggetti. Affidarsi a un modello medico sembra pertanto comportare il rischio di puntare l'attenzione esclusivamente sulle difficoltà del soggetto perdendo di vista il contesto in cui egli è inserito. In questo modo sembra dunque esserci ancora il convincimento che si ha a che fare con persone "malate" che non richiedono professionalità di tipo educativo pertanto anche gli insegnanti sono spinti a ispirarsi sempre più a modelli specialistici, lontani dai loro stili formativi. Generalmente ci si attende che questi interventi vengano realizzati soprattutto dagli insegnanti di sostegno a cui viene in qualche modo affidata la responsabilità di attuare azioni marcatamente professionali tanto che, anche nei corsi di specializzazione si enfatizzano, accanto a una superficiale capacità di comprendere una parte esigua del vocabolario medico, le competenze osservative e diagnostiche, di ricorso a tecniche di insegnamento in grado di massimizzare le probabilità di successo dell'apprendimento e di verifica degli interventi effettuati.

Queste competenze speciali però, sarebbero da richiedere a tutti gli insegnanti in modo da facilitare la distribuzione della responsabilità educativa e promuovere la concreta partecipazione e una possibilità di controllo a quanti coinvolti e interessati ai processi di

insegnamento/apprendimento. Alternativa importante al modello medico è la prospettiva educativa nella quale il focus dell'attenzione è posto sull'apprendimento e sulla possibilità di sviluppare in ogni soggetto un repertorio personale di competenze. Il modello educativo cerca dunque di capire in che cosa le persone possono migliorare, sottovalutando la necessità di dover considerare le loro debolezze al fine di poter realizzare un più completo processo di apprendimento generalizzabile ad un più ampio contesto sociale (Befring, 1997).

Più in generale, dunque, i problemi che devono essere tenuti in considerazione da quanti si occupano di integrazione scolastica e che dovrebbero essere oggetto di specifici progetti di intervento, sono legati agli atteggiamenti dei compagni di classe, allo status sociale spesso scarso dei disabili, alla modalità di gestire l'insegnamento, alle scelte dei genitori e degli operatori dei servizi sociosanitari.

Nel prossimo Capitolo si punterà l'attenzione sulle ricerche più importanti che fanno luce sulla costellazione di fattori coinvolti nella costruzione dei processi di integrazione scolastica. Si punterà l'attenzione, nello specifico, sulle ripercussioni di questo difficile processo su tutti gli attori che principalmente ne sono coinvolti e sul cambiamento, nel tempo, dei loro atteggiamenti e opinioni in merito alla possibilità di raggiungere risultati finalizzati a sistemi "concretamente" inclusivi.

3. CONDIZIONI E ATTORI DEL PROCESSO DI INTEGRAZIONE: RASSEGNA DI STUDI

Dopo aver trattato il quadro legislativo e il dibattito pedagogico e socio educativo, si procede ora a mettere a fuoco le problematiche dell'integrazione attraverso i contributi della ricerca.

L'integrazione richiede il coinvolgimento di quanti possono contribuire alla realizzazione di sistemi educativi effettivamente inclusivi e in particolare degli alunni, dei genitori degli stessi e degli operatori della scuola. In questo capitolo si pone l'attenzione sulle ricerche che, negli anni, si sono occupate di portare contributi all'analisi dei processi di integrazione studiandone gli effetti, l'evoluzione degli atteggiamenti degli attori coinvolti e rilevando i possibili fattori implicati nell'istaurarsi di opinioni positive o negative in merito. Nello specifico si sono organizzate le ricerche sulla base delle diverse prospettive di analisi di cui si sono occupate. Partendo dagli studi che si sono focalizzati sui fattori più generali coinvolti nello sviluppo di un contesto orientato all'integrazione, si passa poi ad analizzare le principali ricerche che si sono focalizzate sui diversi attori di un processo di inclusione e rispettivamente: insegnanti, compagni di classe dei ragazzi con Bisogni Educativi Speciali, genitori, alunni disabili. Gli studi che coinvolgevano due gruppi, per esempio sia i ragazzi sia i genitori o genitori e insegnanti, sono state analizzate cercando di individuare su quali attori sembrava ricadere l'attenzione maggiore. In base a ciò si è stabilito in quale o quali paragrafi inserirli. Per ultime, sono trattate le ricerche che si sono occupate in modo mirato ed esclusivo degli alunni disabili e delle loro opinioni in merito ad aspetti dell'integrazione scolastica.

Studi sui fattori generali coinvolti nello sviluppo un contesto di integrazione scolastica

Come si è potuto notare, sembra dunque essere forte il consenso nei confronti di quei modelli di intervento che prevedono il mantenimento della persona con bisogni educativi speciali all'interno delle classi normali. A questo proposito è importante puntare l'attenzione agli studi che si sono occupati delle ripercussioni della legislazione su ogni contesto che deve presentarsi come "inclusivo". Si presenta dunque una rassegna di ricerche su questi temi riconoscendo però la difficoltà incontrata nel tentativo di organizzarli, a causa delle molteplici differenze che contraddistinguono i contesti scolastici in cui gli stessi studi sono stati svolti: diversità che riguardano per esempio il ricorso all'insegnante di sostegno, i cambiamenti scolastici intercorsi nel tempo, l'evoluzione delle normative sull'integrazione e sulla formazione degli insegnanti.

In un'ottica di integrazione, infatti, sono oggi numerose le voci di quanti suggeriscono di considerare le diverse situazioni, i contesti specifici, l'intera realtà in cui il bisogno di intervento si è maturato ed è stato espresso (Vianello, 1988; Perini, Bijou 1993;

Tampieri, Soresi, Perini, 1997, Bierman, 2004). L'integrazione sembra essere effettivamente favorita dalla presenza sul territorio di *scuole inclusive* che dovrebbero caratterizzarsi per il fatto che in esse l'istruzione si realizza per tutti, in vari ambienti, alcuni di tipo extrascolastico (informale, in senso di allargamento dello spazio classe), e per opera di una varietà di "insegnanti e insegnamenti".

E' stata considerata, inoltre, la capacità di un contesto inclusivo di ridurre i rischi dell'emarginazione e di far registrare vantaggi alle persone che prima venivano trattate in contesti speciali. Indubbiamente le prime esperienze di inserimento hanno avuto il merito di mettere a nudo i problemi e le difficoltà che si sono trovate ad affrontare le diverse componenti che sono state di fatto coinvolte in questa diversa modalità di concepire l'educazione e il trattamento delle situazioni di disabilità. Uno dei nodi più difficili da sciogliere da sempre ha riguardato soprattutto la presenza più o meno evidente di sentimenti di rifiuto, di stereotipi e pregiudizi. Questi ultimi, come noto, sono spesso strutture talmente rigide e resistenti al cambiamento che, nonostante le disconferme che possono provenire dall'esperienza, continuano a operare influenzando e cristallizzando notevolmente il significato che viene attribuito a una realtà come quella sociale che, per definizione, è invece contesto dipendente, mobile e fluttuante (Soresi, Nota, 2001).

Un modo per affrontare questa problematica può essere quello di concentrare l'attenzione sull'intera classe in cui è inserito un ragazzo con bisogni educativi speciali. I compagni di classe, infatti, come si vedrà in seguito analizzando le ricerche che si sono focalizzate prevalentemente su questi attori, rappresentano un importante supporto a una buona riuscita dell'integrazione. Per questo si rivela importante realizzare azioni finalizzate a sviluppare un atteggiamento positivo nei confronti delle situazioni di soggetti con bisogni educativi speciali in modo da insegnare ai ragazzi come aiutare i compagni in difficoltà. Fondamentale è riconosciuta anche la prevenzione in quanto diverse ricerche hanno dimostrato che il problema dell'integrazione non riguarda unicamente gli alunni disabili e che almeno il 50% della popolazione scolastica, per molte e diverse ragioni, può essere considerata a rischio (Soresi, 2007).

Diversi studi hanno messo in evidenza che, all'interno dei curricoli, deve essere riconosciuto ampio spazio alle abilità funzionali e all'adattamento comunitario (abilità sociali e problem solving interpersonale) di tutti gli allievi (Halvorse e Sailor, 1990; Stainback e Stainback, 1992; Soresi, Nota, 2001). Deve poi venire realizzato, in caso di necessità, un modello integrato di trattamento delle disabilità in grado di coinvolgere attivamente le diverse componenti. Quando questi obiettivi si realizzano, sembra osservarsi un incremento dei livelli di autonomia e indipendenza di tutti gli studenti, lo strutturarsi di relazioni di amicizia, il potenziamento dell'integrazione sociale e l'incremento di contatti interattivi tra scuola e collettività.

Per favorire questi risultati comunitari è fondamentale che anche la stessa programmazione didattica tenga conto dell'intera classe. Risulta pertanto evidente che ciò richiede diverse procedure di adattamento e variazione dei curricoli. Questi possono snodarsi lungo un continuum avente, a un polo, elementi curricolari di tipo "speciale" non implicanti contatti con il lavoro svolto dai compagni della stessa età, e dall'altro, quelli ritenuti realizzabili completamente in contesti comuni di integrazione (Hegarty e Pocklington, 1991). Sebbene sia spesso necessario prevedere la possibilità di ricorrere in modo flessibile a diverse situazioni di insegnamento-apprendimento, non può tuttavia essere dimenticato il fatto che in Italia la realizzazione di attività curricolari "speciali" ha avuto il sopravvento e questo ha spesso comportato il limitare la partecipazione, da parte di alunni con disabilità per lo più cognitive, ad attività comuni soprattutto in aree

disciplinari ritenute poco importanti e per le quali gli standard da perseguire potevano apparire meno delineati e verificabili, come la musica, l'arte, l'educazione fisica (Agar et al, 1989).

Attualmente una certa attenzione viene riservata agli aspetti essenziali delle diverse discipline, fra cui anche le "fondamentali" quali matematica, storia, lingue... Se gli adattamenti interessano unicamente gli alunni disabili inseriti in una classe, questo può aumentare la probabilità della presenza di "esclusioni", emarginazioni e riduzioni dei livelli di partecipazione. Per evitare tutto ciò, le operazioni da porre in essere non sono ovviamente facili, richiedono il consenso attivo degli insegnanti curricolari e, in primo luogo, di quelli maggiormente competenti da un punto di vista didattico-disciplinare, l'organizzazione delle diverse sequenze di insegnamento che devono prevedere personalizzazioni vantaggiose per diversi alunni e non solo per quelli certificati come disabili (Hapner, Imel, 2002).

Il far riferimento ad attività scolastiche "normali" aumenta le possibilità di fare numerose esperienze, permette interazioni frequenti con i pari non disabili proprio grazie alla condivisione di esperienze comuni di apprendimento, diminuisce il rischio di incappare, come la chiama Visser (1995) in "segregazioni educative". Ovviamente tutto ciò richiede una efficace e massiccia selezione del cosa insegnare in considerazione anche del fatto che questi soggetti possono richiedere molto più tempo di insegnamento e molto più esercizio. Se il gap presente fra i loro bisogni educativi e quelli della maggioranza degli studenti aumenta nel passaggio ai gradi scolastici successivi, si pensi alla scuola media e alla scuola superiore, questo non significa necessariamente che è impossibile far riferimento ai curricoli normali. Di fatto, una flessibile interpretazione degli stessi può permettere l'individuazione di un ampio spettro di abilità: per esempio l'educazione alla salute può permettere di prevedere l'incremento di adeguati comportamenti stradali, sessuali e di igiene personale; la matematica può includere l'abilità alla gestione del denaro e del tempo; gli studi sociali possono includere l'attenzione ai diritti delle persone e all'ambito professionale; lo studio della propria lingua può stimolare il potenziamento delle abilità di comunicazione.

In questa direzione può operare l'"insegnante di sostegno" che dispone di mezzi per ricoprire essenzialmente due ruoli: colui che si occupa direttamente dell'alunno disabile programmando e realizzando interventi essenzialmente individualizzati e, spesso, in contesti diversi da quello della classe di appartenenza, o come una specie di consulente psicopedagogico e didattico inserito, a tutti gli effetti, nel gruppo docente della scuola. La prima modalità, come documentano diversi studi (Gartner e Lipsky, 1987; Pavri, Monda Amaya, 2001), non sembra produrre risultati soddisfacenti in quanto si realizza operando separazioni con i compagni e realizzando un tipo di intervento essenzialmente centrato sui deficit dell'alunno in questione.

Per questi motivi, negli ultimi anni, anche la normativa italiana con il termine inclusione fa riferimento alla necessità di provvedere all'insegnamento per tali soggetti all'interno delle classi comuni modificando radicalmente il ruolo di queste figure di supporto, ovvero pensando ad esse come a consulenti esperti di integrazione che solo eccezionalmente dovrebbero accettare la responsabilità di un diretto insegnamento allo studente disabile. Ciò che dovrebbero con sempre più frequenza fare, è lavorare con l'insegnante o gli insegnanti di classe in fase di programmazione e individuazione di strategie atte alla realizzazione di processi integrati di insegnamento. Questo insegnante speciale si dovrebbe pertanto trovare a pianificare con i colleghi l'attività di insegnamento per tutta la classe e ad assumersi, in rapporto a sue specifiche competenze didattiche, alcune responsabilità di insegnamento per i diversi alunni.

La normativa e la formazione degli insegnanti puntano l'attenzione sul fatto che, se si vuole che l'integrazione si realizzi, gli insegnanti di "sostegno" non possono continuare ad assumere il ruolo di figura addizionale che lavora individualmente con il soggetto disabile, che prepara il materiale necessario, che fornisce indicazioni, che cerca di rendere possibile la partecipazione dello stesso alle attività intraprese dalla classe. Tutto questo perpetua l'immagine dello studente disabile come soggetto "eccezionale" e marcatamente diverso e non è in sintonia con quanto implicato nei concetti di inclusione e di scuola inclusiva che richiedono sì, come accennato in precedenza, la differenziazione dei curricula e la personalizzazione dell'insegnamento, ma anche condizioni di apprendimento effettivamente vantaggiose per tutti (Jenkinson, 1997; Salend, Duhaney, 1999).

Il compito dell'insegnante di sostegno si afferma come quello di collaborare con gli altri insegnanti al fine di adattare il curriculum pensando a tutti gli studenti, esaminando i problemi che si potrebbero incontrare e sviluppando metodi di insegnamento e materiali che permettano il loro superamento. Nel fare ciò si appresta a trattare le difficoltà dei soggetti disabili come aree problematiche del curriculum stesso più che bisogni speciali di un solo soggetto. Sembrerebbe dunque emergere una figura che lavora sempre in collaborazione con gli altri docenti: partecipa alla programmazione del "tradizionale insegnamento", contribuisce alla scelta di strategie di insegnamento utilizzabili con tutta la classe. Ha un ruolo importante nella predisposizione dei materiali e dei supporti didattici facilitanti l'apprendimento dei diversi alunni, partecipa attivamente all'erogazione di insegnamenti nei confronti dell'intera classe. Gli insegnanti disciplinari, invece, quelli maggiormente esperti in "didattiche disciplinari specifiche", avrebbero il compito di operare in modo personalizzato in presenza soprattutto delle situazioni più difficili.

Il lavoro di rete con gli insegnanti di sostegno andrebbe pertanto a favorire l'integrazione e a stimolare atteggiamenti positivi nei confronti della stessa, senza rimarcare pregiudizi e stereotipi. Si afferma l'importanza di queste figure che si rilevano essere a tutti gli effetti parte integrante dei processi decisionali attuati dalla scuola. Alcuni dati di letteratura sembrano mettere in evidenza che è ancora possibile assistere ad un "inadeguato" utilizzo di tali ruoli professionali.

Per esempio, Mark, Scradler e Levine (1999)² hanno condotto una serie di interviste con operatori di questo tipo di età compresa tra i 22 e i 46 anni con almeno due anni di esperienza, osservando che essi tendono ad assumersi, in modo marcato, la responsabilità del lavoro con il soggetto disabile, svolgendo compiti che hanno a che fare con il controllo comportamentale, la preparazione del materiale didattico, la proposta di istruzioni associate ai diversi compiti scolastici; che essi puntano a garantire il successo dell'integrazione, a facilitare la permanenza nella classe del soggetto disabile e la sua accettazione da parte di insegnanti e compagni. Pur desiderando che una tale responsabilità sia assunta dagli insegnanti di classe, essi agiscono in modo che tale compito gravi sulle loro spalle a causa, soprattutto dei seguenti motivi: in primo luogo essi tendono ad avere la percezione che il loro successo professionale si misuri dal livello di accettazione che l'insegnante curricolare viene a sviluppare nei confronti del soggetto inserito. Ciò comporta il cercare di evitare che l'allievo, con le sue problematiche, diventi un peso per l'insegnante di classe, che manifesti frequentemente comportamenti disadattati e che fra lo stesso e il docente non si instaurino relazioni

² In questa sede si riporta lo studio di Mark, Scradler e Levine perché è molto significativo e raggruppa risultati di ricerche svolte negli ultimi anni anche da altri autori (Sloper, Greco, Beecham, Webb, 2006; Destefano, Shriner, Lloyd, 2001)

negative. Alcuni arrivano ad affermare che il loro compito principale consiste nel fare in modo che il soggetto stia calmo, si comporti adeguatamente in classe in modo che gli insegnanti possano procedere con le loro attività. Questo, fra l'altro, è un compito molto complesso in quanto i problemi comportamentali non sono quasi mai gestibili con procedure di controllo e possono essere influenzati da fattori non facilmente individuabili come le relazioni familiari, eventuali patologie associate, l'uso di farmaci (McEvoy, Welker, 2000).

Gli insegnanti di sostegno, inoltre, sono consapevoli della scarsa conoscenza che gli insegnanti hanno del ruolo dell'ambiente nel determinare tali manifestazioni per cui si sentono pressati dal dover cercare di prevenirle al fine di ridurre gli interventi punitivi, e quindi peggiorativi, aumentando, però, in questo modo, una sorta di deresponsabilizzazione nei confronti di tali eventi.

Un secondo motivo si associa alla necessità di far svolgere al soggetto integrato delle attività. Spesso infatti gli insegnanti programmano il loro insegnamento senza tenere in considerazione il coinvolgimento dell'alunno in difficoltà, senza prevedere obiettivi ed azioni che ne permettano il perseguimento, per cui questi operatori si sentono in dovere di intervenire al fine di mettere a punto adattamenti e predisponendo attività individualizzate. Così facendo si facilita la delega e la percezione che per i soggetti disabili le decisioni in materia di insegnamento possono essere assunte senza particolari sforzi di programmazione e senza una visione curricolare.

Un ulteriore motivo, associato alla gestione di tali problematiche comportamentali e delle attività di apprendimento, riguarda l'assunzione del ruolo di "esperti del soggetto disabile" (figure appartenenti per lo più al mondo medico o dei servizi sociali). Essi sono spesso richiesti dagli insegnanti e dai genitori per avere più informazioni e sono posti al centro delle relazioni fra le diverse figure coinvolte nel processo di integrazione. Sembra quasi che questi "operatori di supporto" siano i sostenitori e paladini dell'integrazione: sono quelli che conoscerebbero maggiormente il soggetto, che, per primi, si trovano a dover stimolare adeguate attenzioni educative nei suoi confronti, che devono sostenere la mole più consistente degli interventi e fornire indicazioni a proposito; sono quelli che si trovano spesso a dover difendere il proprio ruolo, il soggetto e i suoi diritti, a educare gli altri e a interagire con la persona disabile. Tale pesante e complesso carico può comportare frustrazione e elevato stress che si ripercuote sulla qualità dell'inclusione; è dunque auspicabile poter contare su un corpo docente competente in grado di realizzare forme di collaborazione più funzionali all'integrazione, in modo da concretizzare quanto espresso da diversi autori (Giangreco, Edelman, Luiselli, MacFarland, 1997) che ritengono che la responsabilità maggiore nella promozione dell'integrazione deve essere svolta dagli insegnanti curricolari e che altre figure coinvolte in questo compito devono costantemente incoraggiare tali assunzioni di responsabilità.

Al fine di evitare conflitti e sovrapposizioni, tali situazioni richiedono condivisioni e assunzioni di precise responsabilità educative e didattiche nei confronti delle problematiche di gestione della classe interna, rotazioni e scambi nello svolgimento delle attività di insegnamento da realizzare, nell'utilizzo delle diverse tecniche, nella predisposizione delle procedure di verifica da approntare (Ireson, 1992).

Tutto ciò comporta atteggiamenti che non possono essere propri di categorie speciali di insegnanti; tutti i docenti dovrebbero beneficiare di attività formative tese essenzialmente al perseguimento di due obiettivi fondamentali: l'acquisizione di una nuova sensibilità educativa "inclusivamente" orientata, da un lato, e di metodologie e tecniche educative e didattiche in grado di facilitare la realizzazione di pratiche

integranti, dall'altro. Sulla base di queste riflessioni, gli operatori coinvolti in un sistema integrante dovrebbero dunque essere capaci di condividere e promuovere il convincimento che la realizzazione di un contesto ad elevata capacità di integrazione produrrà sicuramente in tutti una migliore qualità della vita e un servizio scolastico decisamente più produttivo.

Inoltre gli stessi operatori dovrebbero avere una formazione comune finalizzata a selezionare curricoli, obiettivi e altre esperienze di insegnamento-apprendimento che possono essere realizzate a scuola tenendo conto delle caratteristiche di tutti gli alunni, delle loro "diversità" e del fatto che i risultati che si conseguiranno avranno impatti significativi per quanto concerne gli aspetti accademico/funzionali e socio-personali (Giangreco, Cloninger, Iverson, 1993; Kortering, Tompkins, Braziel, 2002). Si rileva importante stimolare, rinforzare e sostenere in modo concreto elevati livelli di partecipazione (Halvolsen e Nearly, 2001, Soresi, Nota, 2007), concretizzare una proposta educativa maggiormente arricchente per tutti in quanto basata sull'analisi delle differenze e tesa alla realizzazione di eterogenei interventi e ad attività di cui un elevato numero di alunni dovrebbe poter beneficiare. Infine da non dimenticare l'importanza di sviluppare e preparare dei team di docenti capaci di prendere efficaci decisioni, predisporre il perseguimento sia degli obiettivi comuni che di quelli specifici, di distribuire efficacemente le responsabilità di ognuno. In quest'ottica gli insegnanti dovrebbero essere capaci di formare e partecipare a team che risulteranno diversi al variare degli obiettivi e degli interventi da effettuare e sulla base delle competenze presenti e disponibili. Secondo questa prospettiva la programmazione di qualsiasi iniziativa educativa sarebbe a tutti gli effetti a carico della comunità scolastica, tutti gli alunni riceverebbero attenzioni psicopedagogiche da parte di tutti gli insegnanti a prescindere dalle specificità dei loro ruoli e delle loro competenze. Tutti gli alunni beneficerebbero di interventi personalizzati di supporti e risorse interni alla scuola.

Studi sugli operatori della scuola

Dopo gli studi riguardanti il contesto dell'insegnamento in generale, ci si addentra ora, più nello specifico, sui contributi che si sono occupati degli operatori della scuola, protagonisti dell'insegnamento e attori importanti di ogni processo di integrazione in quanto è attribuita loro la responsabilità di programmare e controllarne la realizzazione.

In particolare insegnanti e dirigenti scolastici si trovano coinvolti, a vario titolo, in contesti educativi che prevedono anche la presenza appunto di alunni con disabilità.

Per quanto riguarda gli effetti dell'inserimento sulla dirigenza scolastica, Stainback, Stainback e Stainback (1988) hanno riportato che circa un terzo della dirigenza scolastica era indecisa riguardo alla bontà di una tale condizione e che le loro decisioni in merito erano influenzate dagli atteggiamenti che al riguardo erano presenti nella comunità.

Evans, Bird, Ford, Green, Bischoff (1992) hanno riferito inoltre che i dirigenti sembravano preoccuparsi soprattutto per la presenza di barriere architettoniche, per la mancanza di esperienza nel trattare le disabilità, per la quantità di tempo che queste presenze avrebbero potuto richiedere agli insegnanti e per gli svantaggi che tutto ciò avrebbe comportato ai compagni non disabili.

Weiner e Norton (1993) hanno intervistato 25 direttori didattici di scuola elementare per conoscere le loro opinioni sull'integrazione di alunni con disabilità. La maggioranza di essi si era dimostrata d'accordo con questa "filosofia" pur manifestando una certa preoccupazione a proposito delle risorse sulle quali potevano effettivamente contare e delle possibilità di soddisfare effettivamente i bisogni dei soggetti più gravi soprattutto dal punto di vista dell'apprendimento scolastico.

Per quanto concerne le ricerche sugli atteggiamenti degli insegnanti, Horne (1985) ha riferito che inizialmente il modo di pensare dei docenti non poteva considerarsi particolarmente favorevole: molti di essi ritenevano di non avere le competenze necessarie o di avere bisogno di tempi di insegnamento più consistenti e di una serie di risorse e supporti raramente disponibili. Stoler (1992), per quanto riguarda il grado scolastico, ha osservato che gli insegnanti nei livelli di istruzione più elevati, nelle scuole medie inferiori e superiori, erano meno in grado di affrontare i problemi dell'insegnamento in un contesto integrato di quanto lo fossero gli insegnanti dei livelli inferiori.

Wilczenski (1997) ha esaminato il tipo di atteggiamento nutrito dagli insegnanti nei confronti di diverse tipologie di disabilità, sociale, cognitiva, fisica e comportamentale. Per quanto riguarda la disabilità sociale lo strumento proponeva item del tipo "Gli studenti timidi e tendenti all'isolamento dovrebbero stare in classi normali", per la disabilità fisica item come "gli studenti che non possono muoversi senza l'aiuto degli altri dovrebbero stare in una classe normale, per quanto riguarda la disabilità cognitiva item come "gli studenti con capacità scolastiche inferiori di due o più anni rispetto a quelle degli altri dovrebbero stare in una classe regolare" e infine per la disabilità comportamentale item del tipo "Gli studenti che sono fisicamente aggressivi dovrebbero stare in classi normali". Questo studioso ha messo in evidenza come l'atteggiamento degli insegnanti diventava via via più negativo man mano che le situazioni di integrazione richiedevano di modificare il curriculum e interferivano di fatto con l'apprendimento degli altri; gli operatori scolastici manifestavano una maggiore accettazione nei confronti di quelle situazioni che richiedevano poco lavoro aggiuntivo, come l'integrazione di bambini con difficoltà sociali, mentre esprimevano un atteggiamento negativo nei confronti di quella di soggetti con disabilità nel comportamento e nell'apprendimento. Va comunque ricordato che, come riferisce Vianello (1988, 1999), l'esperienza di contatto e il trovarsi ad agire in contesti integranti affievolirebbero queste resistenze.

Secondo Burrello e Wright (1993) la chiave di successo per una buona inclusione scolastica che tenga conto della presenza di soggetti con bisogni educativi speciali, sta nell'uso di risorse come il lavoro di team, il cooperative learning, lo sviluppo di momenti ludici comuni a tutti i ragazzi, l'affiancare al tradizionale approccio di insegnamento la flessibilità, intesa come capacità dell'insegnante di adattare il proprio insegnamento ai bisogni (speciali e non) degli studenti. Cole (1996) ha rilevato l'importanza delle relazioni supportive che possono venire attivate dai compagni solo dopo essere stati adeguatamente istruiti dagli insegnanti in merito ai bisogni educativi speciali del compagno da aiutare e alle regole per fornire l'aiuto. A questo proposito Lewis e Doorlag (1991) hanno sottolineato anche l'importanza di migliorare

l'atteggiamento dei docenti verso l'integrazione di allievi con bisogni educativi speciali, incrementando la loro conoscenza e il loro bagaglio di informazioni rispetto alle caratteristiche delle diverse disabilità e agli strumenti per facilitare l'inclusione.

È emerso infatti che i docenti, pur manifestando generalmente un accordo sul valore dell'inserimento, tendevano a lamentare una serie di difficoltà, come, appunto, non avere le competenze necessarie o necessitare di tempi di insegnamento più consistenti o la mancanza di una serie di risorse e di supporti. Le loro perplessità nei confronti dell'integrazione ma anche del semplice inserimento, tendevano ad aumentare in presenza di gravi disabilità e di marcate forme di disadattamento (Wilczenski, 1997; Scruggs e Mastropieri, 1996). È ciò che testimonia, ad esempio, il lavoro di Wishart e Manning (1996) che, coinvolgendo 231 futuri insegnanti e studiando i loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione di bambini con sindrome di Down, hanno messo in evidenza che, sebbene la maggioranza affermasse che l'integrazione scolastica facilitasse l'apprendimento e lo sviluppo sociale ed emozionale di tali bambini, questi "futuri" docenti avevano delle riserve a proposito dell'utilità di avere nella loro classe un alunno con disabilità intellettiva. Essi inoltre hanno dimostrato di possedere una scarsa conoscenza della disabilità e di nutrire aspettative pessimistiche circa la possibilità di sviluppo di questi alunni: sottostimavano in modo significativo, infatti, la possibilità di vita di questi soggetti, ignoravano le età in cui si potevano registrare cambiamenti significativi nel corso dello sviluppo e giudicavano il livello di indipendenza perseguibile dagli stessi molto basso. L'idea che tutto ciò fosse determinato dalla loro scarsa esperienza sul campo, trattandosi di insegnanti ancora in formazione e in attesa del loro inserimento professionale, può essere considerata semplicistica e superficiale se consideriamo, come hanno evidenziato Campbell, Gilmore, Cuskelly (2003), che anche gli insegnanti di ruolo e con esperienza pluriennale presentano generalmente caratteristiche simili. Questi autori, di fatto, hanno coinvolto 538 insegnanti che avevano esperienza di insegnamento e circa 2000 membri delle comunità di vita di questi insegnanti e hanno messo in evidenza che la stragrande maggioranza dei docenti aveva delle conoscenze più corrette per quanto riguarda l'origine della sindrome di Down rispetto ai membri della comunità. Per quanto riguarda le aspettative di vita, però, vi era sia da parte degli insegnanti sia dei membri delle comunità, una sottostima. Gli insegnanti avevano idee più accurate rispetto ai momenti evolutivi in cui questi bambini potevano acquisire capacità di base come camminare, usare i servizi igienici, comprendere e usare il linguaggio. Ciò che accomunava i due gruppi aveva a che fare con gli stereotipi relativi alla personalità. Data una lista di 12 caratteristiche di personalità (affettuoso, aggressivo, solitario, calmo, ostinato, fiducioso, malinconico, amante della musica, felice, insensibile, amichevole, disattento), il 79% dei membri della comunità e l'85% degli insegnanti affermò che i bambini Down erano più affettuosi degli altri; l'80% circa di entrambi i gruppi che erano più amichevoli e il 70% che erano più felici. Per quanto riguarda l'inserimento, solo il 19% dei membri della comunità e il 24% degli insegnanti sostenne che la loro presenza in una classe regolare con pari della stessa età era l'opzione migliore e il 37% dei primi e il 28% dei secondi affermava che l'educazione in ambienti speciali sarebbe stata un'esperienza più vantaggiosa. Questi dati sembrano mettere in evidenza che gli insegnanti non sembravano differenziarsi in modo significativo dalle altre persone che vivono nella stessa comunità, né per quanto riguarda la versione stereotipata dei bambini con sindrome di Down, né per quanto concerne l'atteggiamento verso l'inclusione scolastica. Tutto questo, sembra denunciare ulteriormente la scarsa preparazione del personale scolastico in materia di disabilità e di integrazione scolastica

e il predominare di stereotipi. E questi risultati appaiono ancora più preoccupanti se si considera che gli atteggiamenti degli insegnanti sembrano essere in relazione alle pratiche educative che di fatto vengono attuate in classe. Buell, Hallman, Gamel-McCormick e Scheer (1999) hanno messo in evidenza, infatti, una relazione positiva tra gli atteggiamenti degli insegnanti circa l'inclusione e le loro credenze a proposito della possibilità di influenzare l'apprendimento e i successi scolastici degli allievi con disabilità. Quelli con una visione più positiva dell'integrazione avevano maggiore fiducia nelle proprie capacità di supportare gli studenti, disabili e non, di adattare i materiali e le procedure alle caratteristiche degli studenti. Si è arrivato ad affermare che gli atteggiamenti negativi verso la disabilità conducono a basse aspettative nei confronti delle persone disabili e che questo, a sua volta, riduce le opportunità di apprendimento, stimola l'avvio di un ciclo di prestazioni via via più inadeguate e aspettative più basse, sia da parte dell'insegnante che dei bambini. Sulla base di questo si può evidenziare che risulta particolarmente importante insistere sulla necessità di formare gli insegnanti e di stimolare in loro atteggiamenti positivi e credenze di efficacia nelle proprie capacità di realizzare interventi educativi adeguati nei contesti integranti. Mettere a punto specifiche attività formative sia per gli insegnanti in formazione sia per quelli in servizio, finalizzate a potenziare le conoscenze relative allo sviluppo tipico e atipico, le problematiche associate alle disabilità, le abilità di analisi delle differenze e di predisposizione di interventi personalizzati in un contesto inclusivo, può favorire più puntuali azioni a vantaggio dell'integrazione. Altri studi di Campbell, Gilmore e Cuskelly (2003) hanno chiaramente messo in evidenza che interventi di questo tipo sono in grado di promuovere la revisione delle opinioni degli insegnanti a proposito della vantaggiosità dell'inclusione. Soresi e Nota (2001) hanno constatato, al termine di una specifica formazione in materia di integrazione di un gruppo di insegnanti delle scuole materne, elementari e medie, che i docenti coinvolti dichiaravano di possedere una maggior conoscenza delle disabilità e di essere maggiormente in grado di realizzare attività di osservazione specifiche per diversi aspetti dell'apprendimento, linguistico, matematico, sociale e interventi personalizzati a vantaggio non solo dei soggetti disabili inseriti ma anche degli altri.

Anche gli studi di Evans (2004), hanno mostrato l'importanza, per gli insegnanti, di acquisire conoscenze specifiche in merito ai bisogni educativi speciali, per esempio, attraverso la partecipazione a momenti di formazione e confronto con esperti, di arricchire la programmazione scolastica con risorse didattiche (per esempio programmazioni personalizzate, lavori di gruppo, uso di nuove tecnologie) finalizzate al miglioramento dell'integrazione di tutti i bisogni educativi speciali (problemi cognitivi, problemi fisici, problemi affettivo-relazionali).

Zambelli e Bonni (2004) hanno analizzato, con la tecnica del Q-sort, le credenze di 4 gruppi di insegnanti: un gruppo con nessuna esperienza in merito all'inclusione e con credenze negative; un gruppo senza esperienza ma con credenze positive; un gruppo con esperienza e credenze negative; un gruppo con esperienza e credenze positive. Tutti gli insegnanti erano d'accordo sull'importanza di collaborare e scambiare informazioni con i colleghi anche se inizialmente gli insegnanti senza esperienza ritenevano che una collaborazione poteva "invadere" la loro autonomia nella gestione del programma didattico. Gli insegnanti senza esperienza diretta e con credenze negative riguardo l'integrazione mostravano una tendenza ad accettare solo parzialmente i ragazzini disabili nelle scuole normali, dichiarandosi in favore dell'integrazione ma lasciando spazio anche all'esistenza di "classi speciali", più idonee ad accogliere ragazzini con bisogni educativi speciali. Essi non credevano nella collaborazione e nel

coinvolgimento di differenti istituzioni mostrandosi addirittura in ansia rispetto alle possibili conseguenze di una partecipazione attiva dei genitori. Gli insegnanti senza esperienza e con sentimenti positivi in merito all'inclusione mostravano effettivamente l'attitudine a riconoscere l'importanza di un complesso lavoro in team per favorire l'inclusione. Hanno manifestato, tuttavia, dubbi in merito al reale successo dell'integrazione nei casi di disabilità gravi. Alcuni insegnanti con esperienza diretta e credenze negative non erano d'accordo con la legge sull'inclusione che sembra essere soltanto un "evento necessario" ma in realtà promuove un maggiore isolamento dei bambini all'interno della classi normali. Infine, gli insegnanti con esperienza diretta e credenze positive hanno dimostrato di essere completamente d'accordo con le politiche sull'inclusione, sottolineandone l'importanza ai fini dello sviluppo delle competenze, affettive ed emotive di tutti i ragazzi.

Diversi studi hanno dato prova che l'età degli insegnanti e gli anni di esperienza sono strettamente collegate all'attitudine verso l'integrazione scolastica; nello specifico, è emerso che insegnanti più giovani e con meno anni di esperienza hanno un atteggiamento più positivi nei confronti dell'integrazione (Berryman e Berryman, 1981; Leyser, 1994). Lewis & Doorlag, 1991, hanno suggerito che due sono, in particolare, i fattori importanti coinvolti nella formazione di atteggiamenti positivi verso l'inclusione: potenziamento delle conoscenze e informazioni riguardo l'inclusione scolastica e la disabilità. Vaughn (1996) ha esaminato, attraverso i focus-group, gli atteggiamenti principali degli insegnanti verso l'inclusione. La maggior parte di questi insegnanti, che non aveva mai partecipato a programmi di inclusione, ha mostrato di avere forti opinioni negative in merito all'inclusione e sentiva che molte decisioni dovevano essere prese al di fuori del normale contesto scolastico. Mentre, negli studi che hanno analizzato le opinioni degli insegnanti che avevano avuto un'esperienza attiva in merito all'integrazione scolastica, i risultati sono stati contraddittori: Villa e colleghi (1996) hanno ottenuto risultati a favore dell'integrazione scolastica di bambini disabili. I ricercatori notarono che gli insegnanti avevano seguito percorsi che avevano dato loro l'esperienza necessaria per implementare programmi di inclusione adeguati. Simili risultati sono stati riportati da Laws e Kelly (2005) che hanno studiato l'impatto dell'inclusione in un periodo di tre anni nello stato del Michigan. I risultati sembravano indicare che le attitudini negative degli insegnanti all'inizio di un programma nuovo come quello dell'integrazione scolastica, poteva cambiare nel tempo attraverso l'esperienza e le competenze sviluppate durante il processo di implementazione e messa in atto del programma stesso.

Avramidis, Bayliss, Burden (2000) hanno rilevato che gli insegnanti che avevano sviluppato programmi di inclusione e che avevano avuto esperienze attive di integrazione, possedevano credenze più positive.

Studi sui compagni di classe di ragazzi disabili

Diverse ricerche si sono interessate di valutare l'impatto della presenza di un alunno disabile sui compagni di classe. Abrams e Hogg (1990) hanno chiesto a bambini di scuola elementare di prevedere le caratteristiche e i comportamenti di un loro coetaneo: a un gruppo di essi avevano premesso che si sarebbe trattato semplicemente di un nuovo compagno, a un altro di un "bambino con handicap mentale", a un altro ancora di "un bambino fisicamente handicappato" e a un ultimo di "un bambino con ritardo mentale".

Le loro risposte sono state raccolte tramite un questionario che richiedeva di indicare su una scala a sette punti la presenza o meno di una serie di comportamenti e caratteristiche come, ad esempio, “cammina normalmente, in un modo buffo” e così via. Successivamente, agli stessi soggetti, veniva chiesto di riferire se avevano già avuto contatti con persone disabili, di provare a definire i termini “normale”, “handicap fisico” e “handicap mentale” e a rispondere a item pensati per misurare la cosiddetta “distanza sociale”. Gli autori hanno constatato che i soggetti che avevano sperimentato l’esperienza di contatto, tendevano ad attribuire ai soggetti disabili soprattutto gli item: “ha problemi di cervello” e “frequenta una scuola speciale” e, per quanto concerne la scala della distanza sociale, nessuno aveva affermato di avere un coetaneo disabile come “migliore amico”. I risultati ottenuti hanno evidenziato chiaramente la tendenza da parte dei bambini di scuola elementare a considerare i soggetti disabili in modo stereotipato, come appartenenti a un unico gruppo di persone indipendentemente dalle menomazioni e dalle disabilità che possono riguardarle. Abrams, Jackson e St Claire (1990) hanno evidenziato che già i bambini di scuola elementare manifestavano la tendenza a considerare i soggetti disabili in modo stereotipato come appartenenti a un unico gruppo di persone indipendentemente dalle menomazioni e dalle disabilità possedute, e a ritenere che abbiano soprattutto comportamenti che si discostano da quelli attesi e “normali”. Termini come handicapato sembravano evocare anche nei bambini stereotipi talmente forti da impedire sottocategorizzazioni e differenziazioni a proposito delle peculiarità che possono riguardare questa o quella tipologia di disabilità, questa o quella persona. Atteggiamenti, intenzioni comportamentali e conoscenze sono aspetti particolarmente importanti in quanto fattori in grado di incidere sui comportamenti che si osservano. Sembrerebbe che nelle classi in cui è stato inserito un alunno con disabilità i bambini con sviluppo tipico “spontaneamente” non interagiscono frequentemente con lui ed evitano di sceglierlo come compagno di gioco e di studio (Guralnick, 1999). Per queste ragioni è necessario prevedere e utilizzare strategie che stimolino efficaci interazioni fra i bambini disabili e non, in modo che si possa effettivamente realizzare un’integrazione. Hamilton (2005), ad esempio, ha messo in luce come soggetti con disabilità intellettiva in contesti scolastici attuino comportamenti sociali che sono poco in relazione con le attività svolte dai compagni di classe e che questi ultimi ricercano l’interazione con i compagni molto più frequentemente dei primi nel corso dello svolgimento delle diverse attività. L’autore è arrivato a sostenere che la qualità dell’esperienza scolastica deve essere incrementata e che non basta fare riferimento a strategie indirette per promuovere le interazione, ovvero alla predisposizione di materiali adeguati alla fase di sviluppo da utilizzare nell’ambito di specifiche attività o situazioni di gioco. L’idea che creando queste condizioni e mettendo vicini i bambini si attivino interazioni sociali (Jenkins, Speltz, Odom, 1985) si è rivelata poco produttiva.

Più recentemente Halvolsen e Nearly (2001) hanno sostenuto che, per facilitare l’integrazione di ragazzi con bisogni educativi speciali nella scuola, sia utile realizzare percorsi educativi molto precisi, caratterizzati in primo luogo da classi e gruppi di apprendimento eterogenei, modalità cooperative di apprendimento e di lavoro, rapporti prosociali e di collaborazione informale tra tutti gli alunni. La programmazione delle attività educative dovrebbe prevedere il coinvolgimento dei compagni quali “agenti che promuovono l’intervento” e il rinforzamento di comportamenti di target (Odom e Wolery, 2003). A tal fine dovrebbero essere utilizzate “delle strategie relativamente intrusive come il posizionamento dei bambini, il richiedere e il rinforzare specifici comportamenti sociali, il fare da modello di adeguate prestazioni sociali e il fornire

indicazioni sul significato che un dato comportamento attuato da un compagno con disabilità può avere” (Hamilton, 2005). L’aiuto e il supporto vanno stimolati in modo esplicito, inizialmente per compiti brevi e precisi, fornendo chiare indicazioni su ciò che i bambini senza disabilità debbono fare. Questo può favorire una maggiore comprensione delle condizioni delle persone con disabilità e stimolare una certa prossimità sociale, prerequisito per lo sviluppo dei rapporti di amicizia (Weiserbs e Gottlieb, 2000). In queste situazioni è necessario dunque prestare attenzione a come i compagni con disabilità vengono “presentati” al resto della classe in quanto le informazioni sulle loro difficoltà e sull’aiuto che deve essere fornito può stimolare atteggiamenti negativi. Queste informazioni, in altre parole, sembrano attirare l’attenzione soprattutto sulle difficoltà, sugli oneri in più che si verrebbero a registrare in seguito all’inserimento e sugli svantaggi che sarebbero ad esso associati. Sarebbe preferibile fornire informazioni che stimolino una immagine positiva degli individui in difficoltà, centrate su interessi e capacità che tali bambini hanno in comune con i compagni e che aiutino a pensare ad attività che possono essere svolte insieme. Specifiche attività educative dovrebbero dunque essere finalizzate a incrementare le conoscenze che i bambini hanno delle disabilità in generale e dei compagni in difficoltà con i quali hanno a che fare e a riconoscere quando e come è utile e positivo fornire aiuto agli stessi.

L’integrazione non è dunque un processo che avviene “spontaneamente, sembra infatti che i ragazzini con sviluppo tipico nutrano generalmente, nei confronti di compagni disabili, atteggiamenti che tendono ad essere più negativi di quelli che manifestano verso i compagni con sviluppo tipico (Nowicki, 2002). Le intenzioni comportamentali di interagire con i pari in difficoltà sembrano variare al variare della disabilità e del tipo di rapporto richiesto. Weiserbs e Gottlieb (2000), per esempio, hanno messo in luce come un gruppo di bambini di scuola elementare manifestava maggior propensione a voler aiutare e a sviluppare relazioni di amicizia nei confronti dei pari con una disabilità fisica temporanea piuttosto che duratura. Nota, Ferrari e Soresi (2006) hanno osservato che vi era una maggior propensione a voler aiutare e a sviluppare relazioni di amicizia con compagni con disabilità fisica piuttosto che con disabilità intellettiva e che vi era una maggiore tendenza da parte dei compagni di classe a manifestare una più accentuata disponibilità a stabilire rapporti centrati sull’aiuto più che sull’amicizia.

Un altro aspetto molto importante è il livello di abilità sociali di fatto posseduto dai compagni di classe e la loro capacità di far fronte, in modo socialmente competente, alle difficoltà interpersonali che la presenza frequente di situazioni complesse e di non semplice gestione sembra necessariamente comportare. Nota, Ferrari e Soresi (2006) hanno confrontato la propensione a fornire aiuto e a stabilire rapporti di amicizia nei confronti di bambini con disabilità motoria e con sindrome di Down di tre gruppi di bambini: con elevate abilità sociali, con abilità sociali nella media, con scarse abilità sociali. I bambini appartenenti al primo gruppo erano quelli che si dichiaravano maggiormente propensi a fornire aiuto e a stabilire rapporti di amicizia sia in presenza di persone con menomazioni motorie che con difficoltà intellettive. Se da un lato questi risultati possono essere dovuti al fatto che i bambini più abili socialmente sono anche maggiormente in grado di cogliere le aspettative del contesto, e in questo caso le aspettative degli adulti a proposito della disponibilità nei confronti di persone in

difficoltà (Chadsey-Rusch,1992), la realizzazione dei comportamenti di aiuto e amicizia che si dovrebbero attuare in situazioni particolari possono, dall'altro, essere percepiti come facili da attuare, in quanto maggiormente presenti nei loro repertori relazionali. I bambini con scarse abilità sociali potrebbero invece percepire tali prestazioni come più difficili da attuare inibendo la possibilità di manifestarli (Roberts e Smith, 1999).

Molte ricerche hanno dimostrato che le conoscenze possedute in merito alla disabilità influenzano l'atteggiamento dei ragazzi nei confronti del compagno "diverso". Bambini più piccoli, per esempio, manifestano elevate difficoltà di comprensione soprattutto a proposito di compagni caratterizzati da difficoltà intellettive (Woodwart, 1995, Diamond, 1996) nei confronti di quali possono registrare reazioni completamente ingenuie come il timore di esserne contagiati (Nikolarazi, Poonam, Favazza, Sideridis, Koulousiou, Riall, 2005). È stato osservato che in presenza di informazioni aggiuntive circa il tipo di difficoltà di un futuro e ipotetico compagno di classe e circa il tipo di aiuto che poteva essere richiesto, gli atteggiamenti espressi dai ragazzini di scuola elementare tendevano a essere più negativi di quelli dei soggetti ai quali queste informazioni non vennero fornite. Laws e Kelly (2005) presentarono una serie di informazioni su ipotetici compagni di classe descrittivi, accanto alle menomazioni (presenza di una paralisi cerebrale e uso della sedia a rotelle oppure presenza della sindrome di Down e difficoltà nella comprensione), anche le attività che questi bambini amavano svolgere. Gli autori osservarono un incremento degli atteggiamenti positivi da parte delle bambine verso i futuri compagni con disabilità intellettiva e un incremento degli atteggiamenti negativi nei confronti della disabilità fisica sia da parte delle femmine che dei maschi. Risulta quindi fondamentale incrementare le conoscenze che i bambini hanno rispetto ai compagni disabili, le difficoltà che potrebbero manifestare nel corso della vita scolastica, ma anche e soprattutto le loro abilità e capacità e le modalità e condizioni che si potrebbero realizzare al fine di aumentarne l'attiva e adeguata partecipazione alla vita scolastica (Diamond e Innes, 2001). Questi interventi dovrebbero anche puntare alla riduzione delle visioni stereotipate della disabilità, delle incomprensioni e generalizzazioni indebite. Di fatto l'incremento di conoscenze articolate e precise, accompagnate anche da esperienze guidate e supervisionate dall'educatore, oltre a favorire cambiamenti di tipo concettuale potrebbe stimolare la nascita di atteggiamenti più positivi (Magiati, Dockrell e Logotheti, 2002).

In queste attività di intervento si potrebbero anche far rivisitare ai bambini l'idea di amicizia e di supporto reciproco, aiutandoli a individuare i vantaggi che potrebbero derivare dalle interazioni amicali con i bambini disabili. Gli stessi soggetti, poi, sempre a questo riguardo, potrebbero essere stimolati a sostenere e rinforzare le azioni di aiuto e solidarietà che anche altri manifestano nei confronti dei compagni in difficoltà. Si agirebbe, così, sulla competenza sociale dei compagni in modo tale da ampliare dei comportamenti sociali positivi affinché i bambini diventino capaci di interagire efficacemente in contesti sociali marcatamente eterogenei (Guralnick, 2001).

Studi sui genitori

Importanti figure che risultano interessate al fenomeno dell'inserimento e dell'integrazione, sono i genitori sia dei soggetti con disabilità, sia dei soggetti "normali". Per quanto riguarda i primi è apparso evidente da diverse ricerche che quando hanno cominciato a sperimentare i vantaggi dell'integrazione hanno manifestato in modo sempre più consistente atteggiamenti positivi verso questa condizione rispetto a quelli che avevano figli nelle scuole speciali (McDonnel, 1987; Green e Shinn, 1994). I genitori dei soggetti disabili risultano consapevoli dei vantaggi che un contesto integrato è in grado di offrire ai propri figli tanto che sono spesso diventati attivi sostenitori di un processo che, tuttavia, deve essere ancora sistematicamente sorretto. In tutto ciò un ruolo significativo viene giocato anche dai genitori dei soggetti non disabili, tanto che non si può parlare di integrazione di successo se non si coinvolgono anche queste figure. Di fatto, è importante tenere presente il tipo di influenza che questi possono esercitare, soprattutto se manifestano atteggiamenti negativi improntati al rifiuto e perplessità nei confronti dell'integrazione e degli operatori che la sostengono. Queste posizioni assumono connotati decisamente negativi quando vengono espresse in presenza dei propri figli, di quei compagni, cioè, che dovrebbero svolgere, nelle classi integrate, come si avrà modo di vedere, un ruolo importante di "mediazione" e facilitazione dell'inclusione. Si tratta di una preoccupazione che dovrebbero avvertire quanti si interessano di programmazione dell'inserimento e dell'integrazione anche se, a dir il vero, i dati di ricerca disponibili sono ancora contraddittori (Soresi, 2007).

Gottlieb e Corman (1975) hanno messo in evidenza l'esistenza, nei genitori di ragazzi "normali", di un'accettazione di principio dell'integrazione, da un lato, ma dall'altro la presenza di una scarsa propensione nei confronti dell'idea che tali soggetti venissero inseriti nelle scuole dei loro figli.

Turnbull, Winton, Blacher e Salkind (1982) hanno messo in luce che i genitori di bambini non disabili, che frequentavano un asilo dove si praticava l'integrazione, supportavano l'inclusione tanto quanto i genitori di bambini disabili e che concordavano con essi nell'individuare i vantaggi e le difficoltà di tale condizione. Entrambi i gruppi di familiari, per esempio, enfatizzavano la rilevanza che tutto ciò aveva da un punto di vista sociale e si dimostravano d'accordo nell'affermare che i maggiori problemi erano associati ad una scarsa preparazione degli insegnanti e al fatto che i bambini disabili non sempre ricevevano quello di cui avevano bisogno.

Hayes e Gunn (1988) hanno osservato, invece, che i genitori che avevano avuto modo di sperimentare una scuola integrante, avevano atteggiamenti più negativi rispetto a quelli che non l'avevano sperimentata.

Gottlieb e Leyser (1996) hanno cercato di verificare se gli atteggiamenti dei familiari tendono a modificarsi nel tempo. Essi hanno raccolto le opinioni di circa 800 genitori in due momenti diversi, con un intervallo temporale di 10 anni: la prima volta nel 1981, quando si stavano attuando i primi inserimenti, e la seconda nel 1991, quando una tale condizione poteva essere considerata sufficientemente usuale e generalizzata. Gli autori hanno preso in considerazione tre variabili: gli atteggiamenti verso l'integrazione dei

genitori con un figlio disabile, gli atteggiamenti dei genitori che non avevano un figlio disabile, la modifica degli atteggiamenti nell'arco del tempo. Sono riusciti a mettere in evidenza che nel 1991 gli atteggiamenti dei genitori con un figlio disabile erano più positivi rispetto al 1981, mentre per quanto riguarda i genitori di figli non disabili non si osservarono differenze significative. Il cambiamento registrato con la prima tipologia di familiari sembrava indicare che per questi erano diminuite le paure e le preoccupazioni nei confronti di una nuova condizione; invece l'assenza di modifiche con i secondi poteva essere dovuta al fatto che l'integrazione, probabilmente, non era riuscita a far registrare i vantaggi attesi e auspicati. Se, da un lato, aspetti quali l'incremento della tolleranza, del senso di normalità e del concetto di sé e la diminuzione del pregiudizio, non vengono da questi ultimi percepiti come miglioramenti, dall'altro, però i dati ottenuti fanno pensare che l'inserimento non abbia prodotto in loro preoccupazioni per eventuali effetti negativi. Questa posizione è stata recentemente supportata anche dai risultati ottenuti da Sharpe, York e Knight (1994) che sono riusciti a mettere in evidenza il fatto che non vi è declino nelle prestazioni scolastiche e comportamentali dei soggetti non disabili che frequentano classi in cui è in atto un inserimento.

Kasari (1999) ha coinvolto nella sua analisi genitori di figli con sindrome di Down e genitori di bambini con autismo, al fine di verificare se vi erano differenze negli atteggiamenti nei confronti dell'integrazione. I risultati raccolti hanno messo in evidenza che erano soprattutto i genitori di bambini con sindrome di Down a considerare più positivamente l'inclusione e a evidenziare con maggior chiarezza i vantaggi derivanti dall'interazione con i coetanei aventi uno sviluppo tipico. Le preoccupazioni per la preparazione degli insegnanti e per l'eventuale presenza di comportamenti inadeguati che i pari avrebbero potuto indirizzare al figlio erano invece maggiormente avvertite dai genitori dei bambini con autismo, forse a causa delle marcate difficoltà di tipo sociale di tali bambini e della loro necessità di beneficiare di ambienti di apprendimento particolarmente strutturati. Erwin e colleghi (2001) hanno sostenuto che se i genitori si sentono membri stimati della comunità scolastica è più probabile che vi partecipino attivamente. A tal fine sembra importante che ai genitori vengano chiaramente spiegate le modalità utilizzate dalle scuole per favorire l'integrazione e chiesto il loro parere a riguardo, che vengano coinvolti nella pianificazione delle attività didattiche al pari degli altri genitori e che vengano informati costantemente sui progressi del figlio.

Molte ricerche, negli ultimi anni si sono occupate inoltre dell'impatto dei più generali "bisogni educativi speciali" individuando la necessità sia di interventi specifici sul "bisogno speciale", sia in particolare di un intervento su un contesto che non sempre si presenta adeguatamente disponibile (Canevaro, Ianes, 2002, Vianello, Moalli, 2001). È emerso che alcuni bisogni educativi speciali sono talvolta più difficili da riconoscere e accettare socialmente rispetto ad altre situazioni di disabilità; a questo proposito Evans e Lundt (2002) hanno ipotizzato che l'integrazione di soggetti con disabilità fisica o sensoriale è facilitata rispetto a quella di soggetti con bisogni educativi speciali di tipo comportamentale. In presenza di bisogni educativi speciali meno evidenti e più difficili da riconoscere, spesso risulta, dunque, più complicato sviluppare una buona

integrazione scolastica: un ragazzino con disturbo del comportamento, infatti, viene molte volte scambiato per un ragazzino più maleducato e antipatico degli altri, soprattutto fra il gruppo di pari che quindi tende ad escluderlo dalle relazioni. In questi casi parliamo di allievi con capacità di apprendimento complessivamente “normali” che però sono ostacolati da particolari comportamenti disadattanti, talvolta sfuggenti e vissuti spesso come un “fastidio” in quanto non riferibili alle più comuni e “eclatanti” patologie. Visser e Stokes (2003) analizzando in particolare i disturbi emotivi e del comportamento, hanno concluso che i “normali” percorsi di integrazione della disabilità (quelli previsti dalla legge, più concentrati sull’apprendimento) non sono sempre adatti all’accoglienza di questi bisogni educativi.

Un altro ruolo particolarmente significativo nell’ambito dell’integrazione, viene giocato anche dai genitori degli alunni con sviluppo tipico tanto che si ritiene non si possa parlare di integrazione di successo se anch’essi non risultano attivamente coinvolti nel sostenerla. Stoneman (2001) ha, per esempio, dimostrato l’influenza dei genitori sugli atteggiamenti e i comportamenti dei figli rispetto a cosa possa significare avere in classe un ragazzino con bisogni educativi speciali. Questi genitori, in presenza di persone che manifestano difficoltà ad esprimersi, che manifestano comportamenti goffi e scarsamente coordinati, possono mostrare sentimenti di rifiuto, disgusto e paura insegnando di conseguenza ai propri figli a provare analoghi sentimenti, a nutrire disagio in presenza di situazioni analoghe. Se, invece, i comportamenti e le relazioni emotive che i genitori manifestano sono di comprensione e accettazione, ai figli viene insegnato ad avere una risposta emotiva altrettanto favorevole e questo può avere delle ricadute positive sui comportamenti che gli stessi manifesteranno nei contesti integrati. Oltre a ciò, i genitori fungono da modelli quando, in presenza di un bambino con disabilità, cercano di evitarlo e di allontanarlo, piuttosto che di avvicinarlo e offrirgli, se necessario, il proprio aiuto.

La probabilità di comparsa di atteggiamenti positivi nei confronti dell’integrazione e della disabilità sembra dipendere anche dalla tipologia e dalla gravità delle menomazioni in questione: gli atteggiamenti più positivi si sono constatati per lo più nei confronti di quelle sensoriali e fisiche, quelli più negativi in presenza di persone con disturbi emozionali, problemi comportamentali e con disabilità intellettive. Per quanto concerne queste ultime si sono osservati atteggiamenti via via più negativi in concomitanza di persone con disabilità intellettive sempre più consistenti (Stoneman, 1997). Ianes e Diamond (1999) hanno studiato come 40 madri di bambini in età prescolare parlavano ai loro figli di un bambino con disabilità fisica e di un bambino con sindrome di Down e come tutto ciò influenzava i comportamenti dei loro figli. A queste madri e successivamente ai figli è stato chiesto di raccontare una storia di due bambini ritratti su due foto. Le madri facevano più commenti e ponevano un maggior numero di domande in presenza di foto con bambini con disabilità fisica e questo si constatava anche quando a reagire agli stessi stimoli erano i loro figli che sembravano comportarsi in modo analogo. Diamond (1996) ha messo in evidenza che le madri spiegavano più facilmente la disabilità enfatizzando anche le capacità quando raccontavano delle storie aventi come protagonisti bambini con disabilità fisiche

piuttosto che con sindrome di Down. I genitori, inoltre, controllano la possibilità del figlio di maturare esperienze con persone con disabilità, gestiscono i contatti con i pari, scelgono i giocattoli, i libri, i materiali di gioco e controllano l'accesso ai media. L'includere o meno nella loro rete sociale persone con disabilità incide differentemente sulle esperienze del loro figlio. A questo riguardo, però, va tenuto presente che la gran parte degli adulti conosce poco la disabilità, che non possiede amici o colleghi di lavoro con disabilità e che generalmente dedica poco tempo a parlare con i figli dei bambini con menomazioni (Stoneman 2001). Tutto ciò può influenzare anche gli atteggiamenti che si assumono nei confronti delle scuole inclusive e della presenza nelle classi di allievi con serie difficoltà. Se i genitori percepiscono che l'inclusione produce dei vantaggi per tutti, e in particolare per il loro figlio, allora è più probabile che manifestino atteggiamenti positivi e appoggino l'inclusione. Se però questo non accade, come è probabile data la scarsa qualità che sovente caratterizza i programmi inclusivi, allora questi stessi genitori tenderanno ad opporsi e a manifestare anche apertamente la loro disapprovazione. È per questo che i risultati relativi agli atteggiamenti di questi genitori in letteratura sono contraddittori: Hayes e Gunn (1988) hanno osservato, per esempio, che i genitori che avevano avuto modo di sperimentare una scuola integrante avevano atteggiamenti più negativi nei confronti dell'integrazione rispetto a quelli che non l'avevano sperimentata. Turnbull, Winton, Blacher e Salkind (1982) hanno ottenuto invece risultati opposti: i genitori di bambini non disabili, che frequentavano un asilo dove si praticava l'integrazione, supportavano l'inclusione tanto quanto i genitori di bambini disabili e concordavano con essi nel riconoscere sia i vantaggi che le difficoltà proprie di questa esperienza. Entrambi i gruppi di genitori, per esempio, sottolineavano l'importanza dell'inclusione da un punto di vista sociale ed educativo e concordavano nel ritenere che i maggiori problemi erano associati ad una scarsa preparazione degli insegnanti e al fatto che i bambini disabili non sempre ricevevano ciò di cui avevano bisogno.

Gottlieb e Leyser (1996) hanno cercato di verificare se gli atteggiamenti dei familiari nei confronti dell'integrazione tendono a modificarsi nel tempo. Essi hanno raccolto le opinioni di circa 800 genitori in due momenti diversi, con un intervallo temporale di 10 anni: la prima volta nel 1981 e la seconda nel 1991. Gli autori, nel loro studio, hanno considerato gli atteggiamenti verso l'integrazione dei genitori con un figlio disabile, la modifica degli atteggiamenti nell'arco del tempo. I risultati ottenuti hanno indicato che nel 1991 gli atteggiamenti dei genitori con un figlio disabile erano più positivi rispetto al 1981, mentre per quanto riguarda i genitori di figli non disabili non si osservarono differenze significative. Il cambiamento registrato all'interno della prima tipologia di familiari sembrava indicare che per questi genitori erano diminuite le paure e le preoccupazioni. L'assenza di modifiche nei secondi era di più difficile interpretazione: se, da un lato, aspetti quali l'incremento della tolleranza, del senso di normalità e del concetto di sé e la diminuzione del pregiudizio, non erano da questi ultimi percepiti come miglioramenti, dall'altro, però, i dati ottenuti facevano pensare che l'inserimento non aveva prodotto preoccupazione aggiuntive per eventuali effetti negativi. Questa posizione è stata supportata anche dai risultati ottenuti da Parmenter, Einfeld, Tonge,

Dempster (1998) che sono riusciti a mettere in evidenza il fatto che non vi è declino nelle prestazioni accademiche e comportamentali degli studenti non disabili che frequentano classi in cui è in atto un inserimento.

Studi sugli alunni disabili

Infine si presentano le principali ricerche che hanno focalizzato l'attenzione sui ragazzi con disabilità.

Quando agli inizi degli anni settanta sono state avviate le prime esperienze, molti interrogativi e perplessità riguardavano la probabilità che soggetti disabili avrebbero avuto di percepire vantaggi nel passaggio dalla scuola speciale a quella comune. Analizzando lo sviluppo delle *abilità scolastiche*, gli studi hanno messo in evidenza che l'inserimento sembra garantire delle prestazioni migliori. Già le ricerche effettuate dagli anni '80 (Semmel, Gottlieb, Robinson, 1979; Strain e Kerr, 1981; Baker e Zigmond, 1990) hanno sottolineato che i soggetti inseriti nei contesti normali presentano più consistenti capacità rispetto quelli posti nelle classi speciali, soprattutto per il fatto che in essi vi è un clima che incoraggia la competizione e si enfatizza l'apprendimento almeno di quelle che sono le abilità scolastiche di base.

Guralnick e Groom (1988) hanno osservato che già a partire dall'età prescolare i soggetti disabili pongono in essere delle forme di gioco più evolute se il loro compagno è un bambino normale e che gli stessi abbandonano queste modalità quando si trovano ad interagire con un altro in difficoltà. In una ricerca tesa a sperimentare un programma di intervento sulle abilità sociali, Strain (1983) ha constatato che i bambini autistici interagivano più frequentemente con i compagni in ambienti integranti. Bailey, Burchinal, McWilliam (1993) hanno riscontrato che l'inserimento in gruppi eterogenei per età aveva effetti positivi sulla qualità delle prestazioni ludiche dei soggetti in difficoltà. Fondamentale è riconoscere che l'essere parte di una rete di relazioni sociali e l'essere membri di una società, rappresentano i fattori rilevanti che caratterizzano il comportamento sociale; sono le persone con le quali si vive che insegnano a parlare, a individuare i ruoli sociali, a praticare le fondamentali abilità di vita e a sviluppare e trarre beneficio dalle relazioni sociali (Guerin, 1994; Moerk, 1992). In quest'ottica la partecipazione agli ambienti comuni è risultata essere la condizione più vantaggiosa per la vita delle persone, anche se disabili o con bisogni educativi speciali (Fryxell e Kennedy, 1995).

Numerosi lavori di ricerca hanno indicato chiaramente come i soggetti con disabilità integrati in contesti scolastici comuni manifestino generalmente miglioramenti significativi tanto nello sviluppo cognitivo quanto nella sfera relazionale (Jenkins, Speltz e Odom 1985; Diamond, Le Furgy e Blass 1992) e che anche gli altri compagni sembrerebbero trarre da questa esperienza opportunità di crescita e sviluppo, non solo per quanto concerne l'aspetto relazionale ma anche da un punto di vista cognitivo e comportamentale (Keller, Sterling-Hoing 1993). Molto deve essere ancora fatto per identificare, da un lato i fattori che influenzano l'accettazione degli allievi disabili da

parte dei compagni di classe e per ridurre, dall'altro, quei pregiudizi e stereotipi che nei loro confronti sembrano permanere peggiorando la qualità delle relazioni (Prillaman 1981; Dodge, Coie, Brakke 1983, McConaughy 1986). Studi recenti sembrano infatti indicare che sono molti i problemi di natura relazionale e sociale da esaminare attentamente e affrontare perché, dopo la fase dell'inserimento, si possa effettivamente assistere, almeno nel contesto scolastico, a una completa integrazione.

Jenkins, Speltz e Odom (1985) hanno confrontato le prestazioni di alunni inseriti in scuole comuni con quella di coetanei frequentanti scuole speciali. È emerso che quelli appartenenti al primo gruppo manifestarono un numero significativamente inferiore di comportamenti motori e la presenza più massiccia di interazioni sociali. Tutti i soggetti con ritardo mentale in ogni caso, nella situazione di gioco di classe, si trovarono ad interagire verbalmente soprattutto con altri coetanei disabili.

Margalit (1993) ha messo in evidenza come anche le componenti emozionali sembrano essere influenzate dalla possibilità di beneficiare di situazioni normali di vita. Questo autore ha comparato le percezioni di solitudine, di depressione e competenza sociale di due gruppi di soggetti con ritardo mentale di età compresa tra 11 e 16 anni, il primo composto da 121 studenti frequentanti le scuole speciali e il secondo da 189 studenti frequentanti classi speciali in scuole regolari (partecipavano ad attività extracurricolari con gli altri studenti, quali pranzo, ricreazione, gite); è stato coinvolto anche un terzo gruppo di controllo formato da 265 ragazzi normodotati. È emerso che i soggetti con ritardo mentale che frequentavano la scuola speciale percepivano maggiori livelli di solitudine rispetto a quelli inseriti in classi normali. I primi, inoltre, oltre a manifestare maggiori livelli di depressione rispetto agli altri due gruppi, si attribuivano paradossalmente più marcate abilità sociali. In generale i soggetti con ritardo mentale di entrambi i gruppi presentavano livelli di solitudine e depressione più consistenti di quanto facevano quelli non disabili. La frequenza di un ambiente normale, pur non potendo qui parlare di vero e proprio inserimento e tanto meno di integrazione, facilitava di per sé un maggior senso di soddisfazione per la propria vita relazionale rispetto alle condizioni di totale segregazione e incrementava anche una più realistica consapevolezza delle proprie competenze sociali.

Per quanto riguarda lo studio delle opinioni dei ragazzi con bisogni educativi speciali rispetto ai processi di integrazione, le ricerche non sono molte in quanto diverse sono spesso le difficoltà di ottenere risposte in tempi ristretti da questi soggetti soprattutto se il loro bisogno speciale appartiene al dominio cognitivo o comportamentale richiedendo complesse modalità di comunicazione. Tuttavia, gli studi di alcuni autori hanno apportato un contributo importante alla ricerca in questo settore. Hodges e Keller (1999) hanno esaminato la percezione di studenti universitari riguardo la loro integrazione sociale all'interno del college e hanno rilevato l'importanza di interventi di ascolto. Chang e Schaller (2002) ha analizzato la percezione di un piccolo gruppo di studenti con disabilità visiva evidenziando la grande valenza degli interventi individualizzati degli insegnanti finalizzati a rispondere in maniera adeguata ai bisogni emotivi e di apprendimento di questi soggetti. Phillips e Corn (2003) hanno evidenziato che gli stessi ritengono ci sia una scarsa preparazione da parte degli operatori della

scuola ad assisterli in modo adeguato soprattutto in contesti sociali nuovi e non conosciuti. Fulk, Brigham e Lohman (1998) hanno confrontato studenti con difficoltà di apprendimento, con disordini di tipo comportamentale e nella sfera emotiva e hanno rilevato l'importanza di percorsi di orientamento motivazionale che sembrano essere molto utili alla facilitazione di processi di integrazione. Kortering e Braziel (2001) hanno esaminato studenti con difficoltà di apprendimento, disordini del comportamento e ragazzi con ritardo mentale studiando la loro percezione in merito ai programmi di educazione speciale nella scuola secondaria e le possibilità di miglioramento e hanno evidenziato la necessità di programmare percorsi di "educazione alla vita adulta" per migliorare l'autonomia di questi soggetti. Hall, Spruill e Webster (2002) hanno esaminato la resilienza emotiva, il bisogno di successo e i livelli di stress di studenti di college con difficoltà di apprendimento; essi hanno ottenuto punteggi significativamente più alti rispetto ai ragazzi senza difficoltà di apprendimento nelle scale di valutazione della resilienza e in quella che misurava il bisogno di successo. Il livello di stress, invece, risultava meno elevato rispetto a quello di ragazzi normali. Kelly e Norwich (2004) hanno esaminato come bambini con moderata difficoltà di apprendimento vedono se stessi all'interno di scuole tradizionali e in scuole speciali. Pavri e Monda Amaya (2001) hanno esaminato la percezione di studenti con difficoltà di apprendimento e dei loro insegnanti in merito al supporto sociale a scuola. Hanno rilevato che, mentre gli studenti si sentivano ben integrati nelle classi tradizionali, gli insegnanti li vedevano più isolati. Nello specifico, i ragazzi della ricerca riconoscevano la grande importanza di frequentare le classi normali perché permettevano loro di ottimizzare le capacità relazionali e potenziare la propria autostima.

Alcune riflessioni

Le linee di ricerca analizzate sembrano indicare la difficoltà ad eliminare luoghi comuni, pregiudizi e stereotipi che caratterizzano i bisogni educativi speciali e la loro inclusione nella scuola. Per migliorare la qualità dell'integrazione è importante, in generale, approfondire la tematica dei diritti delle persone con disabilità a ricevere una formazione all'interno delle scuole comuni ed evidenziare i vantaggi che anche i compagni di classe potrebbero registrare se si ponesse più attenzione alle necessità personali e alle differenze interindividuali. Si riprendono ora i risultati principali delle ricerche presentate, che hanno preso in considerazione gli attori del processo di integrazione e rispettivamente gli studi sugli operatori della scuola, sui compagni di classe di ragazzi disabili, sui genitori di entrambi, sui ragazzi disabili stessi.

I primi hanno evidenziato l'importanza di una formazione specifica per tutti gli insegnanti e non solo per gli insegnanti di sostegno. La formazione dovrebbe dunque riguardare i Bisogni Educativi Speciali ma soprattutto le modalità di programmazione e intervento su una classe che si appresta ad accogliere un ragazzino con difficoltà. L'attenzione dell'insegnante dovrebbe essere sulla classe e sull'alunno disabile inseriti in uno stesso contesto che deve essere pronto ad accoglierli anche attraverso una programmazione e un coordinamento adeguato fra gli insegnanti stessi.

Le ricerche sui compagni di classe hanno messo in luce la difficoltà spesso condivisa di comprendere un ragazzo con Bisogni Educativi Speciali e la necessità dunque che

vengano trasmesse informazioni dirette sulle difficoltà del compagno disabile con cui si trovano ad interagire. È emersa infatti, soprattutto fra i ragazzi di scuola elementare e media, la tendenza a stereotipizzare questi compagni e a non riconoscere le differenze tra i diversi Bisogni Educativi Speciali.

Per quanto riguarda gli studi sui genitori, emerge che questi attori risultano essere direttamente coinvolti nello sviluppo di stereotipi e pregiudizi sui ragazzi disabili e hanno un ruolo importante nella sensibilizzazione dei propri figli rispetto all'atteggiamento da assumere nei confronti dei compagni in difficoltà. Da un lato emerge che i genitori degli alunni disabili sono favorevoli all'integrazione dei propri figli nelle classi normali in quanto ne riconoscono i vantaggi; dall'altro i genitori dei ragazzi "normali" si ritengono favorevoli all'integrazione scolastica ma quando si parla nello specifico della classe dei loro figli, manifestano timori e perplessità.

Infine, le ricerche che si sono focalizzate sui ragazzi disabili dimostrano che il loro inserimento nelle classi comuni migliora le abilità scolastiche e lo sviluppo cognitivo ma soprattutto è fondamentale per l'instaurarsi di reti sociali significative. Emerge però che, nonostante la "buona volontà" degli attori coinvolti nel processo di integrazione, sono ancora molti i problemi relazionali e sociali da esaminare affinché si possa sviluppare un contesto davvero integrante.

In quest'ambito di ricerca si rivela essere difficile analizzare le opinioni dei ragazzi disabili in quanto spesso è difficile entrare in comunicazione con loro. Questi studi riguardano infatti per lo più studenti universitari ipovedenti o con disabilità organiche il cui punto di vista è orientato soprattutto sull'importanza di percorsi individualizzati che possano permettere un apprendimento "normale" nonostante le condizioni "speciali".

In generale, confrontando gli studi analizzati, risulta importante che la ricerca possa occuparsi sempre più di monitoraggi sistematici e operazioni di verifica ricorrenti riguardanti i diversi aspetti e fattori coinvolti nell'integrazione; dovrebbe essere riservata attenzione anche all'accertamento dei cambiamenti che, con il trascorrere del tempo, si potrebbero registrare a proposito dei comportamenti che i compagni di classe attivano e dei loro atteggiamenti nei confronti delle tematiche dell'integrazione. Come abbiamo visto l'integrazione scolastica è un processo complesso che richiede il coinvolgimento di molte figure: dirigenti scolastici, insegnanti, curricolari e specializzati, genitori degli alunni con e senza disabilità, compagni di classe e, ovviamente, anche lo stesso alunno in difficoltà che dovrà essere preparato a questa esperienza. È importante e fondamentale il coinvolgimento di tutte queste affinché venga effettivamente debellato il convincimento che per le persone appartenenti alle fasce più deboli e maggiormente a rischio di emarginazione, sia utopistico o svantaggioso creare condizioni inclusive che permettano una reale partecipazione alla vita scolastica. Le azioni realizzate nelle scuole a vantaggio dell'integrazione sembrano essere ancora poche e mediocri per quanto riguarda la qualità. Spesso si assiste anche alla realizzazione di interventi che nascono dall'improvvisazione, dalle idee personali di qualche educatore e dalla lettura di testi e volumi sull'integrazione a volte poco attendibili da un punto di vista scientifico. La risultante di tutto ciò sono azioni poco efficaci, con standard di qualità bassi e spesso addirittura controproducenti ovvero in grado di mantenere o stimolare modalità inadeguate di pensare e trattare le persone con disabilità. Per esempio ci sono ancora situazioni in cui l'alunno non viene presentato adeguatamente alla classe o che viene presentato ponendo in evidenza unicamente le sue difficoltà, i suoi punti di debolezza e non viene data attenzione alle abilità e ai punti di forza, alla modalità con cui gli altri possono fornire collaborazioni per lo svolgimento di compiti e attività.

Si rivela dunque fondamentale agire affinché si sviluppi una effettiva partecipazione e collaborazione tra genitori, allievi e insegnanti, che dovrebbero sempre più assumere il ruolo di mediatori e facilitatori dell'integrazione.

II PARTE

LE PROCEDURE

Come si avrà modo di esaminare nella III parte, il presente lavoro di ricerca si è avvalso di differenti metodi e procedure di indagine. È sembrato utile dunque dedicarvi una trattazione specifica in quanto il loro approfondimento ha costituito un momento importante nel mio processo di formazione e di sviluppo della ricerca. Si procede dunque con il presentare l'analisi di caso; seguiranno poi l'intervista, la griglia di repertorio e l'autocaratterizzazione.

1- ANALISI DI CASO

L'analisi di caso come procedura di indagine

Data l'area problematica di interesse della nostra ricerca, si è scelto di utilizzare la procedura denominata analisi di caso.

Una ricerca che si serve degli studi di caso ha l'obiettivo di esaminare unità di analisi ristrette come possono essere, per esempio, singoli soggetti, piccoli gruppi, realtà circoscritte denominate appunto "casi". I casi possono essere definiti una sorta di unità autonome dotate di una struttura propria, delimitate in termini di spazi e di attori (come per esempio una classe) con caratteristiche di specificità che rendono valido il loro studio in un'ottica di unicità. Lo studio di caso deve quindi avvenire in un arco temporale ben definito in cui solitamente si prevede una rilevazione ripetuta dei dati sulla stessa realtà. Esistono numerose forme di studio di caso che vanno dalla forma osservativa pura anche definita da Yin (2003) "studio di caso intensivo" a forme più vicine alla ricerca azione o all'esperimento su casi singoli. Lo studio di caso può essere condotto al fine di migliorare la conoscenza di una data realtà educativa e condivide con gli studi esplorativi una minore strutturazione degli strumenti di raccolta di dati. La

caratteristica di trasferibilità che appartiene allo studio caso rende questa metodologia valida sia nell'ambito degli studi che si rifanno a un paradigma di tipo interpretativo (antropologico, interazionista), sia nell'ambito di approcci che si avvalgono di misurazioni sperimentali. È quindi possibile parlare di studio di caso sia in termini di metodo di raccolta di dati di tipo quantitativo, sia di tipo qualitativo sia nell'ambito di ricerche che si avvalgono di un paradigma di tipo costruttivistico che approfondiremo nei paragrafi a seguire.

L'assunto di base che governa lo studio di caso è che nell'arco di tempo in cui si svolge l'indagine sul campo, l'evidenza empirica raccolta può comportare una modificazione delle iniziali congetture e di conseguenza la realtà può venire compresa in modo diverso. Un'importante valenza dello studio di caso risiede nella possibilità di cogliere la multidimensionalità della realtà e concentrare l'attenzione sui dati più pertinenti rispetto all'oggetto della ricerca. Progressivamente e senza mai perdere di vista l'obiettivo della ricerca, ci si focalizza in termini di pertinenza assolutamente aperta alla possibilità di cogliere le molte sfaccettature della realtà. Le conoscenze iniziali in merito a una certa realtà esplorata possono dunque essere confermate o confutate e, in base a questo, possono essere cambiate o eliminate a seconda delle nuove interpretazioni che portano a rivedere la realtà stessa, a sviluppare nuove ipotesi e a rifocalizzarsi su eventuali altre cognizioni. In un'ottica di trasferibilità dei risultati, è bene sottolineare che la ricerca deve essere condotta secondo un approccio olistico che miri a considerare il caso nella sua unica e irripetibile complessità e focalizzandosi su un definito numero di fattori che si ritiene rilevante per descrivere e proporre interpretazioni in merito alla realtà analizzata (Aronson, Wilson, Akert, 2005). Secondo Denzin (2000) si definisce strumentale lo studio di caso in cui l'oggetto è preso in considerazione in quanto può, appunto, consentire generalizzazioni ad altri soggetti o istituzioni di cui è rappresentativo. Il caso viene quindi selezionato in quanto tipico.

Un altro aspetto interessante che caratterizza gli studi di caso riguarda la possibilità del ricercatore di accostarsi allo studio sforzandosi di non utilizzare nessuna delle sue conoscenze pregresse per interpretare quanto emerge dal campo e costruendo la sua teoria solo sulla base di quanto esperito nell'interazione con il caso studiato. Questo approccio porta alla costruzione di una *grounded theory*, ossia una teoria circostanziata che nasce dall'evidenza empirica rilevata sul campo e si sviluppa dallo studio di fenomeni in uno specifico contesto (Strauss, Corbin, 1997). È da sottolineare che la *grounded theory* è applicata a un ambito di tipo interpretativo che va quindi distinto da una teoria scientifica in ambito empirico.

Nello studio di caso, quindi, il ricercatore parte con un quadro congetturale iniziale per poi passare alla possibilità di stabilire altre ipotesi in base all'evidenza empirica che viene raccolta e che muta in quanto influenzata dal tempo e dalle situazioni. Le tecniche di raccolta di dati utilizzate nel mio studio di caso sono di tipo idiografico. Si tratta di procedure che tendono a rilevare dati con particolare attenzione alla ricostruzione storica degli eventi e allo studio approfondito del contesto in cui tali eventi si verificano e dal quale il caso sotto esame non può mai essere astratto.

Sulla base delle informazioni raccolte e delle congetture, l'analisi dei dati consiste poi nell'esaminare il materiale empirico ricavato, avvalendosi di categorie, tabelle, schemi riassuntivi, dai quali ottenere un'evidenza empirica alla luce della quale rianalizzare il quadro teorico e le ipotesi di partenza. Particolare attenzione deve essere posta alla

ricostruzione storica degli eventi e al contesto ecologico in cui tali eventi si verificano dal quale il caso sotto esame non può mai essere astratto.

I metodi più comuni di analisi e interpretazione dei dati che possono essere utilizzati sono: a) il pattern matching secondo cui il ricercatore compara il modello che emerge dai dati con quello che egli ha teoricamente predetto sulla base dell'evidenza empirica raccolta nello studio di casi precedenti; b) il metodo explanation building in cui, partendo dall'analisi di un primo caso, si costruisce una teoria esplicativa che viene rifinita studiando via via un certo numero di casi mediante un processo iterativo di confronto con i dati rivedendo, cancellando e aggiungendo nuovi asserti alla teoria sulla base dell'evidenza empirica di volta in volta raccolta sui nuovi casi; tale processo di revisione termina al raggiungimento di un punto di saturazione in cui l'evidenza empirica raccolta sui nuovi casi non modifica ulteriormente la teoria; c) l'analisi di serie temporali, in cui vengono costruiti modelli di evoluzione temporale dei fattori sotto esame e se ne controlla la capacità di previsione confrontandoli via via con l'evidenza empirica raccolta (Yin, 2003).

Tutti gli aspetti presentati, caratterizzanti lo studio caso, ci portano a riconoscere la necessità di comprendere in che modo una ricerca che si serve di questa procedura, possa soddisfare i criteri di validità e credibilità. Di seguito viene trattata dunque questa problematica, individuando i fattori che permettono di valutare affidabile lo studio di caso.

Validità e credibilità degli studi di caso

Nello studio di caso, i concetti e le categorie interpretative utilizzate cambiano man mano che cambia la conoscenza del ricercatore dei fenomeni sotto esame, che emergono nuove idee e nuove ipotesi secondo un processo di continua costruzione di significati. In questo processo la validità deriva dal confronto intersoggettivo e dalla cura di non introdurre distorsioni sistematiche nel processo di rilevazione e interpretazione. Data la natura multidimensionale degli studi di caso, di cui abbiamo parlato prima, l'analisi dei dati deve sempre essere condotta da prospettive molteplici, considerando costantemente la possibilità di interpretazioni e punti di vista alternativi.

Quando si parla di studi di caso, è quindi fondamentale evidenziarne gli aspetti di validità in quanto ciò che viene osservato con questa tecnica di ricerca apparentemente può sembrare "soggettivo". Il problema di giustificare la credibilità dello studio di caso rappresenta una doppia difficoltà in quanto coinvolge le convinzioni dei ricercatori (con le loro conoscenze private) e dei lettori (con le loro conoscenze). Anziché condannare completamente la soggettività e approvare completamente l'oggettività, ciò di cui c'è bisogno, è l'opportunità di analizzare questi giudizi personali attraverso un confronto con altri colleghi della stessa area di ricerca scientifica. In questo modo la metodologia dello studio di caso può arrivare ad una forma di precisione. Wilson (1977) descrive lo studio di caso in termini di "disciplinata soggettività". Ciò richiede che i risultati rimangano aperti a un esame accurato e che lo studio sia riportato in una modalità capace di "trasmettere credibilità" (Glasser e Strauss, 1968), rispondente ai criteri di

“attendibilità” che sono: credibilità, trasferibilità, affidabilità (Guba e Lincoln, 1985). Tali concettualizzazioni richiamano quelle riconducibili a un paradigma empirico-sperimentale in termini di generalizzabilità e fedeltà dei risultati.

Tra le strategie che gli autori hanno suggerito al fine di ottenere la validità esterna degli studi di caso, le principali sono le seguenti:

- a) Le procedure di raccolta dei dati devono essere chiare e ben giustificate
- b) La raccolta dei dati deve essere spiegata e disposta per poter essere ri-analizzata
- c) I casi negativi devono essere riportati
- d) Gli errori devono essere ammessi e riportati
- e) L’analisi dei dati deve essere ben documentata
- f) Le relazioni fra le affermazioni sui dati e gli stessi dati, devono essere ben spiegate
- g) Le evidenze principali devono essere distinte da quelle secondarie e la descrizione dei dati deve essere distinta dalla interpretazione.
- h) I metodi devono essere divisi e distinti per permettere di controllare la qualità dei dati.

La validità interna dei risultati emersi viene confermata mediante processi di triangolazione che negli studi di caso rivestono un ruolo particolarmente importante e operano secondo quattro forme (Gomm, Hammersle, Foster, 2000). Nella *triangolazione dei dati* il ricercatore rileva dati relativi agli stessi fattori in tempi, contesti e situazioni differenti. Se tutti i dati rilevati portano sostanzialmente alle stesse conclusioni allora sono dati validi. Nella *triangolazione di metodo* più metodi di indagine e più tecniche di raccolta di dati vengono utilizzati contemporaneamente o di seguito per rilevare gli stessi dati o dati che si suppone non varino. Se i diversi metodi e tecniche portano alle stesse conclusioni, allora si possono ritenere validi. Nella *triangolazione dei ricercatori* più ricercatori studiano gli stessi fenomeni, utilizzando gli stessi metodi, le stesse tecniche e lo stesso quadro teorico di partenza. Se i ricercatori giungono alle stesse conclusioni allora il processo di ricerca associato a ogni singolo ricercatore si può considerare valido. In questa forma di triangolazione assume particolare importanza la discussione di gruppo e il confronto intersoggettivo sul materiale empirico raccolto. Nella *triangolazione della teoria* ricercatori con quadri teorici e punti di vista diversi esaminano gli stessi fenomeni. Se le conclusioni a cui giungono sono le stesse allora il quadro teorico del ricercatore si può considerare valido. Se differiscono, i nuovi punti di vista possono essere inglobati nella teoria.

Per quanto riguarda la validità esterna, caratteristica degli studi di caso è quella di non prevedere a priori generalizzazioni di inquadramento teorico per i risultati che verranno prodotti. La generalizzazione dei risultati derivante da uno studio di caso multiplo viene fatta non estendendo i risultati dello studio alla popolazione, ma estendendo la teoria, che rappresenta il risultato dello studio di caso. Lo studio di più casi conferisce maggiore fiducia alla robustezza della teoria nel suo insieme. Si parla di trasferibilità dei risultati se la teoria ottenuta può essere applicata ad altri casi i cui presupposti di partenza sono analoghi a quelli del caso studiato, secondo un processo chiamato analogazione. Il caso indagato diventa così un cosiddetto caso emblematico, ossia un oggetto di studio sul quale sviluppare asserti e teorie che verranno utilizzati come modello con il quale analizzare altri casi. È importante sottolineare che la selezione dei casi da studiare viene fatta in modo da massimizzare la quantità di informazioni che il ricercatore può ottenere da essi. Per questo lo studio di caso può essere effettuato su casi

tipici o su casi estremi, a seconda che il ricercatore voglia indagare i modi più comuni di presentarsi di un fenomeno o l'intera varietà dei modi in cui il fenomeno può presentarsi.

Nel presente lavoro, si è abbracciato un paradigma di ricerca di tipo interpretativo e, avvalendosi della *triangolazione di dati e di metodo*, si è cercato di rilevare e analizzare gli elementi salienti di un processo di integrazione, tenendo conto che la situazione indagata è caratterizzata da "unicità". Nello specifico, le caratteristiche della classe di cui si è esplorato il dispiegarsi del processo di integrazione, è prototipica di casi di integrazione di soggetti in età evolutiva con bisogni educativi speciali nella sfera del comportamento. Le procedure utilizzate, che ora verranno esposte, sono: le interviste, la griglie di repertorio e le autocaratterizzazioni.

2- LE INTERVISTE

La raccolta di informazioni sulle opinioni e gli atteggiamenti degli insegnanti in merito all'oggetto di studio, è avvenuta attraverso procedure conversazionali e in particolare ci siamo avvalsi dell'intervista semistrutturata e talvolta del colloquio libero.

Si tratta di uno strumento molto utilizzato in ambito educativo e nelle ricerche sull'insegnamento e sugli insegnanti (Kaniska, 1998; Bailey, 1985, Anderson, 1990) che può essere definita come uno scambio verbale tra due o più persone, una delle quali (l'intervistatore), attraverso domande più o meno prefissate, cerca di raccogliere opinioni e informazioni dall'altra in merito a un particolare tema.

Nel campo della ricerca psicologica ed educativa l'uso dell'intervista rappresenta per lo più uno strumento mediante il quale ottenere delle informazioni dalle persone. Quindi in generale ci si concentra sull'utilità, validità o adeguatezza di questo strumento per il particolare lavoro di ricerca al quale ci si intende dedicare e, di conseguenza, quando si parla di intervista, gli unici problemi che sembrano poter sorgere riguardano gli aspetti metodologici e non certo quelli della formulazione delle ipotesi o degli obiettivi della ricerca. Ma, nello specifico campo educativo, l'intervista, oltre ad essere considerata uno degli strumenti di cui il ricercatore si può servire nel suo lavoro, è stata anche proposta come un momento essenziale della ricerca sulla comunicazione insegnante-allievi, non solo per quanto riguarda l'osservazione del comportamento comunicativo dell'insegnante ma anche per quanto riguarda la possibilità di formulare e sperimentare degli interventi educativi/comunicativi adeguati a ciò che l'insegnante vuole comunicare.

Le caratteristiche fondamentali che rendono l'intervista differente da ogni altra relazione comunicativa sono: la "non casualità", in quanto si tratta di una relazione voluta e cercata; la "asimmetria" dovuta al fatto che una persona (l'intervistatore) è lì per acquisire delle informazioni che solo l'altro possiede. E tali informazioni saranno fornite, in realtà, solo se il contesto, modalità relazionale dell'intervistatore e le sensazioni complessive saranno favorevoli.

È necessario sottolineare dunque, che durante l'intervista ciascuno dei due protagonisti ha un ruolo preciso caratterizzato da specifici diritti e doveri. E poiché, come abbiamo detto, la relazione non è simmetrica, anche i diritti e i doveri sono altrettanto asimmetricamente distribuiti: in particolare possiamo dire che l'intervistato ha tutti i

diritti e l'intervistatore ha tutti i doveri. Rogers (1970), parlando del rapporto terapeutico, sosteneva che il terapeuta aveva tutti i doveri, mentre al cliente erano riservati tutti i diritti. In particolare, del cliente era il diritto di essere accettato in maniera incondizionata, di non essere giudicato e di avere di fronte a sé una persona che cercasse di immedesimarsi in lui utilizzando la tecnica dell'empatia. Dall'altra parte, accettare in modo incondizionato il cliente, cercare di immedesimarsi in lui in modo empatico ed essere congruente erano precisi doveri del terapeuta. L'intervistatore si trova nella stessa situazione, con l'aggravante che egli desidera che l'altro gli fornisca le informazioni che sta cercando e quindi si trova nella condizione di dover chiedere un favore, non di farlo, come avviene nel rapporto terapeutico in cui è il paziente che chiede aiuto. E, se le modalità con le quali rispondere alla domanda del paziente sono spesso dibattute nella letteratura sul colloquio terapeutico o sul colloquio in campo psicosociale (Hutchby, Wooffitt, 1998; Smith, 2003), per quanto riguarda il campo delle interviste ci si chiede quali strategie comunicative debbano essere messe in atto dall'intervistatore affinché l'intervistato possa fornirgli le informazioni che desidera. È chiaro che l'intervistatore, al contrario del terapeuta può talvolta sentirsi poco gratificato dal suo ruolo, dal dover chiedere a un'altra persona il favore di farsi intervistare, dal dover dipendere da questa persona per il proseguimento del proprio lavoro e, quindi, egli a volte può provare sentimenti contraddittori rispetto ai diritti dell'intervistato con il rischio di cambiare la situazione riaffermando se stesso e i propri diritti. In questo caso verrebbe meno una fondamentale regola dell'intervista perché l'intervistatore finirebbe con l'ascoltare se stesso e non il suo interlocutore. Tuttavia, poiché l'intervista è una relazione partecipata, ovvero una relazione in cui il modo di essere, di presentarsi, di "sentire" dell'uno si ripercuote sul modo di essere dell'altro, se l'intervistatore si sentirà frustrato dal suo ruolo, l'intervista non funzionerà, cioè l'intervistato negherà le informazioni richieste o eluderà le domande. È inevitabile che l'intervistato si chieda sempre quale fine faranno le sue risposte, come verranno utilizzate o interpretate le sue parole, quale uso se ne farà. D'altro canto questa è una preoccupazione legittima dal momento che, anche qualora non si tratti di informazioni intime e prettamente personali, egli avrà comunque offerto una parte di sé all'altro e si sarà comunque messo in gioco personalmente e quindi avrà timore di ciò che l'altro potrà pensare di lui. Per questo uno dei diritti fondamentali dell'intervistato è quello di sapere in anticipo quale sarà l'utilizzo delle informazioni da lui fornite. Durante i preliminari dell'intervista questa è un'informazione essenziale da fornire non solo perché è giusto che l'intervistato sappia qual è lo scopo della chiacchierata ma anche perché è giusto che possa scegliere se parlare o meno sulla base dell'uso che verrà fatto delle sue parole. In effetti questa conoscenza gli permetterà di orientare il suo discorso e al limite di accettare o non accettare di continuare l'intervista. L'intervistatore ha l'obbligo di fornire queste informazioni nel modo più sincero e realistico possibile e, soprattutto, ha il dovere di rassicurare l'intervistato sul tipo di divulgazione che verrà data alle sue parole, perché l'intervistato potrebbe desiderare (ma anche non desiderare) che le sue parole vengano riferite in modo da renderlo riconoscibile, o che sia interessato a raccontare le proprie opinioni per una ricerca di un certo tipo piuttosto che per un'altra. In generale l'intervistatore ha il dovere professionale di tenere per sé ciò che l'intervistato gli ha detto, di non divulgare ciò che è avvenuto durante l'intervista, e questo sia in caso di accordo sia di disaccordo con quanto detto dall'intervistato, sia che si sia sentito colpito favorevolmente o sfavorevolmente da quanto detto dall'intervistato (Willig, 2001).

L'intervista semistrutturata

Nell'intervista semistrutturata l'intervistatore dispone di una traccia di argomenti stabilita a priori ma l'ordine di presentazione delle domande varia in relazione all'andamento dell'intervista cioè in funzione delle risposte ricevute. Una caratteristica che contraddistingue questo strumento è la flessibilità (Rubin e Rubin, 2005): l'intervistatore ha l'obbligo di attenersi a un certo numero di domande specifiche, ma l'ordine con cui affrontare le tematiche e la formulazione delle domande sono lasciati alla sua libera valutazione. È suo l'arbitrio di impostare il colloquio all'interno di un certo argomento, di porre le domande che ritiene opportune e con le parole che ritiene più idonee al contesto e comprensibili all'interlocutore; può decidere di chiedere chiarimenti quando non capisce o approfondimenti se li reputa interessanti. Vengono sempre preparate domande-guida per avere la certezza che le medesime informazioni sugli argomenti centrali vengano raccolte su soggetti diversi senza che si presentino distorsioni.

La traccia dell'intervista semistrutturata può presentare diversi livelli di accuratezza e precisione: può essere un semplice elenco di argomenti da affrontare e di tematiche da toccare durante il colloquio, oppure una serie di domande a carattere analitico anche se di tipo generale. Mentre nel primo caso l'intervistatore ha davanti solo uno schema dei temi da toccare, nel secondo caso l'articolazione della traccia è assai maggiore in quanto ha la funzione di aiutare l'intervistato a superare eventuali resistenze a trattare temi che possono essere più o meno delicati e personali.

Condurre un'intervista in maniera semistrutturata, pur concedendo ampia libertà a intervistatore e intervistato, garantisce contemporaneamente la discussione di tutti gli argomenti rilevanti e la raccolta di tutte le informazioni necessarie. Si può dire che la traccia di questa intervista delinea un "perimetro" entro il quale però l'intervistatore è libero di sviluppare tematiche che nascono nel corso dell'intervista e che, nonostante non siano previsti, egli ritiene importanti per comprendere il pensiero del soggetto intervistato.

L'intervista semistrutturata ha molte analogie con l'intervista libera che è centrata sulla persona, la quale può spaziare e scegliere assolutamente quale percorso seguirà nel suo discorso su un tema proposto dall'intervistatore. Quest'ultimo, con i suoi interventi cercherà semplicemente di stimolare l'intervistato a parlare il più liberamente possibile. In questo modo l'intervistato è libero di spaziare, di dire quello che desidera e di fare tutte le associazioni che ritiene opportune raccontando episodi esemplificativi della sua vita, può raccontare pensieri, speranze, emozioni che lo riguardano.

Mentre nell'intervista libera non sono previste domande prefissate ma solo un argomento, un tema sul quale si chiede all'intervistato di esprimersi, nell'intervista semistrutturata ci sono alcune domande che l'intervistatore deve obbligatoriamente porre nel corso del colloquio. Queste domande devono essere rivolte a tutti gli intervistati, anche se il momento in cui vengono poste può essere diverso da soggetto a soggetto e spesso anche la stessa domanda può essere formulata adattandola all'intervistato (Castarède, 1983). Le domande possono essere scelte dall'intervistatore e adattate al singolo soggetto: in questo caso il ricercatore deve soltanto indicare delle aree che dovranno costituire oggetto di domanda; oppure alcune di queste domande, o anche tutte, possono essere obbligatorie e scelte dallo stesso ricercatore: in questo caso solo la scelta del momento in cui porgerle sarà prerogativa dell'intervistatore. Nell'analizzare questo tipo di interviste, si rileverà interessante studiare non soltanto le

risposte dell'intervistato ma anche la modalità, il contesto e il momento in cui l'intervistatore ha posto le domande in quanto questi aspetti influenzano il tipo di risposta.

Nel presente lavoro di ricerca sono state utilizzate interviste semistrutturate che lasciavano molto spazio alla libera esposizione degli insegnanti in merito agli argomenti trattati. Talvolta sono stati utilizzati anche colloqui liberi per raccogliere informazioni sull'andamento della classe nel corso dell'anno scolastico.

Le regole principali per la conduzione dell'intervista

La prima regola da seguire per raccogliere informazioni attraverso una procedura come l'intervista è quella di porsi in un atteggiamento di ascolto di ciò che dice l'intervistato. Per ascolto si intende ciò che l'intervistato ci dice non solo attraverso le parole ma attraverso il suo comportamento, i modi di essere, i suoi atteggiamenti. Come dice Sullivan (1967), l'intervistatore deve saper ascoltare "con tutti i sensi", cercando ogni volta di decodificare non solo le parole che l'intervistato proferisce ma anche tutti i messaggi che fluiscono attraverso mezzi di comunicazione diversi dalla parola. Il tono, la postura e le parole sono considerati tutti elementi essenziali della relazione, sui quali l'intervistatore deve concentrare l'attenzione. L'intervistatore ha dunque l'importante problema di capire veramente quello che l'altro sta dicendo, perché dice certe cose e come mai proprio in quel momento. È da sottolineare infatti che la comunicazione è un fatto globale in cui si fondono aspetti verbali e non verbali, cioè tutti quegli elementi che fanno parte integrante dell'unicità e della peculiarità di una persona. Per poter ascoltare veramente e cogliere quindi il reale pensiero dell'intervistato, l'intervistatore deve riuscire a distinguere tra sé e l'intervistato, ovvero deve essere in grado in ogni momento di distinguere le sue sensazioni, le sue riflessioni o le sue parole sull'argomento da quelle dell'altro (Kaneklin, 1988). E per incoraggiare la persona a parlare, l'intervistatore deve dimostrare la chiara consapevolezza che solo quell'intervistato sarà in grado di fornirgli le informazioni che sta cercando, perché dirà delle cose di cui solo lui sarà a conoscenza, perché fanno parte delle sue esperienze, del personalissimo modo di essere. Un ascolto che si mostra interessato è ciò che più spinge le persone a parlare, quindi l'interesse per l'altro ed è far parte del bagaglio culturale dell'intervistatore.

Risulta quindi importante che l'intervistatore sia *motivato* al compito, quindi interessato al proprio lavoro e alle persone con cui verrà in contatto e deve essere psicologicamente disponibile ad accogliere il soggetto che ha di fronte. Motivazione e disponibilità sono elementi necessari affinché i soggetti non si sentano giudicati nell'espressione delle loro opinioni e del loro modo di essere. Se l'intervistato si sente oggetto di giudizio, infatti, cercherà di presentare all'altro solo gli aspetti di sé che, a suo parere, potranno influenzarlo positivamente. Un atteggiamento non valutativo forse è l'aspetto che connota la relazione di intervista e dimostra la professionalità dell'intervistatore. L'atteggiamento valutativo emerge dal tipo di domande che vengono poste, dal tono, dalla sequenza, dal linguaggio utilizzato, dalla modalità di accettare le risposte. Consapevole di ciò, l'intervistatore, per evitare di indirizzare le risposte del soggetto in modo non voluto, deve prestare molta attenzione a ciò che prova nei confronti dell'intervistato, a quali sentimenti suscitano in lui le risposte del soggetto, e deve ascoltarsi formulare le domande per capire se ha effettivamente ascoltato quanto detto in

precedenza dall'intervistato o se ha, invece, interpretato le risposte sovrapponendo il proprio modo di intendere la realtà a quello dell'altro.

Un'altra regola che l'intervistatore deve seguire è quella della congruenza. Le persone, infatti, avvertono come valutativa la mancanza di congruenza, e leggono subito a loro sfavore e a sfavore di ciò che stanno raccontando, la richiesta di raccontare i fatti propri unita a comportamenti che ne negano l'interesse e, di conseguenza, in queste situazioni tendono a raccontare il meno possibile. La congruenza, però, non consiste nell'espressione sincera di ciò che si pensa, ma nell'accordo fra ciò che si dice e ciò che si pensa. Per utilizzare un termine rogersiano si può dire che l'intervistatore non deve essere sincero ma deve essere autentico e, per poterlo essere, è necessario che durante la relazione di intervista, l'intervistatore si studi cercando di riflettere su quali siano i sentimenti che la persona suscita in lui, e se dovesse capire di essere troppo entusiasta o troppo disgustato o disinteressato, dovrà chiedersi come mai ciò sia potuto accadere.

Alla base di tutte le regole che caratterizzano un'intervista, sono i comportamenti sia dell'intervistato sia dell'intervistatore. Nello specifico, è importante tenere conto delle influenze reciproche che inevitabilmente si possono presentare in sede di intervista. Ciò che i due interlocutori si aspettano di ricavare dall'intervista, influenza moltissimo la resa dell'intervista stessa. A questo proposito, è importante che prima di iniziare e durante tutta l'intervista, l'intervistatore si chieda come mai l'intervistato abbia accettato di farsi intervistare e quali vantaggi pensi o si aspetti di ricavare dalla situazione. In effetti, dal momento che in genere l'intervistato è una persona che si fa interrogare volontariamente e che, al contrario dell'intervistatore, non sa nulla della ricerca che si sta conducendo, è bene chiedersi perché accetti di partecipare a qualcosa di cui non conosce se non molto vagamente lo scopo e cioè che idee si sia fatto dell'intervista e della finalità delle domande. Non trattandosi di un colloquio terapeutico, egli non può avere la speranza che farsi intervistare possa servirgli, ma può essere incuriosito dalla situazione e interessato all'idea di poter in qualche modo influenzare, con il suo racconto, i risultati della ricerca e quindi di far prevalere ciò che egli pensa. Inoltre può avere il desiderio di parlare, di confrontarsi con qualcuno al di fuori delle sue conoscenze in quanto questo può farlo sentire più libero di esprimere i propri vissuti. Un desiderio che gli intervistati hanno e che rinforza le loro aspettative è quello di conoscere i risultati della ricerca, di essere rassicurati sul fatto di non aver fornito informazioni poco importanti. D'altro canto l'intervistatore deve tenere conto delle aspettative che il soggetto nutre e regolarsi di conseguenza.

L'attenzione al linguaggio, come accennato, rappresenta un'ulteriore aspetto fondamentale a cui l'intervistatore deve fare attenzione nella conduzione dell'intervista. Nello specifico è importante che l'intervistatore adotti il registro linguistico, il lessico e lo stile espositivo dell'intervistato; se ciò avviene in modo spontaneo la conversazione risulta più distesa e tranquilla con beneficio della qualità delle informazioni raccolte. In effetti l'uso di termini diversi o l'attribuzione di significati diversi può generare incomprensioni e difficoltà nella conduzione dell'intervista e nell'interpretazione del significato reale delle parole dell'intervistato. L'intervistatore deve dunque utilizzare il più possibile parole semplici e deve rifuggire da termini più tecnici o specialistici.

L'analisi dei dati

La registrazione dei dati dell'intervista dipende dagli obiettivi della ricerca e dal tipo di intervista utilizzata. L'uso del registratore piuttosto che di fogli stampati dipende da ciò

che si vuole ottenere: nel caso del registratore l'analisi permetterà di ottenere, oltre ai dati quantitativi, molti dati qualitativi relativi, per esempio, alle sfumature del tono della voce in relazione a temi particolari o all'uso dei determinati verbi o aggettivi o alla ripetizione di frasi. Nel caso di domande già formulate e prestampate, l'analisi potrà essere soprattutto di tipo quantitativo e lo studio delle sfumature o di particolari modi di dire dell'intervistato avverrà probabilmente soltanto quando l'intervistatore ne sarà stato tanto colpito da annotarli in sede di intervista. Ognuno di questi metodi presenta vantaggi e svantaggi. In particolare, la registrazione, ritenuta spesso indispensabile nella ricerca qualitativa, libera l'intervistatore dalla necessità di scrivere, permettendogli di essere a completa disposizione dell'altro; dall'altra però, ha svantaggi relativi al tempo necessario a risentire ed eventualmente a sbobinare il nastro e l'intervistato può vivere il registratore come un controllo e può generare imbarazzo e di conseguenza influenzare la validità dell'intervista.

L'intervista scritta è più facilmente gestibile, più rassicurante per l'intervistatore e spesso anche per l'intervistato in quanto il foglio scritto delinea chiaramente i contorni della relazione e i tipi di domande e approfondimenti richiesti. Gli svantaggi invece riguardano in questo caso innanzitutto il fatto che scrivere durante il colloquio richiede da parte dell'intervistatore una scelta dei contenuti da riportare e del modo in cui farlo, quindi una valutazione di ciò che è stato detto e una continua rinegoziazione del significato e del peso delle parole da parte dei due interlocutori.

Nello specifico del mio lavoro di ricerca, i colloqui e le interviste semistrutturate sono state registrate con il consenso degli insegnanti e si è scelta un'analisi qualitativa in quanto si è rivelato particolarmente interessante esplorare non soltanto i contenuti delle risposte ma anche l'atteggiamento di fronte alle domande. Inoltre attenzione è stata posta, in generale, sull'interesse e la sensibilità verso l'importanza di fare ricerca in merito a un argomento come l'integrazione scolastica di ragazzi con bisogni educativi speciali.

3- LA GRIGLIA DI REPERTORIO E L'AUTOCARATTERIZZAZIONE

Prima di descrivere, nello specifico, la griglia di repertorio e l'autocaratterizzazione, risulta importante introdurre l'approccio teorico che ha guidato la scelta di questi strumenti nel cui ambito sono stati specificatamente sviluppati: la psicologia dei costrutti personali (Kelly, 1955). In seguito verranno poi descritte nel dettaglio entrambe le procedure.

La Psicologia dei Costrutti Personali

La Psicologia dei Costrutti Personali è un approccio teorico introdotto ed elaborato da Kelly in ambito psicoterapeutico ma utilizzata anche in molti altri settori della ricerca e dell'intervento psicologico ed educativo (Cherubini, Zambelli 1992). È una teoria che si caratterizza per un alto livello di astrazione: risulta infatti priva di contenuti particolari

poiché è chi la utilizza che deve dare un senso alla struttura fornendo i contenuti adeguati. L'ispirazione di fondo della teoria è rappresentata dalla famosa metafora "dell'individuo come scienziato", dove l'uomo è un agente attivo della propria esperienza, che interpreta e costruisce la realtà circostante allo scopo di anticipare e prevedere gli eventi. Sia l'individuo comune, sia lo scienziato professionista utilizzano le loro teorie e costruiscono le loro ipotesi per conoscere e organizzare il proprio mondo; essi, in base alle validazioni sperimentali, alle verifiche attuate, elaborano e modificano le loro costruzioni per aumentarne la capacità predittiva. Le persone, come gli scienziati, si differenziano o si assomigliano in base alle loro teorie personali. La persona è considerata in modo unitario, non scissa in abilità e capacità specifiche; aspetti cognitivi ed affettivi non sono distinti: per questo motivo la teoria di Kelly non può essere considerata cognitivista. Rispetto agli orientamenti motivazionali (che studiano il perché le persone agiscono), invece, la teoria dei costrutti personali considera l'individuo essenzialmente come una forma di movimento, che non ha bisogno di spinte e stimoli esterni per agire, ma è intrinsecamente motivato ad estendere e definire continuamente il suo sistema conoscitivo e predittivo.

Il postulato fondamentale che caratterizza la teoria è dunque il seguente: *I processi di una persona sono psicologicamente canalizzati dai modi in cui essa anticipa gli eventi.* Ciò significa che è necessario considerare il comportamento di una persona non come reazione o conseguenza di fatti ma come ciò che realizza ed esprime un'intenzione o un progetto e quindi risulta fondamentale interrogarsi e costruire ipotesi sul senso che quel comportamento acquista alla luce di ciò che anticipa e non di ciò che è determinato (Armezzani, Grimaldi, Pezzullo, 2003).

La "persona" è definita da Kelly come la "sostanza" alla quale si riferisce innanzitutto proprio la teoria dei costrutti personali, specificando che si tratta di persona individuale nella sua globalità e natura intrinseca. I "processi ai quali si riferisce Kelly sono, in definitiva, lo stesso soggetto, la stessa persona; invece di postulare una sostanza inerte, con la conseguente necessità di stabilire, come corollario, l'esistenza di qualche sorta di energia mentale, il soggetto a cui si rivolge la psicologia è assunto da Kelly fin dall'inizio come un'entità processuale; la natura della persona è dinamica, è intrinsecamente un insieme di processi che si sviluppano nel tempo. Kelly sottolinea la natura "dinamica" della personalità. Anche il termine "psicologico" richiede, secondo Kelly, una precisazione, nel senso che esso sta ad indicare l'ambito teoretico entro il quale i fenomeni osservati sono analizzati e compresi; Kelly afferma che non sono, quindi, i processi in se stessi ad essere "psicologici", ma i modi di spiegarli, di concettualizzarli. La psicologia è per questo studioso un insieme di sistemi per la comprensione del comportamento e dell'interiorità umana. Il termine "canalizzare" serve a specificare come la persona si muova secondo direzioni precise, anche se eventualmente non consapevoli, flessibili e frequentemente soggette a cambiamenti, ma comunque strutturate, sia per facilitare sia per restringere il proprio ambito d'azione. Queste canalizzazioni sono come mezzi rispetto a fini, ordinate al raggiungimento di un obiettivo. Le modalità d'anticipazione degli eventi sono finalizzate a questi obiettivi e in sostanza ne forgiavano le forme. Kelly pone in rilievo soprattutto le modalità che l'uomo sceglie per agire. Ad una diversità di modi corrisponde anche una diversa canalizzazione dei processi mentali. Essenzialmente, comunque, i processi e le

canalizzazioni sono orientate all'anticipazione degli eventi. La rete strutturata di vie che l'individuo percorre con il suo comportamento e con i suoi atteggiamenti di fronte alla realtà conduce verso il futuro per prevederlo. Questa è la sua funzione fondamentale. L'anticipazione degli eventi è dunque il concetto dominante della psicologia dei costrutti personali.

Da questo postulato derivano 11 corollari:

I *Corollario della costruzione*

“Una persona anticipa gli eventi costruendone delle replicazioni”

II *Corollario dell'individualità*

“Le persone differiscono tra loro nella costruzione di eventi”

III *Corollario dell'organizzazione*

“Per anticipare eventi in modo più utile, ogni persona sviluppa, con caratteristiche particolari, un sistema costruttivo che comporta relazioni ordinali tra costrutti”

IV *Corollario della dicotomia*

“ Il sistema di costruzioni di una persona è costituito da un numero finito di costrutti dicotomici”

V *Corollario della scelta*

“Una persona sceglie per se stessa in un costrutto dicotomico, l'alternativa che, secondo le sue anticipazioni, offre maggiore possibilità di elaborazione per il suo sistema di costrutti”

VI *Corollario della gamma di pertinenza*

“ Un costrutto è utilizzato solo per l'anticipazione di una gamma finita di eventi”

VII *Corollario dell'esperienza*

“Il sistema di costrutti di una persona varia mano a mano che essa costruisce la replicazione di eventi”

VIII *Corollario della modulazione*

“La variazione del sistema di costruzione di una persona è limitata dalla permeabilità dei costrutti nella cui gamma di pertinenza si presentano i cambiamenti”

IX *Corollario della frammentazione*

“Una persona può impiegare successivamente una varietà di sottosistemi di costrutti che in termini di inferenzialità risultano reciprocamente incompatibili”

X *Corollario della comunanza*

“Nella misura in cui una persona impiega una costruzione dell'esperienza che è simile a quella impiegata da un'altra, i suoi processi psicologici sono simili a quelli dell'altra persona”

XI *Corollario della socialità*

“Nella misura in cui una persona costruisce i processi di costruzione di un’altra persona, può giocare un ruolo in un processo sociale che coinvolge l’altra persona”

Verranno descritti ora gli 11 corollari raggruppandoli sulla base dell’ implicazione che definiscono: i corollari relativi alla costruzione, quelli relativi all’organizzazione, quelli relativi al cambiamento, quelli relativi ai processi sociali di interazione, concertazione e scambio.

Iniziamo dal primo corollario che riguarda, nello specifico, l’unità base della Psicologia dei Costrutti Personali che è costituita dal “costrutto”. Si tratta di una struttura interpretativa messa a punto da una persona quando, nel flusso di eventi che si trova ad affrontare, riconosce un aspetto caratterizzante che si ripete, che risulta ricorrente e in base al quale alcuni eventi possono essere considerati simili tra loro e insieme contrastanti con alcuni altri, mentre molti altri eventi, cui il costrutto non risulta applicabile, non vengono neppure presi in considerazione (I. *Corollario della costruzione*). Questo corollario sottolinea l’esigenza di considerare l’organizzazione dell’esperienza individuale, al di fuori di prospettive nomotetiche e generalizzazioni (Cherubini, Zambelli, 1987). Differenti individui possono ricorrere a diverse interpretazioni dei medesimi eventi: possono considerare come importanti aspetti diversi, possono attribuire gradi diversi di chiarezza, possono assumere diverse implicazioni. Il costrutto si configura come una struttura di significato dicotomica e bipolare, in cui il polo emergente definisce gli aspetti di somiglianza fra eventi, spesso fornisce anche il nome all’intero costrutto, risulta più facilmente e frequentemente utilizzato e comunicabile, mentre il polo di contrasto rappresenta un’opposizione psicologica che esprime spesso significati più personali, meno frequentemente condivisi, spesso impliciti (IV. *Corollario della dicotomia*). La bipolarità che caratterizza i costrutti serve a riconoscere contemporaneamente somiglianze e differenze negli eventi. Assumere che i costrutti sono bipolari può far ritenere che i costrutti rappresentino un tipo di pensiero categoriale, senza possibilità di sfumature. Va tuttavia tenuto presente che il costrutto, in quanto dicotomico, rappresenta semplicemente la distinzione che una persona formula. Per esempio se un ragazzo applica a un compagno il polo di costrutto “mi è amico”, tenendo presente, esplicitamente o implicitamente, l’intero costrutto bipolare, ciò comporta un aumento dell’efficacia predittiva della rappresentazione in atto: innanzitutto si rilevano come

presenti alcune caratteristiche relazionali dei ragazzi, distinguendole da altre che contrastano con le prime ma che sono elementi integranti dello stesso asse di significato. Inoltre in questo modo si definisce la gamma finita di eventi cui sembra essere più conveniente applicare il costrutto (VI. *Corollario della gamma di pertinenza*). Mentre un aspetto del costruire prevede la collocazione di eventi tra i poli opposti di un costrutto, il VI corollario specifica che un'ulteriore caratteristica delle costruzioni si riferisce all'anticipazione di eventi da parte di un determinato costrutto, gerarchicamente collegato ad altri. Gli eventi cui il costrutto si applica costituiscono la rispettiva gamma di pertinenza; il focus di pertinenza di un costrutto, invece, è rappresentato dagli eventi per i quali esso è stato specificamente sviluppato.

È importante sottolineare che per “comunicare” i costrutti si utilizzano delle etichette verbali che non devono essere confuse o fatte coincidere completamente con le rispettive dimensioni di significato. I canali discriminativi sui quali si modella l'esperienza risultano efficaci anche se spesso non possono essere simbolizzati verbalmente. Infine il costrutto personale non è una dimensione esclusivamente cognitiva, completamente differenziati da aspetti emotivi, affettivi o motivazionali: anche questi ultimi fanno parte della costante azione predittiva dell'uomo, soprattutto nelle frequenti fasi in cui le costruzioni già utilizzate in precedenza per dare significato al mondo non riescono a descrivere completamente gli eventi e si rende necessario un cambiamento.

Nella teoria Kellyana, larga attenzione è attribuita anche all'importanza dell'organizzazione dei costrutti. Per evitare confusioni e contraddizioni nell'attività predittiva, una persona deve poter contare su un qualche ordine strutturale che regoli le relazioni fra i propri costrutti in modo che questi possano essere organizzati in un sistema di previsione il più possibile efficace. A questo proposito, secondo il III corollario della teoria, i sistemi di costrutti personali sono caratterizzati da una struttura gerarchica, in cui i costrutti posti in posizione superordinata ne sussumono altri che in questo modo risultano subordinati ai primi (*Corollario dell'organizzazione*). Un costrutto è superordinato se tratta due o più costrutti come propri elementi cioè se ne definisce al proprio interno le reciproche interrelazioni. È spesso possibile riconoscere la presenza di un numero ristretto di costrutti centrali, che non sono subordinati a nessun altro costrutto in quanto rappresentano il punto di vista privilegiato di una persona, la sua visione di se stessa e della realtà. Questi sono i costrutti che organizzano tutto il sistema e risolvono eventuali conflitti, confusioni e contraddizioni che possono sorgere fra le diverse anticipazioni.

Un ruolo fondamentale nell'organizzazione del sistema di costrutti è giocato anche dall'esperienza. Secondo il VII corollario, ogni volta che le anticipazioni e le ipotesi vengono messe alla prova e di conseguenza ne vengono tratte le conseguenti validazioni o invalidazioni, il sistema di costrutti deve essere in grado di cambiare, riorganizzare o

ampliare parti più o meno importanti delle sue costruzioni di significati (*Corollario dell'esperienza*). Ciò significa che il sistema predittivo, quando si trova nella necessità di costruire nuove strutture per interpretare nuove situazioni di una persona, deve evolversi e trasformarsi. Questo processo di cambiamento è più semplice quando riguarda solo le costruzioni più periferiche, risulta invece più complesso se investe i costrutti centrali che sono coinvolti nell'identità personale di un individuo. Al contrario, se un soggetto assume il ruolo di puro osservatore del fluire degli eventi e rinuncia a un'attività di rielaborazione e di costruzione, tenderà a non riconoscere la propria esperienza e correrà il rischio che le sue anticipazioni divengano sempre meno realistiche e utilizzabili. Il sistema di cambiamento di un sistema di costrutti è comunque talvolta difficile da prevedere; può consistere in una estensione o in una maggiore messa a fuoco di un particolare insieme di costruzioni, ma può comportare anche uno sconvolgimento di ampie parti del sistema o, ancora, una loro stabilizzazione in strutture più resistenti a ulteriori modificazioni. Sottolineiamo dunque ancora una volta che il processo di cambiamento del sistema interpretativo di una persona, per il suo essere continuo e rilevante, rappresenta uno dei punti di riferimento della teoria kelliana. Ha infatti potuto permettere una rilettura di molti processi psicologici relativi all'area affettiva, emotiva e motivazionale e una loro specificazione come dimensioni di cambiamento.

Continuando a ripercorrere i corollari che illustrano la teoria dei costrutti personali e nello specifico il processo di cambiamento dei costrutti, è evidente che non è completamente corretto affermare che una persona realizza una modificazione dei propri costrutti procedendo in direzioni difficilmente prevedibili. In realtà essa tenderà a sviluppare e a cambiare quegli aspetti che, alla luce delle sue anticipazioni, offrono maggiori possibilità di estensione e definizione del sistema stesso e a scegliere quelle alternative che le appaiono come maggiormente promettenti in vista di ulteriori elaborazioni (*V. Corollario della scelta*). Una persona potrà dunque cercare di estendere il suo orizzonte personale fino ad abbracciare una porzione molto ampia di eventi, assumendo di conseguenza una certa genericità di definizione e una ridotta verificabilità delle proprie previsioni; d'altra parte potrà anche alternare fasi di esplorazione di nuove combinazioni di costrutti con fasi di strutturazione precisa e di messa alla prova delle nuove dimensioni interpretative. La scelta dipenderà poi da diversi fattori come la natura degli eventi da affrontare o le caratteristiche dei costrutti in grado di attribuire loro significato.

Riprendendo ancora una volta il processo di cambiamento ed entrando nel dettaglio delle condizioni che lo regolano, è importante sottolineare che una parte di costrutti di un individuo può modificarsi solo se tali modifiche vengono rielaborate e controllate da quei costrutti superordinati che possono dare loro significato. D'altro canto i costrutti superordinati possono svolgere tale funzione di gestione e monitoraggio del cambiamento nella misura in cui sono permeabili, cioè in grado di aggiungere nuovi elementi a quelli già stabiliti all'interno del loro spazio senza però perdere la loro capacità discriminativa (*VIII. Corollario della modulazione*).

Un ulteriore importante passaggio della teoria dei costrutti personali riguarda il fatto che, come già accennato, qualsiasi variazione in un sistema predittivo può avvenire solo se risulta compatibile con i rispettivi costrutti superordinati; secondo il *corollario della frammentazione* (IX) è d'altro canto possibile che una persona si serva di sottosistemi che sono reciprocamente incompatibili. Ciò significa che i costrutti superordinati svolgono la funzione di conservare al sistema un grado elevato di coerenza complessiva, assicurando la strutturazione dei costrutti subordinati durante le frequenti fasi di cambiamento; i costrutti subordinati possono però essere piuttosto incoerenti fra di loro e talvolta anche in contraddizione, consentendo alla persona di esplorare liberamente ipotesi alternative e utilizzare in modo positivo le invalidazioni periferiche, senza rischiare la complessa rielaborazione di quelli che sono invece i costrutti centrali.

Anche se, come è stato più volte ripetuto, il problema fondamentale della teoria kellyana è quello di studiare le modalità con cui le singole persone interpretano la loro esperienza, con il *Corollario dell'individualità* (II) l'attenzione viene puntata anche sull'unicità dei processi psicologici che caratterizza ciascun individuo: persone diverse si servono di differenti costruzioni per interpretare e anticipare gli eventi, e sottopongono tali ipotesi alla verifica di comportamenti differenti. Ciò ovviamente non significa sostenere che due o più individui non possano condividere parte delle rispettive esperienze o che non vadano considerati processi interattivi come il confronto di significati o di rappresentazioni sociali e culturali fra più persone, ma significa piuttosto rileggere anche tali fenomeni alla luce delle premesse di base. In questo modo vengono precisate le condizioni nelle quali i processi di una persona possono essere psicologicamente simili a quelli di un'altra e questo avviene nella misura in cui la prima usa costruzioni della propria esperienza che sono simili a quelle elaborate dalla seconda (*X. Corollario di comunanza*).

Un aspetto rilevante affrontato poi dal *Corollario di socialità* (XI) riguarda la possibilità di giungere a una comprensione interpersonale e all'assunzione di un ruolo costruttivo in una impresa comune: ciò è possibile nella misura in cui riusciamo a costruire i processi di interpretazione di un'altra persona, a comprendere il suo modo di vedere le cose rispetto al contesto esperienziale in cui l'interazione si sta sviluppando. Il fatto che una persona utilizzi interpretazioni simili a quelle di un altro individuo, la pone in una condizione favorevole per poter comprendere meglio le costruzioni dell'altro e per impegnarsi in un'azione comune; bisogna però tenere presente che questa "comunanza" non può rappresentare di per sé una condizione sufficiente a sviluppare un tale processo sociale. Sostanzialmente, per interagire, non è necessario che le persone siano tra loro simili in quanto hanno sistemi di costrutti simili: un adulto può interagire a lungo con un bambino con una adeguata, seppur parziale, rappresentazione del sistema di costrutti del bambino stesso. La costruzione dei processi di una persona non deve essere necessariamente accuratissima dato che la relazione di ruolo può instaurarsi anche nel solo tentativo di contattare direttamente gli altri.

Dopo aver esposto la struttura formale della Psicologia dei costrutti personali, vengono ora presentate e discusse due delle procedure di indagine sviluppate da Kelly

nell'ambito di questa teoria: la griglia di repertorio e l'autocaratterizzazione. Tali procedure, e in particolare la prima, sono state elaborate allo scopo di definire con maggiore chiarezza, i problemi di una persona, di modificare le strade lungo le quali egli è libero di muoversi e le risorse su cui può contare, di fornire ipotesi di possibile cambiamento che possono essere successivamente verificate e messe alla prova. Nate inizialmente in ambito clinico, tali procedure di indagine hanno in seguito notevolmente allargato la loro area di applicazione, pur mantenendo, nella maggior parte dei casi, consistenti legami con l'impostazione teorica di partenza. Descriviamo ora queste procedure soffermandoci sulle caratteristiche che le contraddistinguono e sulla loro utilità per la ricerca, con particolare riferimento alle applicazioni in ambito scolastico ed educativo.

La Griglia di Repertorio

La Griglia di Repertorio è una tecnica volta a mettere una persona in grado di esplorare il suo sistema di costrutti relativo a un certo aspetto della sua esperienza, e di esprimere al riguardo, significati personali nei termini per lui più naturali, ma insieme tali da poter essere comunicati e compresi. Nello specifico, è possibile conoscere le modalità con cui le persone organizzano e interpretano gli eventi di un determinato ambito di esperienza, sulla base di un sistema di discriminazioni dicotomiche (costrutti); queste rappresentazioni personali sono sviluppate da ogni individuo per fare anticipazioni rispetto ad eventi, persone, relazioni (elementi).

Tale procedura, pur essendo sorta, come precedentemente accennato, in ambito clinico, trova ambito di applicazione anche in psicologia sociale, in psicologia dello sviluppo e dell'educazione. Proprio perché è un tentativo di esaminare con la maggior estensione e flessibilità possibile, parti del mondo fenomenologico di una persona, tale tecnica si configura innanzitutto come un metodo particolare di intervista in cui intervistatore e soggetto collaborano alla comune impresa di rendere più accessibili al soggetto i significati che egli attribuisce a determinati aspetti della sua esperienza, e insieme di consentire all'intervistatore di mettersi anche nella prospettiva dell'altro, di cominciare a vedere il mondo nei termini in cui egli li vede, di comprendere quali sono le sue opzioni e quali le direzioni in cui possono eventualmente verificarsi cambiamenti.

Ma accanto a questa prima, fondamentale, caratteristica di flessibilità, adattabilità ai termini e ai criteri di giudizio del soggetto, che gli consente ampia libertà di espressione, la griglia di repertorio presenta un elevato livello di strutturazione formale. Poiché, come approfondiremo in seguito, la tecnica si fonda su compiti di categorizzazione sistematica di vario tipo, essa consente di quantificare e di valutare attraverso elaborazioni matematiche e statistiche le relazioni fra i costrutti e di evidenziarne la struttura. Pertanto, benché un uso corretto dei risultati di una griglia dipenda molto dal buon giudizio e dell'abilità dell'intervistatore, la notevole strutturazione formale della griglia rappresenta una importante garanzia contro il pericolo di perdersi in una confusa quantità di dati inadeguatamente organizzati, o di trasformare l'interpretazione dei risultati in una situazione proiettiva, in cui l'intervistatore rischia di attribuire al soggetto parte del suo sistema di costrutti. La griglia di repertorio, si delinea dunque come una tecnica che non impone alcuna

dimensione precostituita di contenuto e che richiede alla persona di attribuire i suoi significati alle situazioni che accadono.

E, a questo proposito, i termini principali implicati nell'operazione compiuta dal soggetto di dare significato agli eventi sono: il costrutto, inteso come la modalità in cui il soggetto considera due eventi come simili e contemporaneamente differenti da un terzo; gli elementi, cioè gli eventi che acquistano un significato psicologico in seguito all'uso di un costrutto; un meccanismo di collegamento che metta in relazione ogni elemento con i costrutti.

Questa presentazione della griglia mette in evidenza gli aspetti positivi dello strumento in quanto tecnica che consente di quantificare e strutturare saldamente i dati soggettivi, le sottili attribuzioni di significato che stanno alla base delle previsioni e delle decisioni di un individuo, e che, essendo indipendente dal contenuto, può essere facilmente adattata e applicata a molteplici aspetti dell'esperienza individuale e intersoggettiva.

Ci sono però anche problemi teorici e pratici che occorre tenere in considerazione quando ci si appresta a scegliere la griglia di repertorio come strumento per fare ricerca. Si tratta innanzitutto di fattori relativi alla somministrazione e analisi di una griglia che, se non attentamente considerati, rischiano di trasformarla in una procedura piuttosto meccanica, che, anche se sostenuta da sofisticati indici statistici, tuttavia non consente di dare risposte utili a domande importanti e chiaramente formulate.

L'applicazione della griglia si articola, infatti in varie fasi che vanno organizzate attentamente: nella fase introduttiva è necessario ottenere l'interesse del soggetto, affinché sia motivato a collaborare attivamente al compito. Lo scopo della griglia dovrà, poi, essere negoziato con il soggetto e deve essere sempre tenuto presente, per focalizzare l'attenzione sull'area di esperienza che costituisce l'oggetto di indagine. Questa dovrà essere definita con chiarezza e se opportunamente individuata, costituirà l'ambito più produttivo di esplorazione. Successivamente si sceglieranno gli elementi (eventi, persone, episodi, ecc.) specifici della griglia, che si dovranno prestare ad un rapido e fecondo confronto senza inibire la naturalezza del soggetto e saranno appropriati all'area di indagine individuata. Gli elementi possono essere forniti al soggetto, oppure possono venire elicitati mediante conversazioni adeguate; essi dovranno comunque essere rappresentativi dell'esperienza della persona, pur rimanendo sufficientemente omogenei da permettere una comparazione; devono cioè rientrare nella gamma di applicabilità dei costrutti usati dal soggetto. Per elicitarli si inviterà il soggetto a paragonare tre elementi, rilevando una somiglianza fra due che li differenzi dal terzo. Si otterrà così il polo esplicito del costrutto, quello implicito deriverà dalla definizione del contrasto che caratterizza il terzo elemento. Il costrutto così ottenuto sarà bipolare, costituito da due etichette verbali che lo definiscono. Oltre alla presentazione triadica degli elementi (contesto minimo nel quale, secondo Kelly, si formano i costrutti), sono possibili altre modalità di presentazione, confrontando due elementi alla volta (metodo diadico), o più di tre. L'elicitazione dei costrutti terminerà quando non sarà possibile per il soggetto procedere oltre, trovando nuovi costrutti, ed inizierà a ripetersi. I costrutti possono venire forniti al soggetto osservando alcune precauzioni affinché il materiale presentato sia significativo e rappresentativo dell'esperienza del soggetto. Raggiunto un certo numero di costrutti (minimo 6-8), si sceglierà la procedura più idonea per applicarli agli elementi: si può utilizzare il metodo dicotomico, nel quale viene semplicemente chiesto di stabilire quale polo di costrutti caratterizza ogni elemento. Il metodo basato su scale a punteggi è più complesso in

quanto si fissano delle gradazioni fra i due poli del costrutto. Infine il metodo basato sull'ordinamento per ranghi, consiste nell'ordinare tutti gli elementi in ordine gerarchico, considerando quelli cui meglio si adatta un polo del costrutto e terminando con quelli con cui si adatta di meno.

Come già accennato in precedenza, i costrutti possono essere forniti dallo sperimentatore ai soggetti assieme agli elementi, sotto forma di brevi descrizioni verbali dei rispettivi poli. In questo caso si può giungere a identificare un campione di costrutti più comunemente usato dallo stesso gruppo di soggetti, o da un gruppo comparabile ad esso, nel corso di interviste individuali relative all'area di esperienza oggetto di studio. In questo modo è possibile ritenere che i costrutti forniti siano largamente condivisi dai soggetti, e che, pertanto, siano significativi e rappresentativi della gamma di costrutti che si sarebbero potuti elicitare individualmente. È importante controllare attraverso diverse modalità se i soggetti incontrano difficoltà nell'utilizzazione dei costrutti forniti. Ad esempio, se si utilizza una scala a punteggi da 1 a 5, è importante ispezionare la quantità di punteggi intermedi "3" corrispondenti all'espressione "né...né...sia...sia" che compaiono in corrispondenza di ciascun costrutto nelle diverse griglie; se risulta elevata può rappresentare un segnale di scarsa applicabilità al costrutto in questione ed è necessario procedere a una sua revisione o sostituzione.

È importante sottolineare che la griglia di repertorio è una tecnica volta ad esplorare il sistema di costrutti di una persona grazie all'aiuto costituito dalla rilevazione delle relazioni matematiche fra i costrutti e gli elementi che il soggetto considera simili (all'interno dei gruppi), e nello stesso tempo distinti l'uno dall'altro (nel confronto fra i gruppi); inoltre pone in evidenza la presenza di eventuali elementi o costrutti isolati.

Tali informazioni sono già presenti nei punteggi grezzi della griglia completata. Tuttavia la quantità di lavoro necessario per rilevare tali relazioni matematiche e per condensarle in indici utilizzabili è indubbiamente molto elevata soprattutto in una griglia di rilevanti dimensioni. Solitamente si ricorre infatti a uno dei programmi di elaborazione statistica in grado di effettuare analisi fattoriali su dati organizzati in questa particolare maniera. I programmi più diffusi in questo ambito sono basati su due tipi di analisi fattoriale: l'analisi dei cluster e l'analisi delle componenti principali (Slater, 1976). La prima identifica, di volta in volta, gruppi di elementi e di costrutti (denominati "clusters") con correlazioni reciproche elevate, e che di conseguenza presentano notevoli caratteristiche comuni; tale analisi viene ripetuta a livelli gerarchici sempre più alti, cosicché i gruppi divengono più ampi ma le correlazioni e le caratteristiche comuni fra le variabili comprese fra i gruppi progressivamente diminuiscono. L'analisi delle componenti principali cerca, invece, le maggiori variazioni fra gli elementi e i costrutti e le raccoglie intorno ad un certo numero di assi matematici indipendenti ("componenti"), che costituiscono le principali dimensioni mediante le quali il soggetto opera distinguendo, attraverso insiemi di costrutti, gruppi di elementi; le componenti sono estratte in ordine decrescente rispetto alla varianza spiegata.

In sintesi, la maggiore differenza tra l'analisi dei cluster e l'analisi delle componenti principali è che, mentre la prima identifica una serie di gruppi gerarchici di variabili (elementi o costrutti) basati sulle correlazioni più forti presenti nella matrice, la seconda

cerca la maggiori variazioni fra le variabili della griglia e su di esse definisce un insieme di dimensioni matematiche indipendenti.

Fra i programmi appositamente predisposti per l'analisi delle griglie di repertorio ci sono quelli basati sull'analisi dei cluster come il GAB (Higginbotham e Bannister, 1983) e il FOCUS (Shaw e Thomas, 1978); quelli basati sull'analisi delle componenti principali come INGRID (Slater, 1972) e FLEXGRID (Tschudi, 1985). Più recentemente è stato sviluppato il programma GRIGLIA di Feixas (1996) che permette di svolgere sia l'analisi della componenti principali sia l'analisi dei cluster.

In questa sede si descrive, nello specifico, il programma FLEXGRID in quanto rappresenta quello utilizzato per l'analisi dei dati della nostra ricerca.

FLEXGRID è un programma che permette di elaborare contemporaneamente un numero cospicuo di griglie e fornisce una vasta gamma di indici particolarmente utili nell'analisi e nell'interpretazione dei dati di una ricerca. Uno dei valori più spesso usati è l'indice di saturazione, che esprime la relazione fra un elemento o un costrutto e una determinata componente; quest'ultima, a sua volta, è interpretabile in termini psicologici proprio sulla base degli elementi e dei costrutti che vi presentano indici di saturazione più elevati.

È interessante anche fare uso di rappresentazioni spaziali del piano delle prime due componenti in modo da rendere evidenti le relazioni fra elementi e costrutti. Due assi ortogonali rappresentano le componenti; usando gli indici di saturazione come vere e proprie coordinate si identificano i punti del piano dove si situano gli elementi (simboleggiati da punti), e i poli dei costrutti (rappresentati con segmenti simmetricamente opposti rispetto all'incrocio dei due assi). In questo modo gli elementi e i costrutti che si collocano a maggiore distanza dall'origine sono quelli con più elevate saturazioni: come è stato sottolineato in precedenza, essi indicano le dimensioni rispetto alle quali i soggetti compiono le maggiori differenziazioni nell'area di esperienza presa in esame. Naturalmente una mappa di questo tipo rappresenta le relazioni fra variabili solo in rapporto alle prime due componenti, e se il sistema di costrutti che si sta esplorando è particolarmente complesso, essa può consentirne una lettura solo parziale (ad esempio, inferiore al 70% della varianza totale).

Un altro indice fondamentale fra quelli forniti dall'analisi delle componenti principali è rappresentato dalle distanze angolari fra elementi e costrutti che consente di individuare, in griglie sensibilmente diverse per ampiezza e per dimensioni di significato utilizzate da più soggetti, i costrutti maggiormente associati ad alcuni elementi di particolare interesse, che ricorrono nelle griglie e che possono così venire caratterizzati nei termini di significati più o meno ampiamente condivisi.

Infine, in presenza di griglie con elementi e costrutti forniti, si può calcolare la media dei punteggi segnati da tutti i soggetti, casella per casella, ed infine elaborare questi valori medi.

Per la ricerca di questo lavoro di tesi, la griglia è stata utilizzata, sostanzialmente, come strumento sociometrico finalizzato a raccogliere informazioni in merito a come si organizzano le dimensioni socio-affettive e socio-relazionali rispetto al ruolo di ogni

allievo nell'ambito del gruppo classe. A differenza di un sociogramma però, che, individuata una situazione particolare, valuta i livelli di socializzazione solo sulla base del numero di scelte e di rifiuti di ogni soggetto verso gli altri, la griglia (che prevede come elementi, proprio gli alunni) permette di rilevare, come abbiamo visto, le diverse dimensioni di significato che rappresentano ogni alunno. Il metodo della griglia di repertorio è stato spiegato ai ragazzi utilizzando una griglia esemplificativa che prevedeva, come elementi, i protagonisti delle favole più conosciute e i costrutti erano caratterizzati da un linguaggio familiare, adatto all'età dei soggetti.

L'Autocaratterizzazione

L'autocaratterizzazione rappresenta forse la metodologia messa a punto da Kelly, più flessibile e significativa per l'esplorazione del sistema di costrutti di una persona. Anch'essa è sorta in ambito clinico dove ha avuto la sua maggiore utilizzazione ma ha trovato interessanti applicazioni anche in contesti diversi come per esempio nell'intervento sulle organizzazioni e in particolare in quelle scolastiche (Raskin, 2000). Si basa innanzitutto sulla richiesta di scrivere un breve profilo di se stesso. La consegna più consueta è la seguente: *“Vorrei che tu scrivessi un breve profilo di Paolo Rossi, proprio come se fosse il personaggio principale di una rappresentazione. Scrivilo come potrebbe farlo un amico che lo conosce molto bene e con grande comprensione, forse meglio di come chiunque altro potrebbe mai realmente conoscerlo. Assicurati di scriverlo in terza persona. Ad esempio potresti iniziare scrivendo: “Paolo Rossi è ...”* Come si può facilmente capire, si tratta di una richiesta relativamente poco strutturata che non fornisce uno schema da seguire nella risposta e che non suggerisce quanto il profilo debba essere lungo e dettagliato, da dove debba iniziare o su quali aspetti in particolare si debba concentrare. In questo modo si mette il soggetto nella condizione di comunicare con la maggiore libertà possibile, il proprio sistema di costrutti rispetto al quale egli identifica se stesso, tralasciando le altre dimensioni che sono irrilevanti ai fini della propria caratterizzazione.

Anche i termini utilizzati da Kelly non sono casuali, bensì finalizzati a determinati scopi. Per esempio, le parole “breve profilo” si sono dimostrate più utili di altre (come per esempio autodescrizione, autoanalisi, ecc..) nel consentire al soggetto maggiore libertà nel poter utilizzare il suo sistema di costrutti e nel far sì che venga enfatizzata più la struttura della persona che i suoi singoli elementi; l'uso della terza persona dovrebbe permettere a chi scrive l'autocaratterizzazione di rappresentarsi con maggior facilità da un punto di vista esterno. Questa capacità di assumere un'altra prospettiva, corrisponde anche all'obiettivo terapeutico di imparare a elaborare l'esperienza e a modificare il sistema di costrutti. Termini come “l'amico che lo conosce molto bene” dovrebbe far sì che le persone si sentissero libere di esprimere i propri costrutti più profondi senza sentirsi da essi minacciate e senza descriversi facendo un semplice elenco dei propri difetti. E ancora, l'espressione “meglio di come qualunque altro potrebbe mai realmente conoscerlo”, dovrebbe servire a lasciare libero il soggetto di esprimere le proprie attribuzioni di significato, la propria interpretazione, senza portarla ad assumere la visione che un amico reale può essere solito riferire riguardo chi scrive l'autocaratterizzazione.

Questa accurata ricerca dei termini più appropriati sia da un punto di vista teorico sia pratico, evidenzia l'approfondito studio sottostante la realizzazione di questa tecnica di indagine, ne supporta l'utilizzo e ne sostiene la validità; la rigorosità di Kelly, tuttavia, non è limitata alla modalità di formulazione della consegna. L'autore, infatti, elabora una lista di procedure per permettere l'analisi più accurata possibile anche di ciò che viene scritto nell'autocaratterizzazione e, in questo modo, realizza anche una differenziazione tra questo e gli altri metodi di analisi narrativa (Mahlios, 2002, Schwartz, 2001). Nelle autocaratterizzazioni l'interesse non si "limita" più al solo contenuto della storia narrata e a ciò che si può apprendere e interpretare in maniera personale dalle esperienze riportate; l'accento non è solo sul "cosa" viene raccontato, ma anche sul "come" e, proprio per ricavare più informazioni possibili da entrambi questi aspetti, Kelly elabora alcuni criteri di osservazione, analisi e interpretazione. Secondo il criterio *dell'osservazione della sequenza e della transizione*, dovrebbero essere evidenziate continuità e fratture presenti nel testo. È necessario però tenere presente che per il soggetto che scrive, l'autocaratterizzazione è un'unità coerente e, quella che al ricercatore può sembrare una frattura, per il primo è un passo che contiene un legame sensato; quello che si dovrebbe cercare di interpretare è ciò che lega una sequenza alla successiva, nell'ottica di chi scrive. Il criterio di *osservazione dell'organizzazione* corrisponde all'analisi dell'organizzazione del testo nella sua interezza. Generalmente si ipotizza che le frasi d'apertura, quelle all'inizio del "racconto", corrispondano ai costrutti più generali, superordinati e fondamentali per una persona, quelli di cui il soggetto si sente più sicuro. Questi potrebbero poi aiutarci ad interpretare altre frasi, ma bisogna ricordare che ciascuna ipotesi va verificata mettendola in relazione al contesto e alle elaborazioni successive. Il criterio di *riflessione contro il contesto* richiede che, assumendo prospettive differenti e senza fermarsi all'interpretazione formulata in base alle frasi d'apertura, altre parti dello scritto vengano evidenziate e confrontate con diversi periodi presenti nell'autocaratterizzazione. Questo criterio parte dal presupposto che l'autocaratterizzazione non corrisponde alla sommatoria delle singole unità d'analisi (frasi o periodi), ma che sia sostenuto da un'organizzazione che connette i diversi periodi. La *collazione dei termini* è un criterio di analisi simile all'analisi delle frequenze in quanto si basa su un calcolo delle parole che vengono ripetute nel testo, presentando però la differenza sostanziale di valutare gli "equivalenti personali" ovvero quelle espressioni che vengono utilizzate da una persona con una funzione simile a quella comune; oltre all'identità oggettiva si valuta quindi anche il significato soggettivo che viene attribuito alle parole. Lo *spostamento dell'accento* consiste nel considerare la stessa frase o lo stesso periodo più volte, sottolineando, di volta in volta, aspetti diversi. Equivale, ancora una volta, a considerare sotto diverse prospettive, ciò che ci viene raccontato. La scelta per una o l'altra delle ipotesi formulate, dipenderà dalla valutazione dell'intero protocollo. Il criterio di *ridefinizione dell'argomento* corrisponde al tentativo di riformulare con parole proprie, periodi troppo complicati e poco chiari del testo. Può rappresentare un aiuto ulteriore a mettersi nei panni dell'altro. L'*analisi delle aree contestuali richiamate dal protocollo* si basa sull'ipotesi di Kelly

che le aree scelte sono quelle che il soggetto sente più significative ma contemporaneamente in fase di elaborazione, non risolte. Generalmente, la problematicità delle aree corrisponde anche ad un periodo con una sintassi poco lineare o confusionaria. L'*analisi dei temi* rappresenta il tentativo di rilevare le teorie del soggetto, attraverso i rapporti di causa-effetto espressi in maniera esplicita nel testo. Inoltre si dovrebbe prestare attenzione a come sono distribuiti i temi nel protocollo: quali sono quelli di apertura, quelli di chiusura, quali si ripetono più volte, ci sono contraddizioni, quali temi sono descritti in modo più dettagliato. Infine, l'*analisi delle dimensioni* consiste nel rilevare somiglianze e differenze in modo da comprendere le alternative tra cui il soggetto si trova di volta in volta a dover scegliere nella realtà ed in base alle quali costruisce i suoi costrutti.

Tutti questi criteri di analisi hanno lo scopo di avvicinarsi al soggetto, di guardare il mondo attraverso i suoi costrutti, di capire in che direzione porta il suo sistema d'interpretazione per poter contribuire a migliorarlo assieme.

Partendo da questi presupposti diventa chiaro come l'autocaratterizzazione possa costituire uno strumento ottimale per la ricerca in ambito educativo e formativo.

Nonostante abbia suscitato un interesse assai meno diffuso rispetto alla griglia di repertorio forse anche a causa della scarsa possibilità di elaborazione automatica, è stata comunque spesso utilizzata soprattutto in ambito clinico e anche nella formazione degli insegnanti.

Studi riportati in letteratura sottolineano, infatti, la molteplicità di applicazioni delle procedure sviluppate all'interno della Psicologia dei Costrutti Personali, in ambito scolastico ed educativo (Salmon, 1976, 1984; 1995; Pope, Denicolo, 2001; Hardman, 2001)

Innanzitutto questo approccio sottolinea con enfasi la natura relativistica della conoscenza e il processo di attiva ricostruzione personale che ciascun individuo deve compiere dei modelli di conoscenza socialmente accettati, grazie alla loro assunzione come alternative utili, ma aperte all'attenta considerazione personale, alla scelta e al cambiamento. Il processo di insegnamento-apprendimento, per esempio, viene riletto come un tentativo organizzato di raggiungere, attraverso la negoziazione fra insegnanti e alunni e fra alunni, significati condivisi e concertati. Esso si configura così come una mediazione del processo mediante il quale le persone giungono ad attribuire a se stesse, agli altri, alla conoscenza formale, agli oggetti e agli eventi intorno a loro, significati personali (che presentano cioè relazioni importanti e significative con qualche aspetto della vita della persona) e vitali (che si rivelano cioè utili ed efficaci nelle transazioni della persona stessa con il mondo esterno).

Fondamentale in quest'ottica risulta il richiamo al corollario della socialità che, sottolineando la necessità di interpretare i processi di costruzione dell'altra persona per poter giocare un qualche ruolo sociale nei suoi confronti, pone premesse valide per tutto il processo di insegnamento-apprendimento. In particolare tale posizione assegna all'insegnante il compito di portare gli alunni ad una maggiore consapevolezza delle costruzioni interpretative che utilizzano, e di guidare la loro esplorazione di ipotesi alternative, nella chiara assunzione che essi possono accettarle, respingerle o mantenerle

in sospeso, sulla base della loro compatibilità con il sistema di costrutti già esistente e della loro capacità di estenderne la possibilità esplicativa. Il settore di indagine che si è sviluppato in questo ambito si collega con le attuali tendenze definibili come qualitative, che da un lato sottolineano l'importanza di studiare situazioni di insegnamento-apprendimento specificamente connotate, allo scopo di cambiarle o migliorarle, evitando così il pericolo di troppe ampie generalizzazioni; dall'altro scelgono come oggetti di studio, accanto al comportamento dei partecipanti all'interazione scolastica, le loro rappresentazioni e le loro interpretazioni reciproche e del più ampio contesto organizzativo, istituzionale e socioculturale. In questa sede si possono ricordare gli studi sulle rappresentazioni che insegnanti e alunni hanno di se stessi, dei compagni o colleghi, o di particolari gruppi di persone, quali gli alunni socio culturalmente svantaggiati, quelli che non partecipano alle discussioni o che presentano altre difficoltà; oppure le ricerche che hanno tentato di far luce sull'effetto che un certo tipo di intervento educativo ha sugli allievi rispetto al loro ciclo creativo, cioè all'alternarsi di modalità strette e allentate nell'interpretazione di un settore della loro esperienza.

Per esempio, Hardman (2001) ha utilizzato l'autocaratterizzazione, insieme ad altri strumenti, in un intervento realizzato per ridurre i rischi di esclusione scolastica di un bambino di 10 anni; l'intervento durò 8 settimane e, oltre che con il bambino, prevedeva degli interventi con gli insegnanti e i genitori. Grazie a questo intervento, basato appunto sulla teoria dei costrutti personali, il bambino riuscì a prendere in considerazione un'immagine di sé differente e a sperimentare nuovi tipi di comportamento che facilitarono e supportarono la sua inclusione nella scuola. Gli insegnanti invece, furono aiutati a riconoscere e ad esprimere la loro visione del bambino con l'obiettivo di arrivare ad elaborare verso di lui, un approccio più efficace.

In un altro studio si voleva indagare la percezione dell'identità professionale degli insegnanti di scuola secondaria, attraverso l'utilizzo di questionari e biografie (Beijaard, Verloop, Vermunt, 2000). In particolare, attraverso questi strumenti, gli insegnanti sono stati spinti a riflettere sulla visione che avevano di sé come insegnanti, a valutare se questa si avvicinava di più ad un'immagine di esperto di pedagogia. Infine dovevano giudicare quanto la loro identità professionale dipendesse dal contesto di insegnamento, dall'esperienza come insegnante o dalla propria storia personale e cercare di stabilire se la loro percezione presente, differiva da quella che avevano all'inizio della carriera. I risultati della ricerca hanno evidenziato che, generalmente gli insegnanti vedevano loro stessi come una combinazione delle tre tipologie di esperti e, solitamente, i tre fattori (contesto, esperienza, autocaratterizzazione) avevano influito in maniera abbastanza uniforme alla creazione di questa immagine. Un altro aspetto importante è stata la significativa differenza nel modo in cui gli insegnanti si vedevano nel momento in cui è stato svolto lo studio, rispetto agli anni in cui iniziarono a lavorare; infine, nella percezione della loro identità professionale durante la loro carriera, molti insegnanti separavano la posizione di esperto della materia dalle altre due e, a conferma di ciò, si è visto come insegnanti di differenti materie seguivano uno sviluppo professionale molto diverso.

Queste ricerche sono esemplificative della molteplicità di applicazioni che possono avere l'autocaratterizzazione e i metodi narrativi, e in particolare, adattandosi al contesto scolastico, divengono uno strumento molto utile sia per la crescita personale degli insegnanti sia per il miglioramento dell'insegnamento e di conseguenza, del vissuto scolastico da parte degli alunni.

In questo lavoro di ricerca, la griglia di repertorio e gli strumenti narrativi di impostazione costruttivista sono utilizzati, come si vedrà nella III parte del lavoro, per comprendere i costrutti dei ragazzi nonché le modalità con cui sono organizzati; si può capire, così, come essi riguardino l'apprendimento e la messa in pratica di competenze relazionali. In questo modo risulta possibile individuare su quali aspetti è più opportuno agire in modo da potenziare le capacità personali e relazionali dei ragazzi.

PARTE III

LA RICERCA

1 - AREA PROBLEMATICA

La disabilità è stata ridefinita ampiamente negli anni, alla luce di una svariata serie di difficoltà e situazioni di disagio che si presentavano nel contesto sociale e nello specifico contesto scolastico, e che non trovavano riconoscimento nei comuni manuali di classificazione. Ci si è dunque resi conto che la certificazione medica doveva essere superata da una valutazione delle difficoltà più ampia, globale e descrittiva che andasse al di là dei sistemi ufficiali di classificazione (ICIDH, 1980; ICD-10, 1992; ICIDH-2, 1997). Gli studi e le ricerche nell'ambito della disabilità hanno dunque comportato una riconcettualizzazione della stessa che tenesse conto della complessità e multidimensionalità dell'argomento. È stato dunque coniato il concetto di Special Educational Needs (SEN) per includere, dare dignità e rappresentare le varie forme di difficoltà nello sviluppo in generale che potenzialmente influenzano un'adeguata crescita educativa, scolastica e formativa di ogni persona. Nella definizione dell'OMS parlare di disabilità significa parlare di Bisogni Educativi Speciali e a questo proposito è stato sviluppato anche l'ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health, 2002), il nuovo strumento di classificazione dei bisogni educativi speciali, che punta l'attenzione sulle aree di "funzionamento" umano. Un ragazzino è caratterizzato infatti da SEN se il suo "funzionamento" nell'educazione e nello sviluppo, incontra qualche difficoltà, la quale può avere origini e manifestazioni ampiamente diversificate. Secondo l'OMS un SEN può essere pertanto collegato a un trauma cranico, a una malformazione cromosomica, a un ritardo mentale, a gravi conflitti familiari, a un disagio di tipo sociale o culturale. Ciò che caratterizza gli alunni con Bisogni Educativi Speciali risulta essere la presenza di una particolare situazione di difficoltà che richiede sia interventi specifici sul problema, sia, in particolare, un intervento su un contesto che non sempre si presenta adeguatamente disponibile. Inoltre, alcuni SEN sono più difficili da riconoscere e da accettare socialmente rispetto ad altre

situazioni di disabilità. A questo proposito, uno specifico contesto scolastico può dunque trovarsi impreparato ad accogliere determinati tipi di SEN creando inevitabilmente complicazioni nel processo di integrazione. Da una ricerca di Evans e Lundt (2002), per esempio, emerge che l'integrazione di soggetti con disabilità fisica o sensoriale è facilitata rispetto a quella di soggetti con SEN comportamentale.

Nello specifico, ai fini dell'integrazione scolastica è fondamentale che i docenti, per primi, siano in grado di riconoscere ogni Bisogno Educativo Speciale con cui si scoprono a dover trattare all'interno dell'intera classe. È però evidente che, data la molteplicità e la multidimensionalità che li caratterizza, spesso risulta difficile individuare e distinguere i SEN sia per i docenti sia, in misura maggiore, per i compagni di classe con il rischio, però, di non fornire un adeguato contributo "contestuale". Di fronte a tale complessità risulta pertanto importante affrontare ogni situazione con cautela e attenzione anche perché talvolta, per i SEN più difficili da riconoscere, si corre il rischio di sottovalutare il problema e affrontarlo in maniera carente, soprattutto in assenza di un supporto adeguato.

Per esempio, un ragazzino con disturbo del comportamento, viene molte volte scambiato per un ragazzino più maleducato e antipatico degli altri, soprattutto fra il gruppo di pari che quindi tende ad escluderlo dalle relazioni. In questi casi si parla di allievi con capacità di apprendimento complessivamente "normali" che però sono ostacolati da particolari comportamenti disadattanti, talvolta sfuggenti e vissuti spesso come un "fastidio" in quanto non riferibili alle più comuni e "eclatanti" patologie. Esemplicativi sono gli studi di Visser e Stokes (2001; 2003) che analizzando in particolare i disturbi emotivi e del comportamento, concludono che i "normali" percorsi di integrazione della disabilità (quelli solitamente previsti dalla legge, più concentrati sull'apprendimento) non sono sempre adatti all'accoglienza di questi bisogni educativi. È fondamentale a questo punto sottolineare che la criticità principale che contraddistingue la ricerca sull'integrazione scolastica dei SEN risiede nel fatto che la conoscenza dei diversi tipi di SEN è un elemento problematico che viene a interferire con le caratteristiche, più o meno facilitanti, dello specifico caso di SEN e con lo sviluppo di eventuali programmi di intervento sullo stesso. Non basta dunque affrontare il problema solo in termini di conoscenza della classificazione dei SEN in quanto sono le stesse caratteristiche individuali e di ogni tipo specifico di SEN che influiscono sull'integrazione. Da non dimenticare inoltre l'importante ruolo del contesto, in quanto, come si è detto nella prima parte, influisce significativamente sull'evoluzione di ogni specifico bisogno educativo e sulle modalità di intervento sullo stesso.

Alla luce dello scenario delineato, l'obiettivo di questo lavoro è quello di fornire un contributo alla chiarificazione di un problema così complesso e in continuo movimento, attraverso l'esplorazione di un caso di integrazione di quei bisogni educativi speciali più difficili da identificare e determinati innanzitutto dalla personalizzazione di ogni singolo caso. In particolare ci si è proposti di esplorare tutti gli aspetti che caratterizzano le interazioni all'interno di un contesto scolastico che accoglie un ragazzo con SEN nella sfera del comportamento: le relazioni tra docenti e ragazzi durante la lezione, l'organizzazione e il coordinamento dei docenti tra loro, le rappresentazioni sociali dei ragazzi, l'atteggiamento nei confronti dello studio e dell'educazione scolastica da parte degli uni e degli altri. In Italia, in effetti, i ragazzi con SEN sono inseriti in tutte le scuole e vengono riconosciuti legalmente come una risorsa per la crescita e lo sviluppo socio-educativo di tutti. Tuttavia, in un contesto scolastico che non abbia ancora sviluppato "buone prassi" riguardo l'integrazione, non mancano punti critici e limiti che spesso possono ostacolare lo sviluppo di un contesto integrante. Questo si accentua

proprio laddove l'area della disabilità non è ben definita, come nel caso dei disordini comportamentali caratterizzati spesso da una sintomatologia imprevedibile (si ricorda che patologie come la sindrome di Down e disabilità motorie, più "visibili", sono meglio conosciute e perciò meglio gestite) e come tale spesso causa di incomprensioni e equivoci relazionali che inevitabilmente si ripercuotono sul clima scolastico.

In particolare ci si è proposti di seguire l'evoluzione nel tempo di un caso di integrazione di una bambina con Special Educational Needs nella sfera del comportamento al primo anno di scuola media inferiore, cercando di chiarire quali siano i fattori rilevanti coinvolti nell'instaurarsi delle diverse dinamiche relazionali fra compagni e fra l'intera classe e gli insegnanti. Tenendo conto delle molteplici variabili coinvolte nei processi di integrazione scolastica in generale e in particolare nella prima fase di inserimento in una nuova classe, si è fatto riferimento all'analisi di caso come procedura d'indagine. Nello specifico è stata scelta questa tecnica al fine di mettere in luce le molteplici interazioni tra fattori personali e contestuali, in relazione a una particolare forma di SEN appartenente alla sfera affettiva e del comportamento.

2 - IL METODO

L'analisi di caso, come approfondito precedentemente, è un metodo che permette di esplorare nel dettaglio ogni aspetto della situazione oggetto di studio ed eventualmente di rivedere, nel tempo, le concettualizzazioni sviluppate. (Denzin, 2000; Aronson, Wilson, Akert, 2005; Yin, 2005). Ci si è dunque avvalsi di questo metodo per esplorare l'evolversi nel tempo di una situazione complessa come quella che caratterizza l'integrazione scolastica. In particolare ci si è focalizzati su un caso che, per le caratteristiche che in seguito verranno presentate, può essere prototipico di situazioni di integrazione scolastica; è stato analizzato ispirandosi a un paradigma di tipo interpretativo ed è stato previsto, fin dall'inizio, di avvalersi della triangolazione di dati e di metodo per poter confrontare i risultati e darne una lettura significativa.

Attraverso i contatti con l'area integrazione dell'Ufficio Scolastico Provinciale di una provincia dell'Emilia Romagna e, successivamente, con il preside, è stata dunque individuata una classe prima, di 25 alunni, di una scuola secondaria di primo grado, in cui è inserita una ragazzina (Sara)³ con diagnosi funzionale che evidenzia problematiche prevalentemente nell'area affettivo-relazionale (Bisogno Educativo Speciale del comportamento).

Inizialmente si è chiesto un incontro con il preside a cui è stato presentato uno schema della ricerca e si è richiesta ufficialmente la disponibilità a collaborare da parte della scuola, e nello specifico degli insegnanti della classe individua. Il preside si è fatto poi portavoce degli obiettivi della ricerca con gli stessi docenti che hanno aderito seppur puntualizzando la difficoltà a trovare il tempo da dedicare al progetto. Il secondo passaggio è stato quello di chiedere alle famiglie degli allievi l'autorizzazione alla presenza in classe di un ricercatore per l'analisi delle dinamiche relazionali e per la somministrazione ai ragazzi di questionari finalizzati a esplorare i vissuti affettivi nei rapporti con i compagni e con i docenti. Da parte dei genitori non è stata manifestata alcuna resistenza, a limitare l'attività di ricerca è stato l'atteggiamento dei docenti. Si sottolinea, infatti, che fin dall'inizio, pur garantendo la massima disponibilità ed elasticità degli orari nel rispetto degli impegni di questi ultimi, la contrattazione del lavoro ha messo in luce atteggiamenti diffidenti e poco collaborativi. Si era concordata la possibilità di monitorare il processo di integrazione per due anni: il primo anno attraverso interviste semistrutturate e colloqui conoscitivi con gli insegnanti; attraverso la somministrazione di griglie di repertorio per rilevare le rappresentazioni sociali dei ragazzi all'interno della classe. Per il secondo anno si era previsto invece di adottare anche l'osservazione al fine di analizzare da vicino gli eventuali cambiamenti intervenuti nel tempo. Al termine del primo anno, l'impegno era quello di presentare, come forma di restituzione, una sintesi preliminare dei risultati della ricerca per poter dare agli insegnanti un feed-back che potesse risultare utile ai fini di una facilitazione dei processi di integrazione.

Per il secondo anno però, sono stati posti fin da subito diversi impedimenti alla continuazione: pertanto, per evitare di mantenere una presenza a scuola non gradita e percepita come "sopportata" dai docenti, si è preferito concentrare l'analisi ad un solo anno.

³ Per il rispetto della privacy, verrà sempre utilizzato un nome fittizio.

Partecipanti

Gli insegnanti

Il consiglio di classe è costituito da 11 docenti, compreso l'insegnante di sostegno. È previsto un ruolo di coordinatore ricoperto dalla docente di matematica. Il coordinatore della classe ha il compito di organizzare formalmente le attività che coinvolgono il consiglio di classe; presiede alle riunioni, funge da anello di congiunzione tra i docenti e il preside. Il coordinatore è il referente rispetto a ogni problematica che riguarda la classe e a ogni rapporto con eventuali contesti extrascolastici che collaborano con la scuola (servizi di neuropsichiatria infantile, servizi per gli immigrati, enti esterni di formazione), ma numerose decisioni spettano esclusivamente al preside che è il responsabile primo della scuola. In situazioni problematiche, come nel caso di Sara, è il coordinatore, con il benestare del preside, che sostanzialmente gestisce i contatti con la famiglia e con il neuropsichiatria infantile per raccogliere informazioni e confrontarsi rispetto alle difficoltà della bambina. È bene sottolineare però che, di fatto, al di là di questi attributi formali, la funzione del coordinatore è quella di fungere da raccordo tra il corpo docenti e il dirigente.

Dai primi incontri conoscitivi è emerso che la maggior parte degli insegnanti coinvolti risulta aver avuto esperienze dirette con casi di integrazione di ragazzi con disabilità di tipo prevalentemente cognitivo. In merito alla formazione, solo tre insegnanti (compreso l'insegnante di sostegno) riferiscono di aver seguito corsi specifici sul trattamento della disabilità in generale o sulle difficoltà cognitive; nessuno si è mai occupato di disturbi del comportamento. La loro formazione e aggiornamento è sempre stata più che altro di tipo disciplinare.

Per la supervisione in merito al trattamento di tutti i casi di disabilità presenti nell'istituto, la scuola fa comunque sempre riferimento al dipartimento di neuropsichiatria infantile dell'Azienda Sanitaria Locale. Fin dall'inizio dell'anno scolastico il preside e gli insegnanti incontrano il neuropsichiatria responsabile del servizio, per una prima presentazione dei ragazzi con SEN che provengono dalla scuola elementare. Altri momenti di confronto possono venire poi concordati con il medico nell'arco di tutto il periodo scolastico.

La classe

La classe, oggetto della nostra ricerca è una prima media inferiore di 25 ragazzi tra cui una bambina, Sara, con una diagnosi funzionale che la descrive caratterizzata da "Difficoltà di apprendimento importante associata a disturbi emozionali, comportamentali e attentivi". La presentazione generale della classe e dei suoi componenti viene inizialmente fatta dalla coordinatrice che nel complesso descrive un quadro estremamente eterogeneo caratterizzato non solo da una bambina con accertata diagnosi funzionale (Sara), ma anche da svariati disagi di altro genere (una bambina straniera con difficoltà di lingua, un bambino dislessico seppur non ancora certificato, alunni con genitori appena divorziati o in via di separazione, con famiglie multiproblematiche,...). In questa classe è inserita, dunque, Sara che ha 11 anni, vive con i genitori adottivi e un fratello di 3 anni più grande adottato pure lui qualche anno

prima di Sara e frequentante la stessa scuola della sorella. La coordinatrice riporta che la mamma di Sara, contrariamente al padre, è una figura molto presente: fin dall'inizio dell'anno scolastico si confronta spesso con i docenti in merito all'educazione della figlia. Non accetta la diagnosi di bisogni speciali di Sara, non è d'accordo con il fatto che sia seguita dall'insegnante di sostegno nonostante sia consapevole dei gravi problemi di comportamento che si manifestano anche in contesto familiare. Ritiene che l'unico modo utile di relazionarsi con Sara sia quello di punirla tutte le volte che non rispetta le regole.

Le procedure

L'analisi del caso ha avuto inizio concordando, con il preside e con gli insegnanti, alcuni incontri da effettuare nel corso dell'anno con gli stessi docenti, e definendo vari momenti di partecipazione in classe in affiancamento all'insegnante. Nel primo è stata presentata la ricerca e si è iniziato a familiarizzare con i ragazzi coinvolti allo scopo di arrivare poi, in seguito, a somministrare strumenti quantitativi utili a raccogliere informazioni sulle dinamiche relazionali instauratesi all'interno della classe. Negli incontri successivi è stata dunque proposta la compilazione di tali procedure di rilevazione. Anche se, come accennato all'inizio del capitolo, si è dovuta escludere la possibilità di un'osservazione sistematica per limiti di tempo imposti dalla scuola e per la richiesta di una presenza discreta e non "invadente" soprattutto rispetto alla bambina con Bisogni Educativi Speciali, fin dalla prima occasione si è cercato comunque di familiarizzare e di rivolgere l'attenzione a Sara prendendo nota del suo comportamento, della posizione occupata all'interno della classe, dei compagni che risultavano a lei più vicini.

La raccolta di dati e informazioni è avvenuta con diverse modalità:

1 *analisi della diagnosi funzionale* e discussione della stessa con il preside e con l'insegnante di matematica, coordinatrice della classe;

2 *intervista semistrutturata* ai docenti all'inizio dell'anno scolastico finalizzata ad esplorare delle aree relative al loro approccio verso l'insegnamento in generale; verso l'insegnamento in un contesto di inclusione di un ragazzino con Bisogni Educativi Speciali; verso l'insegnamento nello specifico caso di inclusione di Sara.

3 *colloqui, fin all'inizio dell'anno scolastico, con la coordinatrice e l'insegnante di sostegno* finalizzati a inquadrare la classe e soprattutto a costruire una profilo dell'alunna con Bisogni Educativi Speciali: l'eredità avuta dalla scuola elementare, la famiglia d'origine, le difficoltà percepite. L'attenzione a questi aspetti è stata stimolata, in Italia, da Ianes (2004) che, fra le risorse utili per facilitare l'accoglienza di ogni

allievo, individua proprio l'importanza della *partnership* e delle *alleanze extrascolastiche*.

4 *analisi delle dimensioni relazionali e sociali della classe, all'inizio dell'anno scolastico, attraverso l'utilizzazione di una griglia di repertorio* (Kelly 1955) come test sociometrico.

5 *colloqui periodici con i docenti* durante tutto l'anno scolastico per monitorare, nella prospettiva degli insegnanti, il processo di integrazione scolastica;

6 *esplorazione delle nuove dinamiche mediante un'altra somministrazione della griglia di repertorio*, nella seconda metà dell'anno scolastico;

7 *approfondimento del punto di vista dei ragazzi, in particolare di Sara, attraverso un'autocaratterizzazione* (Kelly 1955) raccolta alla fine dell'anno;

8 *riflessioni conclusive con la coordinatrice della classe* poco prima della chiusura dell'anno scolastico;

Descrizione e analisi dei dati

Fin dall'inizio, a fare da contorno a ogni modalità di raccolta di dati, è stata la considerazione di Sara all'interno della classe. Si è posta attenzione al suo comportamento, al suo atteggiamento verso i compagni e all'atteggiamento dei compagni nei suoi confronti. Sara era spesso distratta, si alzava dalla sedia e andava a disturbare i compagni, talvolta si poneva in modo aggressivo, talvolta li derideva se facevano domande all'insegnante. Si spostava spesso dal suo posto, stuzzicava i compagni che le rispondevano seccati o che si rivolgevano all'insegnante per segnalare il disturbo subito. Il comportamento provocatorio di Sara sembrava trascinare la maggior parte dei compagni che incrementavano la confusione in classe. Non emergevano figure particolarmente significative rispetto alla relazione con Sara, a parte la compagna di banco del momento (tutte le settimane i docenti spostavano i ragazzi per facilitare le amicizie di tutti con tutti) e pochi logisticamente più vicini.

Vengono analizzati ora, nel dettaglio, i dati raccolti con le diverse modalità sopra indicate.

1 Sara e la diagnosi funzionale

La diagnosi funzionale, che definisce le caratteristiche dei soggetti con Bisogni Educativi Speciali, accompagna sempre la certificazione, può avere carattere di transitorietà e temporaneità e identifica "la descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell'alunno"(D.P.R. 24.02.1994, art. 3).

In Italia questo documento viene redatto prima dell'iscrizione o dopo la segnalazione della scuola, dall'Unità Multidisciplinare dell'Azienda Sanitaria Locale, composta dallo specialista della patologia invalidante, dal neuropsichiatra infantile, dal terapeuta della riabilitazione e da operatori sociali. Fa riferimento alla classificazione dell'ICF

(International Classification of Functioning), uno strumento che permette una lettura dei Bisogni Educativi Speciali attraverso la rilevazione degli “ambiti” problematici e di quelli migliorabili (se ne è parlato approfonditamente nella prima parte).

Nella certificazione che accompagna la diagnosi funzionale di Sara (effettuata dall’Unità Operativa di Neuropsichiatria dell’età evolutiva) si legge: “Difficoltà di apprendimento importante associata a disturbi emozionali, comportamentali e attentivi” (Vedi tabella 1). Analizzando poi nel dettaglio le aree compromesse è possibile individuare nelle difficoltà di comportamento la causa principale delle difficoltà cognitive. Nello specifico caso di Sara, emerge una difficoltà prevalentemente nell’area affettivo relazionale. Si evidenziano infatti “carenze emozionali e cognitive lievi, autostima tendente al basso, qualche incongruenza e provocazione nel rapporto con gli altri”. Nell’area linguistica è presente “qualche carenza a livello di comprensione e produzione del linguaggio”. Nell’area dell’autonomia inoltre si rileva una “carente autonomia sia a livello personale sia a livello sociale”. Per quanto riguarda le potenzialità: nell’area cognitiva si evidenzia “l’importanza della motivazione per l’uso delle competenze e l’acquisizione di nuove”; nell’area affettivo-relazionale, di conseguenza, si individua il “miglioramento dell’autostima, come obiettivo prioritario così come la possibilità di migliorare il rapporto con gli altri”. A questo proposito possiamo sottolineare che autostima e motivazione sono, in effetti, interdipendenti: la motivazione all’apprendimento è fortemente condizionata dall’autostima e viceversa, situazioni scolastiche gratificanti potenziano l’autostima migliorando l’approccio motivazionale allo studio. Nell’area linguistica si evidenzia “la possibilità di migliorare la comprensione e la produzione del linguaggio” e, infine, nell’area dell’autonomia, si ritiene possibile “migliorare sia l’autonomia personale sia quella sociale”.

In sintesi, in relazione alle aree compromesse, si rileva che le difficoltà maggiori di Sara riguardano la sfera affettivo-relazionale con ripercussione poi negli altri ambiti segnalati, tra cui quello cognitivo.

DIFFICOLTA'	POTENZIALITA'
<p><u>Area cognitiva</u></p> <p>Livello di sviluppo: carenze cognitive lievi, emozionali di medio grado</p> <p>Integrazione delle competenze: limitate dalle difficoltà</p> <p><u>Area Affettivo-Relazionale</u></p> <p>Livello di autostima: tendente al basso</p> <p>Rapporto con gli altri: qualche incongruenza e provocazione</p>	<p><u>Area cognitiva</u></p> <p>Livello di sviluppo:</p> <p>Integrazione delle competenze: motivazione e uso possono incidere positivamente</p> <p><u>Area Affettivo-Relazionale</u></p> <p>Livello di autostima: obiettivo prioritario</p> <p>Rapporto con gli altri: migliorabile</p>
<p><u>Area sensoriale</u></p> <p>Deficit visivo:</p> <p>Deficit uditivo:</p>	<p><u>Area sensoriale</u></p> <p>Deficit visivo:</p> <p>Deficit uditivo:</p>
<p><u>Area linguistica</u></p> <p>Comprensione: migliorabile</p> <p>Produzione: migliorabile</p> <p>Linguaggi alternativi e/o integrativi:</p>	<p><u>Area linguistica</u></p> <p>Comprensione: migliorabile</p> <p>Produzione: migliorabile</p> <p>Linguaggi alternativi e/o integrativi:</p>
<p><u>Area Motoria Prassica</u></p> <p>Globale:</p> <p>Fine:</p>	<p><u>Area Motoria Prassica</u></p> <p>Globale:</p> <p>Fine:</p>
<p><u>Area Neuropsicologica</u></p> <p>Memoria: labile e risente dei contenuti e della motivazione</p> <p>Attenzione: labile e risente dei contenuti e della motivazione</p> <p>Organizzazione spazio-temporale</p>	<p><u>Area Neuropsicologica</u></p> <p>Memoria: migliorabile</p> <p>Attenzione: migliorabile</p> <p>Organizzazione spazio-temporale</p>
<p><u>Area dell'Autonomia</u></p> <p>Personale: carente</p> <p>Sociale: carente</p>	<p><u>Area dell'Autonomia</u></p> <p>Personale: migliorabile</p> <p>Sociale: migliorabile</p>

Tabella 1 – La diagnosi funzionale di Sara: sintesi delle difficoltà e delle aree migliorabili

2 *L'intervista semistrutturata ai docenti*

E' stato utilizzato uno schema di intervista semistrutturata definendo preliminarmente le aree che si volevano indagare: percezione degli aspetti più importanti che caratterizzano l'insegnamento; approccio personale ai processi di integrazione; approccio al processo di integrazione nella classe specifica oggetto di analisi; credenze sull'approccio dei colleghi in merito all'integrazione; credenze sull'approccio dei ragazzi nei confronti della disabilità (Tabella 2).

1 Quali sono gli aspetti più importanti che caratterizzano il suo insegnamento? (quale l'approccio di riferimento, trasmettere contenuti, competenze relazionali, comunicazione, coinvolgere tutti...)

2 Se dovesse trasmettere qualcosa della sua esperienza pratica a un insegnante alle prime armi su quali elementi punterebbe l'attenzione? (competenze professionali, comunicazione, aspetti emotivi, difficoltà nella didattica, difficoltà nelle relazioni...)

3 Durante gli anni di insegnamento le è capitato di dover affrontare esperienze di integrazione scolastica? Se sì me le può raccontare? (come si è sentito la prima volta si è dovuto rapportare con la disabilità, che tipo di esperienze ha vissuto, le paure che ha avuto...)

4 Ha colto cambiamenti nel tempo rispetto alla sua modalità di approccio all'integrazione scolastica di ragazzi con disabilità? Se sì a cosa attribuisce questi cambiamenti? (l'esperienza le ha dato più sicurezza, ha imparato a conoscere i bisogni della diversità, ha seguito corsi di aggiornamento...)

5 Quando ha saputo che all'interno di una delle sue classi c'era un ragazzino con problemi di comportamento cosa ha provato? E come ha pensato di affrontare la situazione? (difficoltà, eventuali strategie da utilizzare, comportamenti da adottare, metodologia didattica per l'integrazione...)

6 Ritieni che fra i suoi colleghi ci siano modalità di approccio alla disabilità diverse dalle sue? (Ci sono momenti di programmazione comune, come viene affrontata la diversità...)

7 Secondo lei come si rapportano i ragazzi nei confronti della disabilità? (i ragazzi non rifiutano ma ignorano la disabilità, cosa bisognerebbe fare, quali sono i comportamenti da adottare, provate a facilitare il rapporto con i compagni, valutate tutte le potenzialità o tendete a concentrarvi solo sul profitto scolastico...)

8 Prima di concludere l'intervista, ci sono altri aspetti che ritiene importante sottolineare?

Tabella 2. *L'intervista semistrutturata: aree ed esempi di domande*

L'analisi tematica effettuata sulle interviste raccolte ha evidenziato una linea comune soprattutto riguardo a quelli che sono considerati gli aspetti più importanti dell'insegnamento. I docenti argomentano in merito all'importanza di trasmettere conoscenze più o meno approfondite inerenti la materia che insegnano. Sottolineano elementi legati quasi esclusivamente all'ambito didattico; l'attenzione è impostata sui programmi disciplinari, sui tempi di apprendimento (italiano, matematica), sul metodo di insegnamento finalizzato a motivare gli apprendimenti (inglese, tecnologie, musica). L'obiettivo dell'insegnare è quello di "far studiare" i ragazzi, di "dare loro una cultura

nella materia” di “farli crescere con la curiosità e l’interesse di migliorarsi sempre più”, “devono concentrarsi, imparare un metodo di studio”, “sono molto utili i lavori di gruppo ma riescono solo se le capacità dei ragazzi sono più o meno le stesse....non devono esserci grandi dislivelli...”. Gli orientamenti personali degli insegnanti in merito agli aspetti dell’insegnamento, così come emersi dalle interviste, sembrano dunque non contemplare l’area dell’educazione in senso generale; nello specifico non riconoscono di loro competenza agire anche sui comportamenti sociali e relazionali dei ragazzi. Questi aspetti sembrano essere tenuti in conto solo in un secondo momento e solo se diventano significativi per facilitare gli apprendimenti e l’acquisizione di specifiche competenze disciplinari. Da questo quadro la figura dell’insegnante emerge con la funzione dominante e a tratti esclusiva di esperto del sapere con il compito di trasmettere tale sapere ai discenti.

Per quanto riguarda l’approccio all’integrazione, si esprimono tutti riconoscendo la complessità della situazione e attribuendone la responsabilità agli insegnanti di sostegno che, per formazione, sono chiamati a intervenire usando gli strumenti didattici più adeguati a ogni caso specifico di ragazzo con bisogni educativi speciali. Prevale dunque la convinzione che l’insegnamento “normale” e l’insegnamento “speciale” siano ben differenziati; gli insegnanti sembrano subire le esperienze di integrazione affidandosi all’insegnante di sostegno a cui purtroppo “è lasciato poco tempo....avrebbe molto da fare...dovrebbe essere più presente in affiancamento alla ragazza...”. Prevale inoltre un pensiero di percepita condivisione delle esperienze da parte dei colleghi anche se qualcuno ammette che “non si può sapere come si comportano gli altri in classe...sento solo quello che viene detto in consiglio di classe...tutti assecondano i consigli dell’insegnante di sostegno ma poi cosa fanno in classe lo fanno solo loro...” (inglese). Anche le risposte dell’insegnante di sostegno sono in linea con quelle dei colleghi: emerge dunque la mancanza di un adeguato coordinamento spesso non riconosciuta dai docenti che tendono a nascondersi dietro una generale difficoltà a poter lavorare correttamente e con risultati in quanto il “tempo è sempre poco....riusciamo comunque a usare prove facilitate preparate appositamente dai docenti che possano facilitare gli apprendimenti dei ragazzi con bisogni educativi speciali”. Il problema del coordinamento sembra dunque essere sottovalutato e non viene contemplata l’importanza di individuare un modello di riferimento comune che potrebbe aiutarli nella programmazione del loro lavoro di insegnanti soprattutto all’interno di una classe “difficile” come quella di Sara. La programmazione è infatti un altro argomento che trova risposte non ben definite. Calandoci nello specifico caso di integrazione della classe oggetto di ricerca, gli insegnanti sostengono che ci sia una programmazione ma quando è chiesto loro di descriverla il risultato è piuttosto confuso ovvero sembra esserci solo un’idea di necessità di programmazione ma la realizzazione della stessa è carente. Quando presente, riguarda esclusivamente il piano didattico-disciplinare e non emergono elementi appartenenti all’area socio-relazionale. Per quanto riguarda la “programmazione speciale” alcuni sostengono che non ci sia programmazione (musica, inglese, tedesco, esecuzione fisica, tecnologie), altri invece descrivono una programmazione basata sul confronto con l’insegnante di sostegno per organizzare le prove facilitate per la ragazza con bisogni speciali.

In merito al modo di rapportarsi dei ragazzi nei confronti del ragazzo con bisogni educativi speciali emerge un pensiero comune che vede la singolarità di ogni caso di inclusione, resa tale dalle caratteristiche personali dei ragazzi coinvolti, diversi di volta

in volta. Nel caso della classe oggetto di ricerca, gli insegnanti non percepiscono particolari problemi fra i ragazzi “a volte la ragazzina è un po’ maleducata e loro si stancano...una cosa normale come può succedere anche con gli altri compagni...”. Sottolineano invece ancora una volta il loro timore di essere obbligati a rallentare il programma “...e non è giusto perché gli altri devono poter imparare.....l’insegnante di sostegno dovrebbe avere più ore”.

3 Primi colloqui con la coordinatrice e l’insegnante di sostegno

Esplorando le risposte ai primi colloqui finalizzati a inquadrare Sara e la classe in cui è inserita, l’insegnante di sostegno e la coordinatrice della classe, che in più occasioni si sono confrontate con la mamma, concordano nel ritenerla psicologicamente molto provata e in grande difficoltà davanti alla gestione delle complesse problematiche della figlia. D’altro canto lei stessa ammette di non avere più strumenti e di trovarsi spesso completamente disarmata di fronte alla condotta di Sara. Il quadro è aggravato dal fatto che la bambina sa di essere stata adottata e spesso attacca i genitori proprio in quanto genitori adottivi. Per chiarire meglio i problemi di Sara, i genitori hanno messo anche a disposizione una relazione scritta dai docenti della scuola elementare con la collaborazione del neuropsichiatra infantile. È presentata come molto problematica dal punto di vista del comportamento, con difficoltà di apprendimento strettamente legate alla sua condotta, alla bassa autostima e alla bassa motivazione “non collabora, sempre ostile, non rispetta le regole, spesso disinibita nel linguaggio e nel comportamento”. Secondo quanto riportato dalla coordinatrice, Sara arriva alla scuola media con un quadro molto grave che, all’inizio dell’anno scolastico, sembra essere un po’ migliorato “forse anche perché la bambina è più matura, è in un contesto nuovo...”.

Anche da ulteriori colloqui con i docenti, a conferma di quanto già emerso dalle interviste, la bambina viene descritta come problematica dal punto di vista delle relazioni con i compagni. Tutti concordano nel sostenere che Sara ha una bassa autostima che tende a nascondere con atteggiamenti talvolta eccessivamente invadenti, aggressivi e disturbanti. Le difficoltà cognitive, seppur presenti, sono reputate lievi. In ogni caso i docenti cercano talvolta di utilizzare prove individualizzate, semplificate rispetto a quelle preparate per la classe, soprattutto per gratificare Sara riconoscendola capace di raggiungere buoni risultati nei compiti proposti. Nei primi mesi dell’anno scolastico i docenti tendono a pensare che Sara sia complessivamente ben integrata nella classe, accettata dai compagni che non riconoscono in lei un vero e proprio problema, “non vedono handicap, la inquadrano semplicemente come una ragazzina spesso antipatica, aggressiva, invadente, e la sgridano, si arrabbiano spesso come fanno con qualsiasi compagno che si comporta in quel modo...”. Per quanto riguarda gli interventi educativi, non è stata prevista una particolare programmazione didattica per Sara, a parte l’utilizzo di prove facilitate. Ci sono comunque dei momenti di discussione e di scambio, all’interno delle riunioni del consiglio di classe, in cui i docenti si confrontano sui problemi rilevati nella classe e su eventuali strategie di soluzione. L’insegnante di

sostegno ha un ruolo molto marginale in quanto è presente in classe sole 3 ore a settimana nelle quali affianca Sara nello svolgimento dei compiti, utilizza prove personalizzate e cerca di contenere, attraverso un rapporto uno a uno, i suoi atteggiamenti provocatori.

4 Esplorazione delle dimensioni relazionali e sociali della classe con la griglia di repertorio

In questo lavoro, la griglia di repertorio di Kelly è stata utilizzata per raccogliere informazioni socio-affettive e socio-relazionali rispetto al ruolo di ogni allievo nell'ambito del gruppo classe. A differenza di un sociogramma però, che, individuata una situazione particolare, valuta i livelli di socializzazione solo sulla base del numero di scelte e di rifiuti di ogni soggetto verso gli altri, la griglia (che prevede come elementi, proprio gli alunni) permette di rilevare le diverse dimensioni di significato in base alle quali sono rappresentati gli alunni.

La preparazione delle griglie ha attraversato diverse fasi; si è proceduto ad elicitarle i costrutti con gruppi di alunni di scuola secondaria che avevano compagni con handicap. Si è poi predisposta una scala a 5 punti che i soggetti dovevano utilizzare per "applicare" ogni singolo costrutto a ciascun elemento. La lista completa è riportata nella tabella 3. Fra parentesi sono indicate (quando diverse) le formulazioni dei costrutti che i ragazzi dovevano considerare per descrivere il proprio sé sociale. Poiché la natura del costrutto è dicotomica, attribuire 1 o 2 a un elemento significa che gli si applica rispettivamente molto o abbastanza il primo polo di un costrutto, attribuire 4 o 5 significa che a quell'elemento si applica abbastanza o molto il secondo polo del costrutto; 3 significa sia...sia (sia il primo polo sia il secondo) o né...né (né il primo polo né il secondo). La griglia definitiva è costituita da 25 elementi e 16 costrutti. Gli elementi sono i 25 allievi della classe oggetto di indagine. I costrutti sono stati definiti, in generale, all'interno dell'area affettivo/relazionale. È inoltre individuabile un gruppo di costrutti riferibile, più specificatamente, all'accettazione/appartenenza al gruppo. A tutti i ragazzi (che nella griglia compaiono tutti come elementi) era richiesto di descrivere anche se stessi, pensando a come ritenevano di essere percepiti all'interno della classe.

È affettuoso-a/non è affettuoso-a
Diverte/non diverte
È simpatico-a/non è simpatico-a
È timido-a/non è timido-a
È allegro-a/non è allegro-a
(Mi) ascolta/non (mi) ascolta
Comprende i miei problemi/non comprende (Comprende i problemi dei compagni/non comprende)
Mi vuole bene/non mi vuole bene (Vuole bene ai compagni/non vuole bene)
Comprende i miei bisogni/non comprende (Comprende i bisogni dei compagni/non comprende)
Mi accetta/non mi accetta (accetta i compagni/non li accetta)
È amichevole/non è amichevole
Faccio parte del (suo) gruppo/ non faccio parte
Aiuta nei compiti/evita di aiutare
Chiede di fare i compiti insieme/non chiede
Facilita il rapporto con i compagni/non facilita
Mostra pazienza / è impaziente

Tabella 3. **I costrutti**

Con la prima presentazione della griglia di repertorio ci si è prefissati di verificare sulla base di quali dimensioni di significato - costrutti - era rappresentata Sara all'interno della classe e di verificare gli orientamenti degli alunni, in particolare rispetto all'inclusione di Sara. Si è, inoltre, concentrata l'attenzione sulla griglia compilata da Sara per individuare sulla base di quali dimensioni di significato la ragazzina rappresenta se stessa e i suoi compagni. Per verificare, invece, sulla base di quali dimensioni di significato i compagni della classe nel suo insieme, rappresentano Sara, abbiamo poi predisposto per l'analisi, una nuova matrice (ancora una griglia) che ha come elementi l'elemento Sara ricavato da ciascuna griglia di ogni compagno e per costrutti gli stessi costrutti. È considerato anche l'elemento Sara visto da se stesso in una prospettiva di percezione sociale.

Si è fatto poi ricorso al programma Flexgrid (Tshudi, 1984) per sottoporre le griglie all'analisi delle componenti principali. In appendice sono riportati nel dettaglio, tutti i dati emersi; di seguito invece, per facilitare la lettura, vengono presentate le interpretazioni di costrutti ed elementi per ogni griglia significativa, ricorrendo ad appositi diagrammi (plot). I plot riportati nelle figure 1, 2, 3, 4 descrivono, su un piano cartesiano, la rappresentazione di elementi e costrutti avvalendosi dei loadings e dei factors scores degli stessi elementi e costrutti sulle due componenti.

- *La prima presentazione della griglia*

Si procede ora ad esplorare l'analisi delle componenti principali della griglia compilata da Sara nel periodo iniziale dell'anno scolastico (Figura 1). Ad un polo della prima componente (55,75% di varianza assorbita) si trovano gli elementi: C, E, J, L, R, U, X; al polo opposto troviamo gli elementi B, D, G, H, I, M, O, Sara, Q, S, T, V, W, Y⁴. Gli elementi del primo gruppo sono in relazione con i poli di costrutti "non comprende i

⁴ Gli elementi, indicati con una lettera maiuscola, corrispondono a ciascun allievo della classe. Solo Sara è sempre indicata con il nome per esteso.

miei problemi”, “non è simpatico”, “non mi diverte”, “non è affettuoso”, “non mi vuole bene”, “non è allegro”. Gli elementi del secondo gruppo sono in relazione con i seguenti poli di costrutti: “comprende i miei problemi”, “è simpatico”, “diverte”, “è allegro”, “ascolta”, “vuole bene”. Nella prima componente quindi sembra delinearci un quadro in cui gli elementi sono discriminati sulla base di una dimensione di significato in cui ad un polo si delinea un quadro di rifiuto, non considerazione, antipatia; al polo opposto invece si manifesta accettazione, appartenenza al gruppo, amicizia.

Nella seconda componente (11,61% di varianza assorbita) si trovano gli elementi C, E, K, M, Sara (come ritiene di essere vista), R, S, X al primo polo, gli elementi A, F, L, N al polo opposto. Gli elementi del primo polo sono caratterizzati dai poli di costrutti: “è impaziente”, “non comprende i miei bisogni”; gli elementi in opposizione sono caratterizzati dal polo di costrutti: “mostra pazienza”, “comprende i miei bisogni”. In questa seconda componente Sara discrimina sulla base di una dimensione di significato in cui a un polo si delinea un’area di incomprensione e impazienza, al polo opposto invece, si caratterizza quella di comprensione e pazienza. Inoltre, dall’ispezione dei punteggi grezzi della griglia di Sara (appendice A) si evidenzia un uso predominante di punteggi relativi all’applicazione del polo esplicito dei costrutti (1 o 2) che mostra un modo di discriminare gli elementi con limitate sfumature.

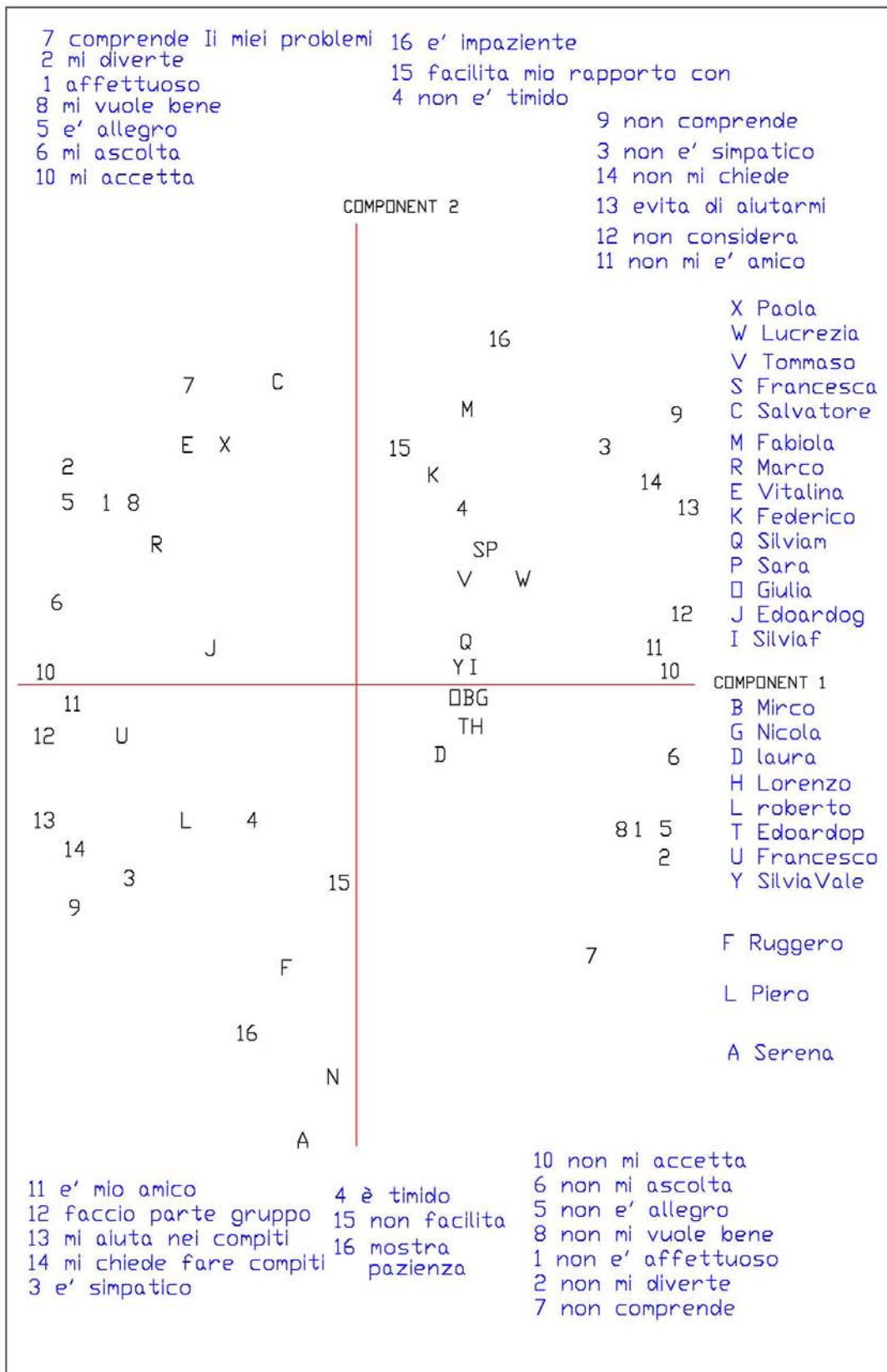


Figura 1. La griglia di Sara. Rappresentazione spaziale delle prime due componenti. Loadings e factor scores sono riportati in Appendice A

Si passa ora ad esaminare la matrice che considera gli elementi relativi a Sara vista dai compagni, per verificare sulla base di quali dimensioni di significato, la classe percepisce Sara (Figura 2).

Ad un polo della prima componente (57.77 di varianza assorbita) si trovano gli elementi H, M, O, I, W, Y, D, B, Sara; al polo opposto si trovano invece gli elementi T, D, E, L, X, U, N. Gli elementi del primo gruppo sono in relazione con i seguenti poli di costrutti: “non affettuoso”, “non mi diverte”, “non è simpatico”, “non è allegro”, “non facilita il mio rapporto con i compagni”; gli elementi del secondo polo invece sono in relazione con: “comprende i miei problemi”, “mi aiuta nei compiti”, “comprende i miei bisogni”, “mi vuole bene”, “faccio parte del suo gruppo”. Nella prima componente emerge, dunque, un quadro piuttosto contrastante in cui, da un lato Sara sembra essere associata a un buon numero di compagni. La seconda componente vede gli elementi: H, V, I, K, Y, C ad un polo, e gli elementi G, O, S, R, B, al polo opposto. I costrutti che caratterizzano il primo gruppo sono: “non timido” e “allegro”; quelli che caratterizzano il secondo polo sono invece “timido” e “non allegro”. Questa dimensione discrimina sulla base di una dicotomia socievole - isolato.

Anche da una prima ispezione della matrice grezza dei dati (Appendice B) di questa griglia è possibile avere un'idea in merito all' accettazione di Sara da parte dei compagni. Infatti, contando semplicemente i valori, si rilevano 74 valori positivi (1, 2) e 237 negativi (4, 5). I 3 sono 89. Circoscrivendo l'analisi ai costrutti che più direttamente fanno riferimento all'accettazione/appartenenza (mi vuole bene, comprende i miei bisogni, comprende i miei problemi, mi accetta, è mio amico, faccio parte del gruppo) i valori positivi sono 28, quelli negativi sono 78. I 3 sono 44. Quindi siamo in presenza di un numero molto elevato di valori negativi rispetto a quelli positivi, quando si indaga la dimensione di significato legata all'accettazione e all'accoglienza.

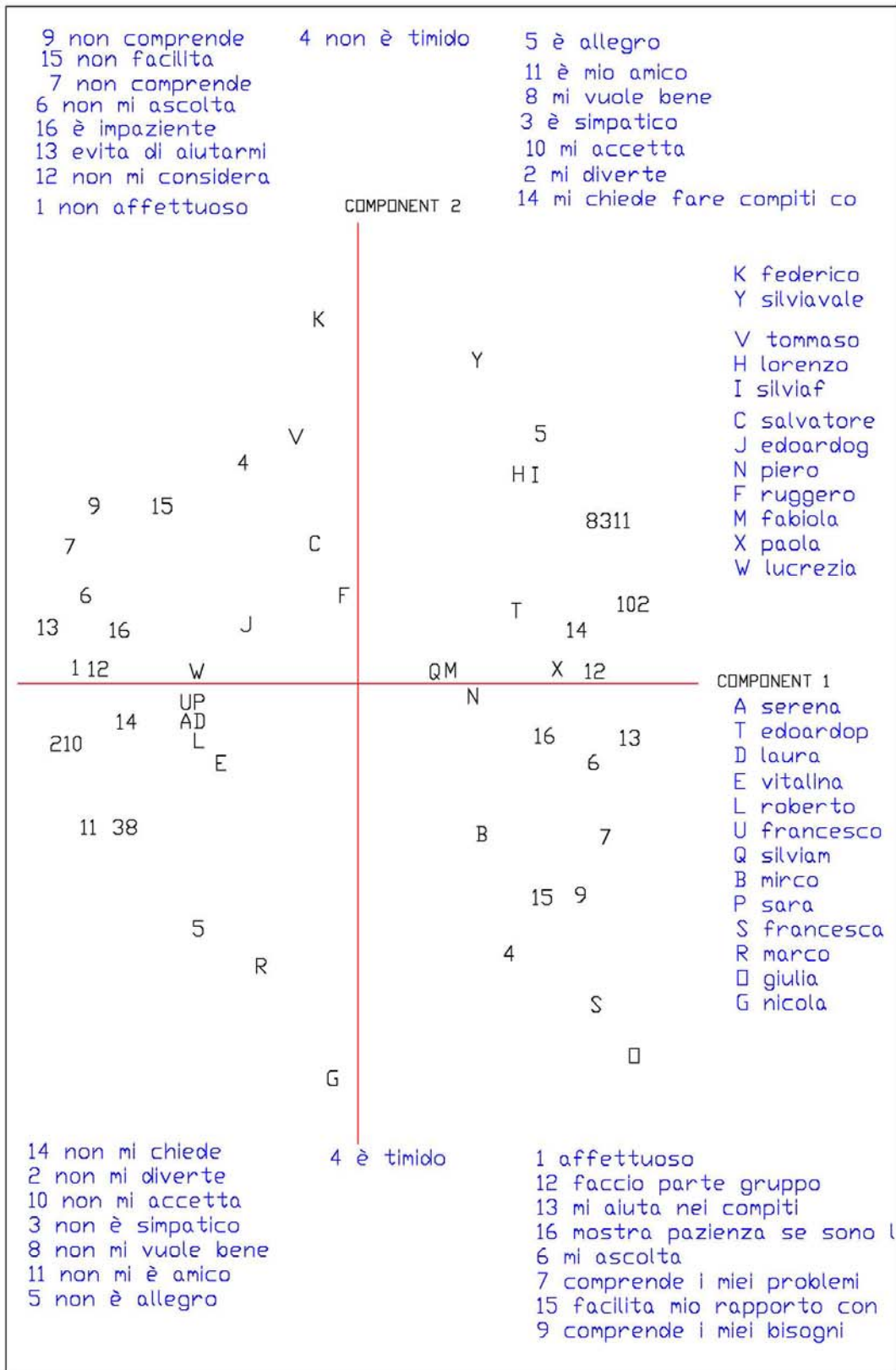


Figura 2. La griglia che rappresenta Sara vista dai compagni di classe. Rappresentazione spaziale delle prime due componenti. Loadings e factor scores sono riportati in Appendice B

Sintetizzando i risultati delle due griglie possiamo evidenziare che la bambina sembra ritenersi inserita amichevolmente almeno in un buon gruppo di compagni (I componente), anche se coglie incomprensione e impazienza da parecchi compagni (II componente). È importante sottolineare, inoltre, che tra i compagni indicati da Sara in termini di accettazione e amicizia, sono presenti compagni che invece risultano rappresentarla in termini di rifiuto e non accettazione (per es. H, M, O, B, D).

5 I colloqui con i docenti: la percezione di una situazione a rischio

Con l'inizio del secondo quadrimestre, i contatti avuti con gli insegnanti per monitorare la situazione, hanno rilevato la presenza di opinioni certamente non così omogenee come all'inizio. Qualcuno sostiene che per migliorare l'integrazione di Sara nella classe sia necessario agire sui suoi comportamenti problema con punizioni e rimproveri finalizzati all'apprendimento delle regole di gruppo, (talvolta "risulta necessario allontanarla dai compagni e intervenire con un rapporto uno a uno"); altri docenti sostengono invece che l'atteggiamento di Sara migliora se la ragazzina viene gratificata davanti alla classe, agendo quindi sul potenziamento della sua autostima anche in compiti semplici per poi scoprirne lentamente le abilità su compiti più complessi. I docenti concordano però nel riconoscere che sono avvenute significative evoluzioni all'interno del gruppo classe. La gestione della situazione è effettivamente avvertita ora da tutti come più complessa rispetto a quella percepita inizialmente. La coordinatrice rileva che "i bambini sono confusi, qualche volta Sara è anche gentile, regala penne e merendine quindi si fa ben volere, altre volte invece è aggressiva e maleducata quindi loro non capiscono, si stancano, insomma non comprendono il vero problema, non capiscono che è una ragazzina che ha dei problemi...". L'atteggiamento dei ragazzi è effettivamente spiegabile alla luce della letteratura (Evans e Lundt, 2002) che concorda nel riconoscere la difficoltà di soggetti in età evolutiva a individuare e comprendere SEN poco riconoscibili rispetto ad altre disabilità. In più, nel nostro caso, il quadro si è aggravato a causa di episodi particolarmente pesanti di "rifiuto" che si sono verificati nei confronti della bambina. In particolare viene segnalato un evento ritenuto molto significativo, caratterizzato da elementi di offesa e esclusione di Sara dal gruppo di compagni. Questo ha spinto gli insegnanti, nella parte iniziale della seconda metà dell'anno scolastico, a discutere e a confrontarsi per mettere a punto una strategia utile a gestire in modo adeguato la situazione creatasi.

Sono stati tutti d'accordo sulla decisione di intervenire al fine di responsabilizzare gli alunni nei confronti dei problemi di Sara (in assenza di quest'ultima). L'intervento di responsabilizzazione, consistente in una discussione chiara e diretta sui problemi certificati di Sara e sul suo forte bisogno di attenzione, intercalato da momenti di sfogo e da interrogativi da parte dei ragazzi, sembrerebbe (secondo i docenti) aver migliorato un po' il clima della classe e l'atteggiamento dei compagni nei confronti di Sara.

6 La seconda presentazione della griglia

A questo punto, si sottolinea che la problematicità del quadro emerso con le prime griglie, confermato peraltro dagli episodi discussi, ci aveva effettivamente portato a riflettere sull'opportunità di non riproporle in un secondo momento, in quanto il timore era quello di contribuire a sottolineare un peggioramento della situazione. Tuttavia,

dopo i colloqui con i docenti, che hanno evidenziato un cambiamento nella situazione, si è deciso di proporre nuovamente la griglia. Questa seconda presentazione delle griglie è quindi, di fatto, avvenuta poche settimane dopo l'intervento degli insegnanti finalizzato a sensibilizzare i ragazzi sui bisogni educativi speciali di Sara.

La griglia di Sara (figura 3) risulta ora così caratterizzata: la prima componente assorbe il 72,68% di varianza. Gli elementi che saturano la prima componente sono: al primo polo solamente l'elemento E, al polo opposto troviamo A, I, V. L'elemento E è in relazione con i poli di costrutti: "non comprende i miei problemi", "non mi ascolta", "non facilita i miei rapporti con i compagni", "non è affettuoso", "non è simpatico", "non mi accetta". Gli elementi del polo opposto sono invece in relazione con i poli di costrutti: "comprende i miei problemi", "mi aiuta nei compiti", "comprende i miei bisogni", "mi vuole bene", "faccio parte del suo gruppo", "mi accetta". Gli elementi sono quindi discriminati sulla base di una dimensione di significato in cui ad un polo si delinea l'area del rifiuto: non accettazione, incomprensione, assenza di amicizia; invece all'altro polo si delineano termini di accoglienza: amicizia, simpatia, ascolto. In effetti, Sara ha in qualche modo individuato, nel tempo, alcuni compagni di classe (A, I, V) che ritiene l'accettino e con cui sembra sentirsi ben inserita. È invece presente un unico elemento E, che viene discriminato da Sara in termini complessivamente negativi. Sulla seconda componente (7,59%), ad un polo si collocano gli elementi K, L, M, N, Sara, S, I, V, al polo opposto troviamo invece gli elementi A, D, H, U, J, Q, W, X. Gli elementi del primo gruppo sono caratterizzati dal polo del solo costrutto "non è timido", gli elementi del secondo gruppo sono invece in relazione con il polo opposto dello stesso costrutto "è timido". In questa seconda dimensione quindi, Sara mostra di discriminare sulla base della timidezza.

Nella griglia di Sara vengono dunque individuati nettamente alcuni compagni che Sara riconosce in termini di appartenenza al gruppo, affetto e simpatia. Un compagno soltanto invece è rappresentato da Sara in termini completamente negativi. Si tratta effettivamente del compagno che aveva promosso il grave episodio che ha spinto i docenti a responsabilizzare la classe rispetto ai problemi di Sara. Ispezionando anche in questo caso i punteggi grezzi della griglia di Sara, si può ora notare una più equilibrata utilizzazione di entrambi i poli dei costrutti (Appendice C).

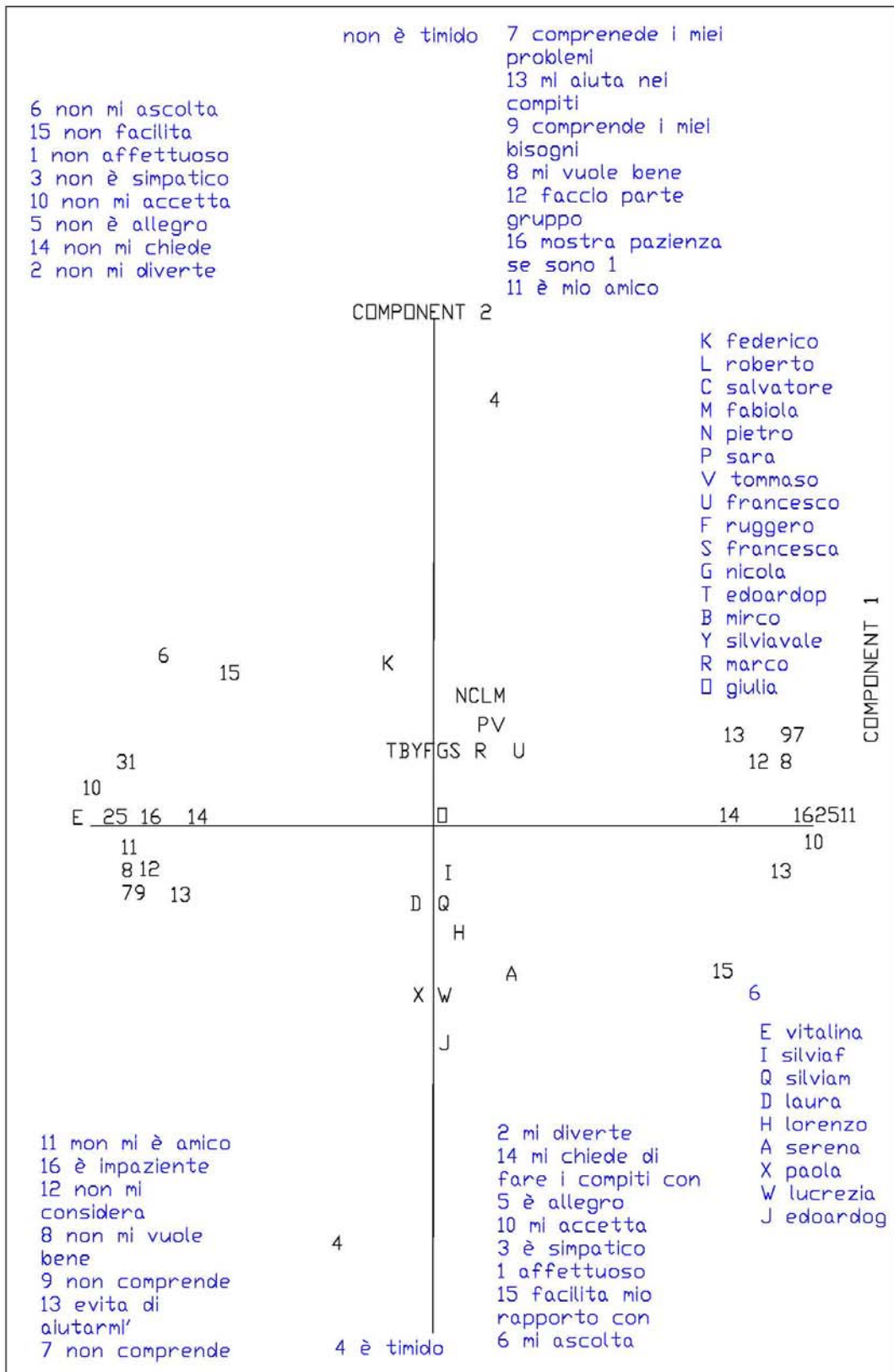


Figura3. La griglia di Sara. Rappresentazione spaziale delle prime due componenti. Loadings e factor scores sono riportati in Appendice C

Analizziamo ora la griglia che riguarda tutte le Sara (si ricorda, ancora una volta, che le formulazioni dei costrutti che i ragazzi dovevano considerare per descrivere il proprio sé sociale, quando diversa, era indicata fra parentesi). In figura 4 si trova la rappresentazione spaziale di questa griglia.

Dall'analisi delle componenti principali emerge che la prima componente assorbe il 42.17% della varianza, la seconda assorbe il 14.87%. Ad un polo della prima componente si collocano gli elementi: X, U, C, W che sono in relazione con i poli di costrutti negativi “non comprende i problemi”, “non è simpatico”, “non diverte”, “non è affettuoso”, “non vuole bene”, “non è allegro”, “non ascolta”. Al polo opposto invece si collocano gli elementi A, N, D, B, Y, S, M, V, Sara che sono in relazione con i poli positivi dei costrutti: “mostra pazienza”, “comprende i problemi”, “mi aiuta nei compiti”, “comprende i bisogni”, “vuole bene”, “faccio parte del suo gruppo”. Anche in questo caso gli elementi sono discriminati sulla base di una dimensione di significato in cui ad un polo si trovano termini di rifiuto e non accettazione e, al polo opposto, termini di comprensione, accettazione, pazienza, amicizia.

Nella seconda componente troviamo ad un polo gli elementi: T, X, R, G, E, I, O, H, F che sono in relazione con i poli dei costrutti: “mi accetta”, “è mio amico”, “non mi chiede di fare i compiti con lui”, “non facilita il mio rapporto con i compagni”; in opposizione troviamo gli elementi: Q, N, U, Y, D, W, B, L, caratterizzati dai poli di costrutti: “non mi accetta”, “non è mio amico”, “mi aiuta nei compiti”, “mi chiede di fare i compiti”.

Diversamente dalla prima griglia, ora sembra delinearsi un quadro in movimento rispetto all'integrazione scolastica di Sara. Innanzitutto la bambina viene caratterizzata da parecchi compagni in modo positivo, soprattutto se ci soffermiamo sull'area di significato strettamente legata all'accoglienza e all'appartenenza al gruppo: Sara viene rappresentata in termini di “mi vuole bene”, “comprende i miei bisogni”, “mi accetta”, “è mio amico”, “faccio parte del gruppo”. A supportare il dato è, ancora una volta, l'esplorazione dei dati grezzi della griglia (Appendice D): si rilevano 174 valori positivi (1,2) e 175 negativi (4,5). I 3 sono 51. Circoscrivendo il calcolo, come per l'analisi delle prime griglie, ai costrutti di appartenenza, rileviamo ben 73 valori positivi contro 54 negativi. I 3, in questo caso, si riducono a 23.

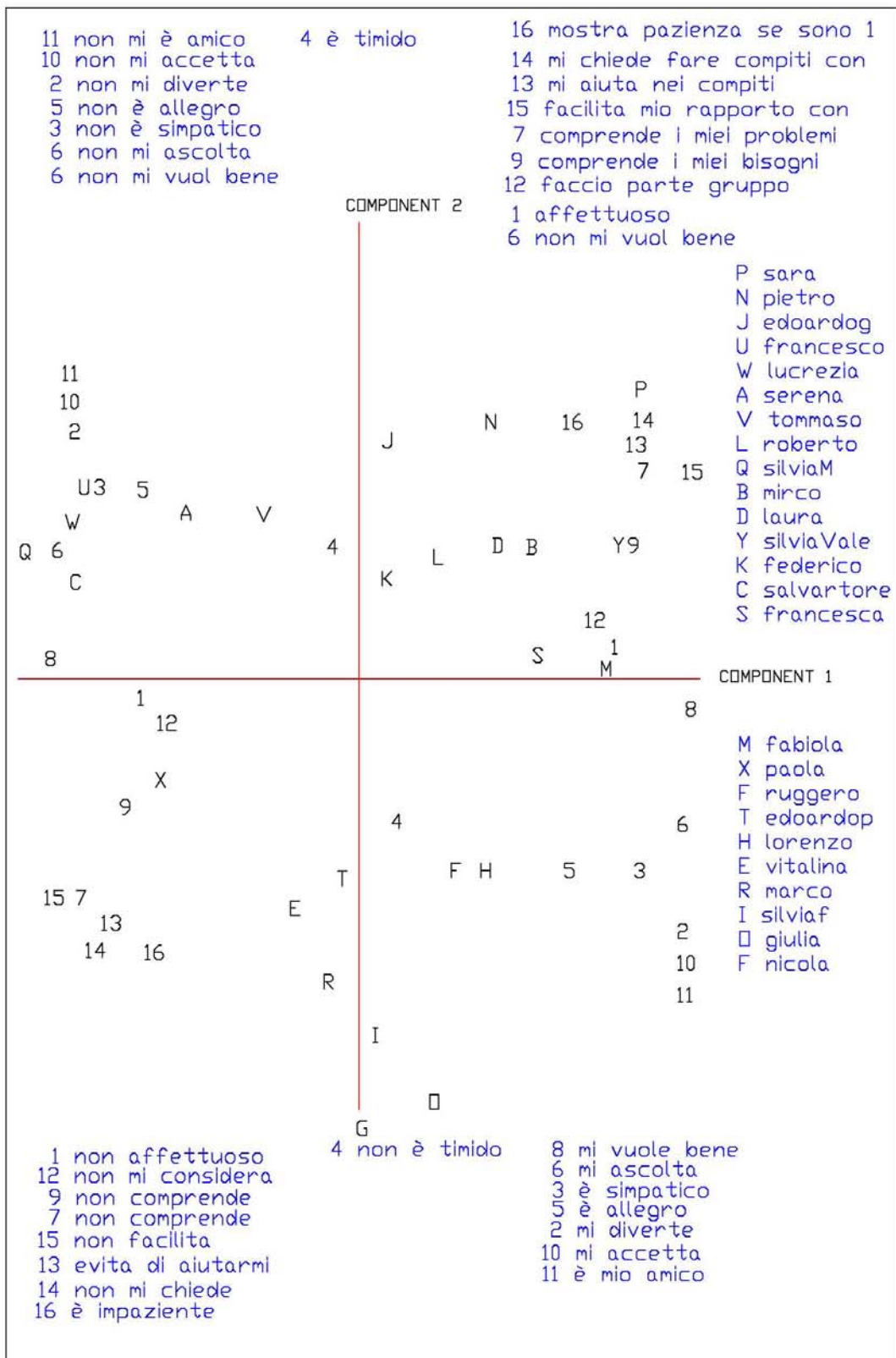


Fig. 4. La griglia che rappresenta Sara vista dai compagni di classe. Rappresentazione spaziale delle prime due componenti. Loading e factor scores sono riportati in Appendice D.

Dal confronto dell'analisi delle due griglie, si può evidenziare che la rappresentazione di Sara sembra essere ora più vicina a quella dei compagni. Sara è in grado, in particolare, di riconoscere come più vicini in termini di appartenenza e accettazione, alcuni compagni che, in effetti, sono fra quelli che la rappresentano in termini di inclusione. L'elemento che Sara, invece, caratterizza in termini di esclusione è, di fatto, la compagna con cui si è pesantemente scontrata all'interno della realtà scolastica.

7 L'autocaratterizzazione

Per approfondire ulteriormente la situazione analizzata, si è fatto ricorso all'autocaratterizzazione (Kelly, 1955). Come si è visto precedentemente, si tratta di una procedura che consente di esplorare il sistema di costrutti di un individuo mediante una consegna rivolta alla persona, di presentare un breve profilo di sé in forma scritta. Per semplificare il compito ai ragazzi, la formula utilizzata ha previsto alcuni adattamenti rispetto a quella originale proposta da Kelly.

Nonostante l'obiettivo principale fosse quello di focalizzare l'attenzione su Sara, allo scopo di verificare come si rappresentava in relazione all'esperienza scolastica, l'autocaratterizzazione è stata effettuata da tutti i ragazzi della classe per non differenziare la ragazzina con Bisogni Educativi Speciali. A livello semplicemente descrittivo, nelle autocaratterizzazioni dei ragazzi, possiamo notare l'assenza di termini di rifiuto nei confronti di Sara. Alcuni compagni sembrano considerarla in un'ottica di positiva accettazione e si collocano in una posizione di accoglienza nei suoi confronti (tra queste si collocano, gli elementi A, I, V). Gli altri invece mostrano di non considerare Sara, che non viene quindi descritta nè in termini negativi nè positivi.

Concentrando ora l'attenzione sull'autocaratterizzazione di Sara, possiamo notare che verte soprattutto sulla relazione affettive con i compagni. All'inizio descrive la sua preoccupazione rispetto all'essere accettata e capita dai compagni di classe. Riferisce che, all'inizio dell'anno scolastico, si verificavano spesso litigi e incomprensioni con i compagni che la facevano stare male, mentre lei desiderava fortemente fare amicizia. All'inizio del profilo emerge quindi la paura di Sara rispetto alla nuova situazione, ai professori, ai compagni "che non aveva mai visto prima". L'autocaratterizzazione si sviluppa poi con la descrizione di momenti più sereni che connotavano la parte centrale e finale dell'anno scolastico. Sara racconta di essersi "ambientata": riporta situazioni ludiche vissute con alcuni compagni fuori dalla classe, che la divertono e la "fanno sentire bene". Afferma di andare, ora d'accordo quasi con tutti tranne con una compagna "...perché ha offeso la mia famiglia" (il nome di questa compagna corrisponde effettivamente all'elemento E rappresentato negativamente anche nell'ultima griglia compilata da Sara). Scrive le sue preferenze per due compagni in particolare, che corrispondono agli elementi A e V delle griglie. Sviluppa il suo profilo descrivendo quindi il suo rapporto con i compagni, piuttosto che con i docenti, e utilizza una dimensione di significato in cui ad un polo si trova la preoccupazione, il timore di non essere accettata, al polo opposto invece, il divertimento, l'amicizia, l'accettazione da parte dei compagni. In particolare si serve di questo secondo polo quando descrive i rapporti che si sono creati verso la fine dell'anno scolastico, con riferimento soprattutto agli elementi A e V. Il primo polo viene utilizzato per caratterizzare, invece, in generale tutti i compagni all'inizio dell'anno scolastico, mentre alla fine, rappresenta il solo elemento E. La conclusione dell'autocaratterizzazione di Sara manifesta fiducia verso la

possibilità di stabilire un rapporto sempre migliore in particolare con alcuni compagni, come A e V, a cui si sente legata in termini di amicizia.

8 Riflessioni conclusive con la coordinatrice

I colloqui effettuati a conclusione dell'anno scolastico confermano una divisione netta del pensiero dei docenti del consiglio di classe. La metà di loro vorrebbe bocciare Sara per il comportamento inadeguato, gli altri, invece, ritengono opportuna la promozione in quanto vedono, nel potenziamento dell'autostima, l'azione più consona al miglioramento di tutti gli ambiti di sviluppo di Sara. Questi ultimi, in modo reciprocamente dipendente e non come risultato di una programmazione didattica concordata, affidandosi a un approccio educativo riconducibile a una matrice interazionista e non direttivo, basato sull'importanza della relazione, sull'ascolto e sulla comprensione dei bisogni, ritengono infatti di aver ottenuto progressi nell'apprendimento della ragazzina nonché nel suo comportamento in classe. D'altro canto, chi ritiene necessario bocciare Sara, considera la bambina un "ostacolo" allo sviluppo culturale della classe, che avrebbe bisogno di maggiore tranquillità. Questi docenti credono che la stessa Sara, ripetendo l'anno scolastico, potrebbe maturare ma, soprattutto, riconoscono fondamentale l'inserimento della bambina in una classe più tranquilla, non multiproblematica come quella attuale. Riconoscono però la difficoltà di individuare una classe adeguata, consapevoli che problemi e ostacoli potrebbero poi verificarsi nel tempo.

Nonostante questa forte discrepanza, tutti i docenti ritengono, però, che aver informato direttamente i ragazzi in merito alle difficoltà di Sara, abbia contribuito a migliorare il clima della classe. L'intervento di responsabilizzazione sembra dunque aver avuto un esito positivo ma è anche evidente che non è possibile prevedere per quanto tempo ancora si potranno vedere gli effetti di un'azione così mirata e circoscritta. I docenti sottolineano infine che sarebbe indispensabile un maggior impegno dell'insegnante di sostegno per una più consistente programmazione didattica e un intervento individualizzato, a favore di Sara.

Gli insegnanti di fronte all'analisi del caso.

Alla fine dell'anno scolastico si è dunque terminata l'analisi del caso e si sono incontrati gli insegnanti per esporre i risultati ottenuti. La restituzione, prevista in fase di contrattazione del percorso di ricerca, anziché incontrare almeno l'interesse dei docenti, ha scatenato per lo più reazioni negative. In particolare, alcuni docenti non hanno guardato alle criticità emerse in modo costruttivo ma si sono sentiti, di fatto, attaccati nel loro ruolo di insegnanti e esperti del sapere tanto da rendere difficile la collaborazione per l'anno successivo. Ci si è scontrati con un'opinione sbagliata dell'attività di ricerca nella scuola, vista più come un'azione giudicante del lavoro dell'insegnante e non come analisi di un sistema, finalizzata a trovare strumenti per migliorarne la qualità, potenziare le competenze e facilitare i compiti di chi vi opera. Al ricercatore, nello specifico, è attribuita la funzione sola di raccoglitore di informazioni e non di risorsa di cui avvalersi. Ogni azione interpretata in termini di "intervento" o "partecipazione" del ricercatore alla vita scolastica, viene condannata e riconosciuta come ostacolo. A conferma di ciò è anche l'ostilità incontrata fin

dall'inizio di fronte alla proposta del ricorso a una procedura come l'osservazione seppur esposta in diversi modi e con diverse disponibilità. La prima modalità proposta, subito bocciata, era di videoregistrare dei momenti dell'attività didattica, successivamente si è proposta la presenza di un osservatore in classe per la compilazione di griglie di osservazione concentrate sui comportamenti della ragazzina con bisogni educativi speciali, chiarendo molto bene che l'attenzione non era in alcun modo sull'insegnante e sulle sue competenze didattiche e disciplinari. Nonostante questi tentativi di concordare la procedura cercando di ridurre al minimo le "invasioni" sul contesto, l'atteggiamento degli insegnanti, prima diffidente, è poi sfociato in una completa chiusura. Ogni sforzo di trovare un accordo con gli insegnanti, trovava risposta in una continua procrastinazione che, alla fine, ha comportato, come precedentemente anticipato, la decisione di concentrare il lavoro solo nel corso di questo primo anno.

3 - DISCUSSIONE

Ripercorrendo le fasi del nostro lavoro, che si è prefisso di esplorare il caso di inclusione di Sara, una bambina con Bisogni Educativi Speciali nella sfera del comportamento, durante il suo primo anno di scuola media, rileviamo innanzitutto che l'iniziale atteggiamento fiducioso degli insegnanti rispetto a una buona qualità dell'integrazione scolastica della bambina, ha poi lasciato spazio al riconoscimento di una realtà più complessa, probabilmente sottovalutata. I gravi SEN di Sara, collocabili effettivamente fra quelli più difficili da individuare e da trattare, non sembrano essere stati compresi adeguatamente dagli insegnanti che, conseguentemente, forse anche a causa della comune inesperienza da essi stessi dichiarata in merito ai processi di integrazione, hanno affrontato la situazione in modo non appropriato. Per esempio, pur cercando di favorire il processo di integrazione garantendo la presenza costante della bambina all'interno della classe, hanno ritenuto opportuno non rendere noto ai compagni il reale problema di Sara; probabilmente, ritenendo che la conoscenza della "diversità" della bambina potesse paradossalmente risultare di ostacolo rispetto a una buona inclusione. Solo nel tempo, scontrandosi direttamente con episodi particolarmente pesanti ed eclatanti di rifiuto sviluppati dagli allievi nei confronti della bambina, che attestano la difficoltà del processo di integrazione, gli insegnanti hanno avvertito la situazione come decisamente complessa.

Per quanto riguarda gli alunni, invece, fin dalle prime griglie di repertorio compilate all'inizio dell'anno scolastico, emerge un quadro più problematico e soprattutto più contraddittorio, della situazione rispetto a come viene riconosciuta inizialmente dai docenti. Molti compagni caratterizzano Sara in termini di esclusione e non accettazione. Sara, invece, come abbiamo visto, si rappresenta in modo poco realistico all'interno della classe, ritenendosi accettata da parecchi compagni. Possiamo quindi riconoscere la difficoltà degli insegnanti davanti alla gestione di un processo complesso e specifico come l'integrazione scolastica di un soggetto con SEN come Sara.

Siamo comunque di fronte a una importante sottovalutazione del problema: con la conseguenza che i docenti non si rendono conto della necessità di impostare, fin dall'inizio, una programmazione molto articolata e condivisa che possa tener conto in generale dei problemi della classe e, in particolare, dei problemi di Sara. Quest'ultima, inoltre, sembra quasi essere considerata come oggetto passivo del processo di integrazione, che subisce in qualche modo dinamiche scolastiche imposte (finalizzate semplicemente a garantire una sorta di convivenza "accettabile" nella classe), senza venire direttamente coinvolta nel suo stesso processo di inclusione. È invece opportuno evidenziare la necessità di considerare il suo ruolo di soggetto attivo, attore coinvolto, in primis, in ogni dinamica relazionale scolastica di tipo allievo-docente e allievo-allievo. Il valore dei vissuti di Sara all'interno della classe, il riconoscimento concreto del suo disagio, sembrano essere in secondo piano rispetto al comportamento dei compagni di fronte all'integrazione. L'attenzione all'accoglienza "scolastica" di Sara sembra quasi risultare, per gli insegnanti, più importante rispetto ai bisogni educativi e sociali della bambina. L'interesse sembra dunque essere prettamente quello di limitare l'interferenza con i processi di apprendimento dei compagni di classe senza tener conto, a priori, dell'integrazione di Sara all'interno di un più ampio e significativo scenario sociale. Inoltre, l'assenza stessa di una programmazione ma l'utilizzo di prove semplificate per Sara potrebbe indicare l'adozione di una strategia da parte degli insegnanti, utile per circoscrivere il problema e semplificare la gestione dell'attività didattica. È forse da chiedersi se, effettivamente, questa scelta possa essere utile a sostenere Sara nella sua

autostima o se, invece, serva ad “accontentare” in qualche modo la bambina senza che si interferisca sul programma scolastico tradizionale. D’altro canto anche le informazioni che gli insegnanti hanno attraverso la diagnosi funzionale di Sara non danno molte indicazioni su come intervenire adeguatamente sui SEN della bambina: come si è potuto notare, in questo documento vengono infatti espresse solo le “difficoltà” della bambina come vuoti da riempire affinché evolvano in “potenzialità”. Non viene però data alcuna indicazione su come il coterello debba prepararsi ad accogliere un determinato Bisogno Educativo Speciale. L’ICF (a cui fa riferimento la diagnosi funzionale), risulta dunque essere solo uno strumento diagnostico e non una risorsa di cui gli insegnanti possano avvalersi per capire come organizzare adeguati trattamenti e interventi sullo specifico SEN e sul contesto che lo accoglie.

A questo proposito, la sottovalutazione della necessità di programmare, fin dall’inizio, un percorso articolato da seguire lungo l’anno scolastico risulta infatti essere un forte limite per il nostro caso analizzato. Come abbiamo visto, solo davanti a un fatto compiuto che ha costretto gli insegnanti ad affrontare un ulteriore deterioramento delle relazioni all’interno della classe, è stato deciso di intervenire quasi in emergenza cercando di responsabilizzare i ragazzi nei confronti di Sara attraverso informazioni esplicite e dirette sui bisogni educativi speciali della bambina.

A conferma di un nuovo orientamento più positivo che, a questo punto, viene a caratterizzare i ragazzi, è il risultato dei dati raccolti con la seconda presentazione delle griglie. La situazione appare trasformata e meglio definita, sotto diversi aspetti: molti alunni, sembrano aver rivisto i loro iniziali atteggiamenti in funzione dell’accoglienza e della comprensione di Sara. Tre compagni, in particolare, sembrano essere particolarmente significativi e degni di nota ai fini di facilitare il processo di integrazione; essi, infatti, riconoscono la compagna addirittura come amica e sono ricambiati dalla stessa. Questo quadro è rafforzato dalla griglia di Sara da cui emerge l’effettivo passaggio da un primo periodo (l’inizio dell’anno scolastico) di contraddittorietà nei confronti del suo rapporto con la classe, (aspetto, peraltro, rafforzato anche dalla sua autocaratterizzazione), a una seconda fase (verso il termine dell’anno scolastico) in cui si percepisce più serena e in cui è in grado di essere più realisticamente selettiva rispetto ai compagni. Sarebbe quindi che la chiara presa di coscienza dei ragazzi, rispetto ai SEN di Sara, si sia mostrato effettivamente un fattore di rilievo ai fini dell’accettazione della ragazzina.

D’altro canto, però, pensare che la conoscenza dei problemi di Sara da parte dei suoi compagni, sia il solo elemento importante ai fini di una facilitazione dell’integrazione scolastica soprattutto a lungo termine, pare un po’ riduttivo. Sarebbero necessarie ulteriori verifiche protratte nel tempo per poter avere conferme in merito, ma questi effetti nel corso dell’anno successivo non è stato possibile analizzarli.

L’intervento di responsabilizzazione si presta, però, ad ulteriori considerazioni. Innanzitutto gli insegnanti sembrano quasi attribuire solamente ai ragazzi le cause della difficoltà dell’integrazione della bambina e mostrano di non avere gli strumenti adeguati per monitorare la situazione in modo da facilitare il processo di integrazione. Risultano, di fatto, assenti figure specializzate a cui gli insegnanti possano fare riferimento fin dall’inizio dell’anno scolastico per arricchire il proprio bagaglio di conoscenze e per delineare passo dopo passo una programmazione didattica comune adeguata. Inoltre, la mancanza di una più assidua collaborazione con l’équipe dell’Azienda Sanitaria sembra, altresì, aver influito fortemente sulla qualità dell’inclusione di Sara. Probabilmente a causa della comune inesperienza in merito, e soprattutto per l’assenza di un supporto costante, di un esperto delle problematiche legate ai processi di inclusione di SEN, gli

insegnanti sembrano non aver pienamente preso in carico la situazione, in qualità di diretti responsabili dello sviluppo educativo dei loro allievi.

Una simile situazione di carente programmazione, ma soprattutto di isolamento degli insegnanti rispetto a figure di esperti, si cristallizza, a conclusione dell'anno scolastico, nella divisione del consiglio di classe che, come abbiamo visto, incontra forti difficoltà nell'esprimere pareri sulla carriera scolastica della bambina.

Alla luce del quadro problematico trattato, possiamo rilevare che elemento critico risulta essere l'isolamento degli insegnanti dovuto in primo luogo alla mancanza di un esperto che gestisca e monitori fin dall'inizio il percorso di integrazione di SEN su un piano formativo e sociale. Emerge l'assenza di una figura specializzata che possa fungere in primis da anello di congiunzione tra la scuola e l'Azienda sanitaria di riferimento lungo tutto il corso dell'anno scolastico. La stessa figura potrebbe inoltre fornire feed-back proficui in merito alle decisioni da prendere o accompagnare lo sviluppo di eventuali specifici interventi educativi finalizzati a un miglioramento del clima della classe con conseguente facilitazione dei rapporti. Sono mancati gli strumenti didattici che potevano risultare d'aiuto per il miglioramento dei rapporti di Sara con l'attuale gruppo di compagni, in termini di accoglienza e comprensione, per il potenziamento dell'autostima dell'allieva (fattore prioritario secondo la diagnosi funzionale) e per un arricchimento emotivo relazionale di tutta la classe. A questo fine è anche utile riconoscere la centralità dei tre elementi della classe, in nessuna circostanza individuati dai docenti come significativi ma che, dalla presentazione delle griglie di repertorio, sono emersi più vicini a Sara in termini di "simpatia" e "accettazione". Questi allievi avrebbero potuto giocare, almeno da un certo momento dell'anno scolastico, un ruolo fondamentale in termini di sensibilizzazione rispetto alle dinamiche di inclusione, mediando i fattori di criticità che via via emergono all'interno di tutta la classe.

Tutte queste riflessioni sono evidentemente collegate a un limite di fondo che caratterizza il caso analizzato e, più in generale la realtà italiana: manca ancora una figura specializzata che funga da tramite fra gli insegnanti e lo psicologo del servizio sanitario e che accompagni i docenti nella fondamentale ma assente fase di programmazione, che deve essere tarata su ogni specifico caso di SEN che si presenta e che è indispensabile in un'ottica di progresso a tutti i livelli. Sembra emergere, però, una sorta di resistenza verso figure esterne che sembrano essere percepite come intrusive. Si pensi, in questo caso, al ruolo del ricercatore che viene avvertito come invadente e giudicante e non viene contemplata la possibilità di riconoscerlo come risorsa di cui avvalersi per migliorare la qualità del proprio lavoro. Nonostante, in Italia, le buone prassi nell'ambito dell'integrazione siano ormai una costante da anni, almeno sul piano legislativo, risulta dunque ancora difficile organizzare vere e proprie azioni di intervento finalizzate allo sviluppo di una buona qualità dell'integrazione, soprattutto quando riguarda soggetti con SEN più difficilmente riconoscibili e gestibili come i disordini del comportamento o della sfera affettiva.

A sostegno degli studi di Cole (1996), Havolsen e Nearly (2001), Lewis e Doorlag (1991), si può quindi confermare che per facilitare i percorsi di inclusione di SEN appare necessaria un'adeguata programmazione iniziale che preveda l'incremento delle

conoscenze degli insegnanti rispetto alle caratteristiche delle diverse disabilità e li renda partecipi di momenti di formazione gestiti da esperti. È importante, come sostiene Evans (2004), che gli insegnanti si preparino ad utilizzare risorse didattiche quali, per esempio, percorsi personalizzati o lavori di gruppo. Alla base di tutti questi elementi è soprattutto la condivisione, fra ragazzi e docenti, fin dall'inizio dell'anno scolastico, di tutte le informazioni necessarie alla conoscenza del caso di SEN specifico sia in termini di bisogni del singolo, sia di possibili risorse per la crescita della classe.

APPENDICE A

La griglia di Sara: I somministrazione

La griglia: i punteggi grezzi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
affettuoso/ non affettuoso	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2
Mi diverte/non mi diverte	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2
È simpatico/non è simpatico	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2
Timido/ non timido	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	5	2	1	2	1	1	1	2	2	1
Allegra/ non allegra	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2
Mi ascolta/ non mi ascolta	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	1	2
Comprende i miei problemi/ non comprende	1	2	1	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2
Mi vuole bene/ non mi vuole bene	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2
Comprende i miei bisogni/ non comprende	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2
Mi accetta/ non mi accetta	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2
E' mio amico/ non e' mio amico	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2
Faccio parte del gruppo/ non considera	1	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2
Mi aiuta nei compiti/ evita di aiutarmi	1	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2
Mi chiede di fare i compiti/ non mi chiede	1	2	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2
Facilita mio rapporto con compagni/ non facilita	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2
Mostra pazienza se sono lento/ e' impaziente	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2

Tavola delle componenti principali

Polo	/Contrasto	I comp.	IIcomp.	Dist
È affettuoso	/non è affettuoso	0.759	-0.316	0.822
Mi diverte	/non mi diverte	0.844	-0.388	0.929
È simpatico	/non è simpatico	0.704	-0.353	0.788
È timido	/non è timido	0.259	-0.278	0.380
È allegro	/non è allegro	0.842	-0.296	0.892
Mi ascolta	/non mi ascolta	0.885	-0.172	0.902
Comprende i miei problemi	/non comprende	0.593	-0.545	0.805
Mi vuole bene	/non mi vuole bene	0.732	-0.297	0.790
Comprende i miei bisogni	/non comprende	0.863	0.407	0.954
Mi accetta	/non mi accetta	0.883	-0.017	0.883
È mio amico	/non mi è amico	0.835	0.070	0.838
Faccio parte del gruppo	/non mi considera	0.923	0.088	0.927
Mi aiuta nei compiti	/evita di aiutarmi	0.914	0.274	0.954
Mi chiede di fare i compiti con lui	/non mi chiede	0.830	0.295	0.881
Facilita il mio rapporto con i compagni	/non facilita	-0.061	-0.354	0.360
Mostra pazienza se sono lento	/è impaziente	0.296	0.662	0.725
% VARIANZA		55.750	11.612	67.362

Factor scores

	1	2
Serena	-0.334	-2.768
Mirco	0,744	-0,091
Salvatore	-0.832	1.525
Laura	0.579	-0.371
Vitalina	-1.652	0.951
Ruggero	-0.452	-1.652
Nicola	0.744	-0.091
Lorenzo	0.744	-0.091
Silvia F	0.744	-0.091
Edoardo G	-1.300	0.206
Federico	0.413	0.918
Roberto	-1.271	-0.781
Fabiola	0.649	1.260
Piero	-0.116	-2.298
Giulia	0.744	-0.091
Anna	0.881	0.619
Silviam	0.778	0.087
Marco	-1.854	0.787
Francesca	0.797	0.607
Edoardo p	0.744	-0.091
Francesco	-1.956	-0.309
Tommaso	0.762	0.430
Lucrezia	1.125	0.441
Paola	-1.422	0.984
Silviavale	0.744	-0.091

APPENDICE B

La griglia delle rappresentazioni di Sara da parte dei compagni: I somministrazione

La griglia: i punteggi grezzi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
affettuoso/ non affettuoso	5	5	1	5	4	5	4	5	1	3	5	5	5	3	3	5	5	4	1	5	1	3	5	5	2
Mi diverte/non mi diverte	5	5	2	5	4	5	1	5	1	1	5	5	2	3	1	5	5	3	1	5	2	3	5	5	2
È simpatico/non è simpatico	5	5	1	5	4	5	4	5	2	1	1	5	2	3	3	5	5	3	2	5	2	3	5	5	2
Timido/ non timido	5	5	5	5	5	4	4	5	1	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	3	5	5	5
Allegro/ non allegro	5	2	2	5	2	5	2	4	2	2	2	5	4	3	1	5	5	2	5	5	4	3	5	2	2
Mi ascolta/ non mi ascolta	5	5	4	5	5	3	4	5	1	3	5	5	1	3	1	5	5	5	1	4	5	4	5	5	2
Comprende i miei problemi/ non comprende	5	5	3	5	5	3	3	5	1	3	5	5	4	3	5	5	5	3	1	5	5	3	5	5	2
Mi vuole bene/ non mi vuole bene	5	3	3	5	2	5	3	5	3	1	5	5	3	3	1	5	5	3	2	5	3	3	4	5	2
Comprende i miei bisogni/ non comprende	5	3	4	5	5	5	3	3	1	3	5	5	4	3	5	5	5	5	1	4	3	3	5	4	2
Mi accetta/ non mi accetta	5	3	3	5	5	5	1	5	2	3	2	5	3	3	3	5	5	4	2	4	3	3	5	4	2
E' mio amico/ non e' mio amico	5	3	1	5	3	4	1	5	2	1	1	5	1	3	1	5	4	5	2	5	3	3	5	5	2
Faccio parte del gruppo/ non considera	5	3	3	5	4	3	1	5	3	3	2	5	4	3	5	5	5	5	4	5	3	3	5	5	2
Mi aiuta nei compiti/ evita di aiutarmi	5	2	3	5	5	5	3	5	1	3	5	5	4	3	3	5	5	5	1	4	3	3	5	5	2
Mi chiede di fare i compiti/ non mi chiede	4	5	1	4	5	5	3	5	2	3	5	4	4	3	3	4	5	5	4	5	5	4	5	5	2
Facilita mio rapporto con compagni/ non facilita	5	4	3	5	5	4	3	5	3	3	5	5	3	3	3	5	5	5	2	1	1	3	5	5	4
Mostra pazienza se sono lento/ e' impaziente	5	5	3	5	3	3	3	5	3	3	5	5	3	3	3	5	5	3	1	5	5	3	5	4	2

Tavola delle componenti principali

Polo	/Contrasto	I comp.	IIcomp.	Dist
È affettuoso	/non è affettuoso	0.832	0.017	0.833
Mi diverte	/non mi diverte	0.910	-0.142	0.921
È simpatico	/non è simpatico	0.549	0.121	0.562
È timido	/non è timido	0.414	0.514	0.660
È allegro	/non è allegro	0.523	-0.637	0.824
Mi ascolta	/non mi ascolta	0.776	0.221	0.807
Comprende i miei problemi	/non comprende	0.828	0.340	0.895
Mi vuole bene	/non mi vuole bene	0.773	-0.367	0.855
Comprende i miei bisogni	/non comprende	0.768	0.413	0.872
Mi accetta	/non mi accetta	0.856	-0.164	0.872
È mio amico	/non mi è amico	0.814	-0.395	0.905
Faccio parte del gruppo	/non mi considera	0.773	0.024	0.774
Mi aiuta nei compiti	/evita di aiutarmi	0.883	0.147	0.895
Mi chiede di fare i compiti con lui	/non mi chiede	0.700	-0.081	0.705
Facilita il mio rapporto con i compagni	/non facilita	0.632	0.412	0.754
Mostra pazienza se sono lento	/è impaziente	0.721	0.182	0.744
% VARIANZA		57.767	10.589	68.356

Factor scores

	1	2
Serena	-0.48	0.021
Mirco	-0.640	-0.666
Salvatore	0.357	0.812
Laura	1.164	-0.244
Vitalina	1.055	-0.415
Ruggero	0.196	0.501
Nicola	0.243	-2.203
Lorenzo	-1.048	1.162
Silvia F	-1.105	1.183
Edoardo G	0.906	0.310
Federico	0.246	1.845
Roberto	1.164	-0.244
Fabiola	-1.020	0.338
Piero	1.167	-0.123
Giulia	-1.858	-1.683
Anna	-1.509	0.030
Silviam	-0.386	0.055
Marco	0.715	-1.585
Francesca	-1.766	-1.407
Edoardo p	1.164	-0.244
Francesco	1.174	-0.141
Tommaso	0.521	-0.703
Lucrezia	1.661	-0.761
Paola	1.225	0.502
Silviavale	-1.428	-0.575

APPENDICE C

La griglia di Sara: II somministrazione

La griglia: i punteggi grezzi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
affettuoso/ non affettuoso	1	2	2	2	5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	
Mi diverte/non mi diverte	1	2	2	2	5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	
È simpatico/non è simpatico	1	2	2	2	5	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	
	2	5	5	2	2	5	5	1	2	1	5	5	5	5	4	5	2	4	5	5	5	5	2	2	2	5
Allegro/ non allegro	1	2	2	2	5	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Mi ascolta/ non mi ascolta	1	2	2	2	5	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	
Comprende i miei problemi/ non comprende	1	2	1	2	5	2	2	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	2	2	
Mi vuole bene/ non mi vuole bene	1	2	1	2	5	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	
Comprende i miei bisogni/ non comprende	1	2	1	2	5	2	2	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	
Mi accetta/ non mi accetta	1	2	2	2	5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	
È mio amico/ non è mio amico	2	2	2	2	5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Faccio parte del gruppo/ non considera	1	2	1	2	5	2	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	
Mi aiuta nei compiti/ evita di aiutarmi	1	2	1	2	5	1	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	4	2	1	1	2	2	2	
Mi chiede di fare i compiti/ non mi chiede	1	2	1	2	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	4	1	1	2	2	
Facilita mio rapporto con compagni/ non facilita	1	2	2	2	5	2	2	1	2	2	5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Mostra pazienza se sono lento/ e' impaziente	1	2	2	2	5	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	

Tavola delle componenti principali

Polo	/Contrasto	I comp.	IIcomp.	Dist
È affettuoso	/non è affettuoso	0.877	0.127	0.887
Mi diverte	/non mi diverte	0.939	0.000	0.939
È simpatico	/non è simpatico	0.904	0.089	0.908
È timido	/non è timido	-0.200	0.926	0.948
È allegro	/non è allegro	0.941	0.019	0.941
Mi ascolta	/non mi ascolta	0.850	0.366	0.926
Comprende i miei problemi	/non comprende	0.915	-0.177	0.932
Mi vuole bene	/non mi vuole bene	0.900	-0.123	0.909
Comprende i miei bisogni	/non comprende	0.912	-0.132	0.921
Mi accetta	/non mi accetta	0.948	0.039	0.949
È mio amico	/non mi è amico	0.946	-0.012	0.947
Faccio parte del gruppo	/non mi considera	0.849	-0.082	0.853
Mi aiuta nei compiti	/evita di aiutarmi	0.757	-0.164	0.774
Mi chiede di fare i compiti con lui	/non mi chiede	0.770	0.013	0.770
Facilita il mio rapporto con i compagni	/non facilita	0.735	0.313	0.799
Mostra pazienza se sono lento	/è impaziente	0.899	-0.017	0.899
% VARIANZA		72.678	7.591	80.269

Factor scores

	1	2
Serena	-1.149	-1.420
Mirco	0.161	0.428
Salvatore	-0.353	1.079
Laura	0.195	-1.067
Vitalina	4.641	-0.056
Ruggero	0.025	0.560
Nicola	0.006	0.499
Lorenzo	-0.367	-1.327
Silvia F	-0.146	-0.694
Edoardo G	-0.158	-2.076
Federico	-0.241	1.439
Roberto	-0.444	1.095
Fabiola	-0.498	0.929
Piero	-0.251	0.877
Giulia	-0.074	0.017
Anna	-0.439	0.823
Silviam	-0.056	-0.933
Marco	-0.381	0.427
Francesca	-0.134	0.532
Edoardo p	0.296	0.450
Francesco	-0.627	0.604
Tommaso	-0.571	0.642
Lucrezia	-0.072	-1.633
Paola	-0.005	-1.622
Silviavale	0.161	0.428

APPENDICE D

La griglia delle rappresentazioni di Sara da parte dei compagni: II somministrazione

La griglia: i punteggi grezzi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
affettuoso/ non affettuoso	5	5	3	4	5	5	5	5	5	1	2	4	5	1	1	2	5	2	3	4	3	1	5	3	1
Mi diverte/non mi diverte	4	5	3	4	5	2	1	4	1	1	2	1	2	2	2	5	2	3	2	4	1	2	4	2	
È simpatico/non è simpatico	2	5	2	3	5	2	2	5	1	2	2	1	1	2	2	4	2	1	2	1	1	2	3	2	
Timido/ non timido	5	5	2	1	2	5	5	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	1	5	5	5	2	5	5
Allegro/ non allegro	2	5	2	1	2	2	2	5	2	2	2	2	2	2	2	4	2	3	2	4	2	1	4	2	
Mi ascolta/ non mi ascolta	2	4	2	5	5	5	5	4	1	2	5	1	3	3	1	1	5	2	1	1	5	1	1	4	2
Comprende i miei problemi/ non comprende	3	5	2	2	5	5	2	5	1	2	2	5	3	4	5	4	5	2	1	4	4	3	1	3	1
Mi vuole bene/ non mi vuole bene	2	5	2	1	2	5	5	4	1	2	2	3	3	1	2	1	5	2	2	3	1	2	1	2	2
Comprende i miei bisogni/ non comprende	2	5	2	3	5	1	3	5	1	2	1	5	3	5	2	4	5	5	1	4	5	1	2	3	1
Mi accetta/ non mi accetta	2	5	2	5	5	5	1	4	2	3	2	1	3	1	1	2	4	5	2	3	1	5	2	2	2
E' mio amico/ non e' mio amico	2	5	3	5	3	5	1	5	2	3	5	1	3	2	1	2	5	2	3	1	5	1	2	3	2
Faccio parte del gruppo/ non considera	3	5	2	1	5	5	1	4	1	5	5	5	5	5	1	1	5	2	4	3	5	3	5	2	1
Mi aiuta nei compiti/ evita di aiutarmi	5	5	3	5	5	3	5	5	1	2	5	5	5	5	5	4	4	2	4	3	5	5	4	3	1
Mi chiede di fare i compiti/ non mi chiede	5	5	2	5	3	5	5	5	2	3	2	5	3	5	5	1	5	2	4	3	5	2	5	2	2
Facilita mio rapporto con compagni/ non facilita	5	5	2	5	5	5	5	3	2	5	5	3	5	5	1	5	1	5	2	4	4	5	2	5	3
Mostra pazienza se sono lento/ e' impaziente	5	5	2	5	5	5	3	5	3	3	3	5	5	5	5	4	4	2	3	4	1	1	5	3	1

Tavola delle componenti principali

Polo	/Contrasto	I comp.	IIcomp.	Dist
È affettuoso	/non è affettuoso	0.605	0.070	0.609
Mi diverte	/non mi diverte	0.844	-0.388	0.929
È simpatico	/non è simpatico	0.704	-0.353	0.788
È timido	/non è timido	-0.048	0.275	0.279
È allegro	/non è allegro	0.562	-0.352	0.663
Mi ascolta	/non mi ascolta	0.739	-0.287	0.793
Comprende i miei problemi	/non comprende	0.682	0.406	0.794
Mi vuole bene	/non mi vuole bene	0.770	-0.041	0.771
Comprende i miei bisogni	/non comprende	0.651	0.283	0.710
Mi accetta	/non mi accetta	0.730	-0.510	0.891
È mio amico	/non mi è amico	0.727	-0.555	0.915
Faccio parte del gruppo	/non mi considera	0.549	0.121	0.562
Mi aiuta nei compiti	/evita di aiutarmi	0.638	0.459	0.786
Mi chiede di fare i compiti con lui	/non mi chiede	0.664	0.511	0.838
Facilita il mio rapporto con i compagni	/non facilita	0.774	0.437	0.862
Mostra pazienza se sono lento	/è impaziente	0.536	0.514	0.742
% VARIANZA		42.174	14.873	57.048

Factor scores

	1	2
Serena	1.052	-0.721
Mirco	-1.001	-0.596
Salvatore	1.608	-0.454
Laura	-0.905	-0.595
Vitalina	0.310	0.925
Ruggero	-0.378	0.792
Nicola	0.003	2.264
Lorenzo	-0.480	0.862
Silvia F	-0.026	1.550
Edoardo G	-0.183	-1.170
Federico	-0.170	-0.480
Roberto	-0.482	-0.647
Fabiola	-1.324	0.012
Piero	-0.887	-1.211
Giulia	-0.277	1.830
Anna	-1.546	-1.360
Silviam	1.885	-0.646
Marco	0.138	1.267
Francesca	-1.012	-0.070
Edoardo p	0.102	0.843
Francesco	1.594	-0.858
Tommaso	0.521	-0.703
Lucrezia	1.661	-0.761
Paola	1.225	0.502
Silviavale	-1.428	-0.575

NOTA BIBLIOGRAFICA

- Abrams D., Hogg M.A. (1990), *Social Identity theory: constructive and critical advances*, London, Hervester-Wheatsheaf.
- Abrams D., Jackson D., St Claire L. (1990), *Social identity and the handicapping functions of stereotypes: children's understanding of mental and physical handicap*, in "Human relations", n.43, pp.1085-1098.
- Agar L., Bell G. H., Carr N., Cordiner E., Hall C., Hufford D., (1989), *Studying the curriculum*, in Bell G. H. & Colbeck B, *Experiencing integration: the sunnyside action inquiry project*, London, Falmer, pp.21-52.
- American Psychiatric Association (1996), *DSM-IV/Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*.
- Anderson G. (1990), *Foundamental of educational research*, London, The Falmer Press.
- Armezzani M., Grimaldi F., Pezzullo L. (2003)., *Tecniche costruttiviste per la diagnosi della personalità*, Milano, McGraw-Hill.
- Aronson E., Wilson T. D., Alkert R. M. (2005), *Social Psychology (5th ed)*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Avramidis E., Bayliss P., Burden R.,(2000), *Survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority*, in "Educational Psychology", vol. 20, n.2, pp.191-211.
- Bailey D. B., Burchinal M.R., McWilliam R.A. (1993), *Age of peers and early child development* in "Child Development", n.64, pp.848-862.
- Bailey K. D., (1985), *Metodi della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Baker J., Zigmond N.(1990), *Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities?* in "Exceptional Children", n.56, pp.515-527.
- Bannister, D., Fransella F. (1980), *Inquiring man: the psychology of personal constructs*. New York: Penguin Books. trad.it.: *L'uomo ricercatore: Introduzione alla psicologia dei costrutti personali*. Firenze: Martinelli, (1986).
- Basseby M. (1999), *Case Study Research in Educational Setting*, Buckingham, Open University Press.
- Befring E., (1997), *The enrichment perspective. A special educational approach to an inclusive school*, in "Remedial and Special Education", n.18, p.182.
- Beijaard D., Verloop N., Vermunt J. D. (2000), *Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge prospective*, in "Teaching and teacher education", vol.16.
- Berryman J.D., Berryman C.R. (1981), *Use of the "attitudes toward mainstreaming scale" with rural Georgia teacher*, in "Peaper presented at the American Educational Research Association Meeting", Los Angeles.
- Bierman K.,(2004), *Il bambino rifiutato dai compagni*, Trento, Erickson.
- Buell M.J., Hallman R., Gamel-McCormick M., Scheer S. (1999), *A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion*, in "International Journal of Disability, Development and Education", vol.46, n.2, pp.143-156.

- Burrello L.C., Wright P.T. (1993), *Strategies for inclusion of behaviorally challenging students*. Bloomington, in "Council of Administrators of Special Education".
- Cambra C., Silvestre N. (2003), *Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept*, in "European Journal of Special Needs Education", Vol. 18, n. 2, pp. 197-208.
- Campbell J., Gilmore L., Cuskelli M. (2003), *Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion*, in "Journal of Intellectual & Developmental Disability", Vol. 28, n.4, pp.369-379
- Canevaro A., Ianes D. (2002), *Buone prassi di integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Castarède M.F. (1983), *L'entretien clinique à visée de recherche*, in Chiland C.(a cura di), *L'entretien clinique*, Paris, Presse Universitaires de France.
- Chadsey-Rusch J. (1992), *Toward defining and measuring social skills in employment settings*, in "American Journal on Mental Retardation", n.96, pp.405-418.
- Chang S., Schaller J. (2002), *The views of students with visual impairments on the support they received from teachers*, in "Journal of visual impairment and blindness", vol.96, n.8, pp. 558-575.
- Cole D. (1996), *Facilitating Play in Children's Peer Relationships: Are We Having Fun Yet?*, in "American Educational Research Journal", Vol. 23, n. 2, pp. 201-215.
- Deshler, D., Ellis, E. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods* (2nd ed.). Denver, CO: Love.
- Destefano L., Shriner J., Lloyd C.(2001), *Teacher decision making in participation of students with disabilities in large scale assessment*, in "Exceptional Children", n.68, pp.7-22.
- Diamond K. (1996), *Preschool children's conceptions of disabilities: the salience of disability in children's ideas about others*, in "Topics in Early Childhood Special Education", n.16, pp. 458-475.
- Diamond K., Innes F.K. (2001), *The origins of young children attitudes toward peers with disabilities*, in M.J.Guralnick (a cura di), "Early Childhood Inclusion: focus on change", Baltimore, MD, Paul Brookes, pp.159-177.
- Diamond K. E., Le Furgy W., Blass S. (1992), *Attitudes of preschool children toward their peers with disabilities: a year long investigation in integrated classrooms*, in "The journal of Genetic Psychology", n.154, pp.215-221.
- Dodge K.A., Coie J.D., Brakke N.P. (1982), *Behavior patterns of socially rejected and neglected preadolescents: the roles of social approach and aggression*, in "Journal of Abnormal Child Psychology", n.10, pp.394-410.
- Evans J., Lunt I. (2002), *Inclusive education: are there limits?*, in "European Journal of Special Needs Education", n.1, p. 1-14.
- Evans P. (2004), *Educating Students with Special Needs: A Comparison of Inclusion Practices in OECD Countries*, in "Education Canada", n. 44 pp. 32-35.
- Evans P. (2004), *Educating Students with Special Needs: A Comparison of Inclusion Practices in OECD Countries*, in "Education Canada", n. 44 pp.32-35.
- Evans J.H., Bird K.M., Ford L.A., Green J.L., Bischoff R.A. (1992), *Strategies for overcoming the resistance to the integration of students with special needs into neighborhood schools: a case study*, in "CASE in Point", vol.7, n.1, pp.1-16.

- Feixas G., Cornejo-Alvarez J.M. (1996), *Manuale per lo studio delle griglie di repertorio con il programma "GRIGLIA"*, Milano, Vita e pensiero.
- Fransella F., Bannister D. (1977), *A manual for repertory grid technique*. London, Academic Press.
- Fryxell D., Kennedy C.H. (1995), *Placement along continuum of services and its impact on students' social relationships*, in "Journal of the association for persons with severe handicap", n.20, pp. 259-269.
- Fulk B., Brigham F., Loham D.(1998), *Motivation and self-regulation: a comparison of students with learning and behavior problems*, in "Remedial and Special Education", vol.19, n.5, pp. 300-309.
- Gartner A., Lipsky D.K. (1987), *Beyond special education: toward e quality system for all students*, in "Harward Educational Rewiew", n.57. pp.367-395.
- Giangreco M.F., Cloniger C.J., Iverson V.S. (1993), *Choosing options and accommodations for children: a guide to planning inclusive education*, Baltimore, Brookes Publishing.
- Giangreco M.F., Edelman S.W., Luiselli T.E., MacFarland S.Z.C, (1997), *Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on student with disabilities*, in "Exceptional Children", n.64, pp 6-16.
- Glaser B.G., Strauss A.L. (1968), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, London, Weidenfeld and Nicolson.
- Gomm R., Hammersley M., Foster P. (2000), *Case Study method. Key issues, key texts*, Sage, Thousand Oaks (CA).
- Gottlieb J., Leyser Y. (1996), *Attitudes of public school parents toward mainstreaming: changes over a decade*, in "Journal of Instructional Psychology", n.23, pp.257-264
- Green S., Shinn M. (1994), *Parent attitudes about special education and reintegration. What is the role of student outcomes?*, in "Excpecional Chidren", vol.61, n.3, pp.269-281.
- Guba E.G., Lincoln Y.S., (1985), *Naturalistic and rationalistic enquiry*, in Husen e Postlethwaite, *The International Encyclopedia of Education*, Second Edition, Vol.1, Pergamon.
- Guerin B., (1994), *Analyzing social behaviour: behavior analysis and the social science*, Reno, NV, Context Press.
- Guralnick M.J. (1999), *The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive setting*, in "Journal of Early Intervention", n.22, pp.70-86.
- Guralnick M.J., Groom J.M. (1988), *Peer interactions in mainstreamed and specialized classroom: a comparative analysis*, in "Exceptional Children", n.54, pp.415-425.
- Hall C., Spruill K., Webster R. (2001), *Motivational and attitudinal factors in college students with and without learning disabilities*, in "Learning Disability Quarterly", vol.25, n.2, pp.79-86
- Halvorsen A. e Nearly T. (2001), *Building inclusive schools*, Boston, Allyn e Bocon.
- Halvorsen, A., Sailor, W. (1990), *Integration of students with severe and profound disabilities: A review of research.*, in R. Gaylord-Ross (Ed.), *Issues and research in special education* (vol. 1) (pp. 110-172). New York: Teachers College Press.

- Hamilton D.(2005), An ecobehavioural analysis of interactive engagement of children with developmental disabilities with their peers in inclusive preschools, in "International Journal of Disability, Development and Education", n.52, pp.121-137.
- Hapner, A, Imel B. (2002), *The students' voices: "teachers started to listen and show respect"*, in "Remedial and Special Education", v.23, n2, pp.122-126.
- Hardman C., (2001), *Using personal construct psychology to reduce the risk of exclusion*. Educational psychology in practice, vol. 17, n.1.
- Hegarty S., Pocklington K. (1981), *Educating pupils with special needs in the ordinary school*. Windsor: NFER-Nelson.
- Horne M.D. (1983), *Attitudes of elementary classroom teachers toward mainstreaming*, in "The Exceptional Children", n.30, pp.93-97
- Higginbotham P., Bannister D.(1983), *The GAB computer program for the analysis of repertory grid data*, University of Leeds.
- Hutchby, I., Wooffitt, R. (1998) *Conversation Analysis: principles, practices and applications*. Cambridge, Polity.
- Ianes D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e Inclusione*, Trento, Erickson, 2005.
- Ianes D. (2003) *Come cambiano i bisogni: dall'integrazione degli alunni con disabilità all'inclusione dei molti alunni con bisogni educativi speciali*, in "Rassegna", Istituto Pedagogico Provinciale di Bolzano, Anno XI.
- Ianes D. (2004), *La diagnosi funzionale secondo l'ICF. Il modello OMS, le aree e gli strumenti*. Trento, Erickson.
- Ianes D. e Biasioli U. (2005), *L'ICF come strumento di classificazione, descrizione e comprensione delle competenze*, in "L'integrazione scolastica e sociale", vol. 4, n. 5, pp. 391-422.
- Ireson J., (1992), *Collaboration in support system*, in "British Journal of Special Education", n.19, pp 56-58.
- Jenkins J., Speltz M., Odom S. (1985), *Integrating students with moderate e severe disabilities into general education classes*, in "Exceptional Children", n.61, pp.425-439.
- Jenkinson J.C.(1997), *Mainstream or special? Educating students with disabilities*, London, Routledge.
- Kaneklin C. (1988), *Il primo colloquio*, in A. Quadrio, V. Ugazio (a cura di), *Il colloquio in psicologia clinica e sociale*, Milano, Franco Angeli.
- Kanizsa S., (1998), *L'intervista nella ricerca educativa*, in S. Mantovani (a cura di), "La ricerca sul campo in educazione", Milano, Mondadori.
- Keller D., Sterling Honing A. (1993), *Curriculum to promote positive interaction of preschoolers with a disabled peer introduced into the classroom*, in "Early Child Development and care", n.96, pp.27-34.
- Kelly G. (1963), *A theory of personality: the psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kortering L., Braziel P. (2001), *Staying in school: the prospective of ninth-grade students*, in "Remedial and Special Education", vol.20, n.2, pp.106-113.
- Kortering L., Tompkins J., Braziel P. (2002), *The challenge of school completion among youth with behavior disorders: another side of the story*, in "Behavioral Disorders", n.27, pp-142-154
- Laws G., Kelly E.(2005), *The attitudes and friendship in intentions of children in United kingdom mainstream schools towards peers with physical or*

intellectual disabilities, in "International Journal of Disability, Development and Education", n.52, pp.79-99.

- Lewis R. B., Doorlag D. H. (1991), *Teaching special students in the mainstream*, New York, Merrill-MacMillan.
- Magiati I., Dockrell J.E., Logotheti A.E.(2002), *Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context and cognition*, in "Applied Developmental Psychology", n.23, pp.409-430.
- Mahlios M. C. (2002), *Teacher role formation. Action*, in "Teacher Education", vol. 24, n. 1.
- Margalit M.(1993). *Social Skills and classroom behavior with mild mental retardation: in* "American Journal on Mental on Mental Retardation", n.97, pp.685-691.
- Marks S.U., Schrader C., Levine M. (1999), *Paraeducator experiences in inclusive settings: helpinh, hovering or holding their own?* in "Exceptional Children, n.65, pp.315-328.
- McConaughy S.H. (1986), *Social competence and behavioral problems of learning disabled boys aged 12-16*, in "Journal of Learning Disabilities", n.19, pp.101-106.
- McDonnel J. (1987), *The integration of students with severe handicaps into regular public schools: an analysis of parents' perceptions of potential outcomes*, in "Education and Training in Mental Retardation", vol.22, n.2, pp.98-111.
- Mc Evoy A., Welker R. (2000), *Antisocial behavior, academic failure, and school climate: a critical review*, in "Journal of Emotional and Behavioral Disorders", n.8, pp 130-140.
- Meijer, S. Carpenter, Scholte F. A. (2004), *European Manifesto on Basic Standards of Health Care For People with Intellectual Disabilities*, in "Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities" Vol11, n.1, pp.10-15
- Mittler P., *Equal Opportunities – For Whom?*, in "British Journal of Special Education" vol.26, n.1, pp.3-7
- Moerk E.L. (1992), *A first language taught and learned*, Baltimore, P. H. Brookes.
- Nikolarazi M., Poonam K., Favazza P., Sideridis G., Koulousiou D., Riall A. (2005), *A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs*, in "International Journal of Disability, Development and Education", n.52, pp. 101-119.
- Nowicki E. (2002), *A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities*, in "International Journal of Disability, Development and Education", n.49, pp.243-265.
- Odom S.L. e Wolery M. (2003), *A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices*, in "Journal of Special Education", n.37, pp.164-173.
- O'Mahony e Rieser (2001), *Rapporti tra Bisogni Educativi Speciali e Disabilità*, in Ianes D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e Inclusione*, Trento, Erickson, 2005
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2002), *ICF/International Classification of Functioning, Disability and Health*, trad. it. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.

- Organizzazione Mondiale della Sanità (1980), *ICIDH. International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. A manual of classification relating to consequences of diseases*, Geneve, W.H.O.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (1997), *ICIDH-2: International Classification of Functioning and Disability*, Geneve, W.H.O.
- Parmenter T.R., Einfeld S., Tonge B.J., Dempster J.A. (1998), *Behavioural and emotional problems in the classroom of children and adolescents with intellectual disability*, in "Journal of Intellectual & Developmental Disability", vol.23, n.1, pp.71-77.
- Pavri S., Monda Amaya L. (2001), *Social support in inclusive schools: student and teacher perspectives*, in "Exceptional Children", v.67, n. 3, pp.391-411.
- Perini S.(1997), *Psicologia dell'educazione*, Bologna, Mulino.
- Perini S., Bijou W.S. (1993), *Lo sviluppo del bambino ritardato*, Milano, Angeli.
- Phillips E. M. (1985). *Using the repertory Grid in the Classroom*. in Beail N.(a cura di). *Repertory grid technique and personal construct*, Croom helm, London & Sydney.
- Phillips J., Corn A. (2003), *An initial study of Students'perceptions of their education placement at a special school for the blind*, in "RE: view", vol.35, n.2, pp.89-95.
- Pope M., Denicolo, P. M. (2001), *Transformative Education: Personal Construct Approaches to Practice and Research*, London, Whurr.
- Prillman D. (1981), *Acceptance of learning disabled students in the mainstream environment. A failure to replicate*, in "Journal of learning disabilities", n.14, pp.344-346.
- Raskin D. J. (2000). *The modern, the post modern, and George Kelley's personal construct psychology*, in "American psychologist", n.55.
- Roberts C.M., Smith P.R. (1999), *Attitudes and behaviour of children towards peers with disabilities*, in "International Journal of Disability, Development and Education", n.46, pp. 35-50.
- Rogers C. R., Kinget G.M. (1970), *Psicoterapia e relazioni umane*, Torino, Boringhieri.
- Rosie A. J., (1979). *Teachers and children: interpersonal relations and the classroom*. In Stringer P., Bannister D. (a cura di). *Constructs of sociality and individuality*. New York, Academy Press.
- Rubin H., Rubin I.(2005), *Qualitative Interviewing: The Art of hearing data*. Thousand Oaks, Sage, II ed.
- Salend S; Duhaney L. (1999), *The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators*, in "Remedial and Special Education", v.20, n.2, pp.114-126.
- Salmon P., (1976). *Grid measures with children subjects*. In P. Slater (a cura di). *The measurement of interpersonal space by grid technique: voll. Explorations of interpersonal space*. London, Wiley.
- Salmon P., (1984). *Una psicologia dello sviluppo personale*. In G. Chiari, M. Nuzzo (a cura di). *Crescita e cambiamento della conoscenza individuale*. Milano, Angeli.
- Salmon P. (1995). *Psychology in the Classroom: Reconstructing Teachers and Learners*, London, Cassell.

- Schneider F. W., Gruman J., Coutts L. M., (2005) *Applied Social Psychology: Understanding and addressing social and practical problems*, London, Sage Publications.
- Schwartz G. (2001). *Using teacher narrative research in teacher development*, in "the teacher educator", vol.37, n.1.
- Scruggs T.E., Mastropieri M.A. (1996), *Academic characteristics of behaviorally disordered and learning disabled children*, in "Behavioral Disorders", n.11, pp.180-190.
- Semmel M. I., Gottlieb J., Robinson N.M. (1979), *Mainstreaming: prospectives on educating handicapped children in the public school*, in "Review of research in education", Vol.7, pp.223-279.
- Slater P. (1977), *The Measurement of Interpersonal Space by Grid Technique*, Vol 2, London John Wiley & Sons.
- Sloper P., Greco V., Beecham J., Webb R. (2006), *Key worker services for disabled children: what characteristics of services lead to better outcomes for children and families?*, in "Child: Care, Health and Development", n.32, pp.147-157.
- Shaw M.L.G., Thomas L.F. (1978), *FOCUS on education: an interactive computer system for the development and analysis of repertory grids*, in "International Journal of Man-Machine Studies", n.10, p.139-173.
- Smith J.A. (a cura di) (2003) *Qualitative Psychology: a practical guide to research methods*. Londra, Sage.
- Soresi S., Nota L., (2001) *La facilitazione dell'integrazione scolastica*. Erip, Pordenone.
- Stainback G., Stainback W., Stainback S., *Superintendentes' attitudes toward integration*, in "Education and Training in Mental Retardation", n.23, pp.92-96.
- Stainback S., e Stainback W. (1992), *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica*, Erickson, Trento.
- Stoler R.D. (1992), *Perception of regular education teachers toward inclusion of all handicapped students in their classrooms*, in "The Clearinghouse," vol.65, n.1, pp.60-62.
- Strain P.S. (1983), *Generalization of autistic children's social behavior change: effects of developmentally integrated and segregated settings*, in "Analysis and intervention in Developmental disabilities", n.3, pp.23-34
- Strain P.S., Kerr M.M. (1981), *Mainstreaming of children in schools: research and programmatic issues*, New York, Academic Press.
- Strain P.S., Odom S.L. (1986) Peer social initiations: effective intervention for social skills development of exceptional children, in *Exceptional Children*, vol.6, n.56, pp.543-551.
- Strauss A., Corbin J.(a cura di) (1997), *Grounded Theory in practice*, Sage, Thousand Oaks (CA).
- Sullivan H. S. (1967), *Il colloquio psichiatrico*, Milano, Feltrinelli.
- Tampieri G., Soresi S., Vianello R.(1988), *Ritardo mentale: rassegna di ricerche*, Pordenone, Erip.
- Tellis, W. (1997), *Introduction to case study*, The Qualitative Report [On-line serial], 3(2). Available: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html>
- Trincherò R.(2003), *Manuale di ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli.
- Turnbull A.P., Winton P.J., Blacher J., Salkind N. (1982), *Mainstreaming in the kindergarten classroom: prospective of parents of handicapped and*

- nonhandicapped children*, in "Journal of the division for Early Childhood", n.6, pp.14-20.
- Tzuriel D. (2000), *Dynamic assessment for young children: educational and intervention prospectives*, in "Educational Psychology Review", vol.12, pp.385-435.
 - Visser J., Stokes S. (2003), *Is Education Ready for the Inclusion of Pupils With Emotional and Behavioural Difficulties: a rights perspective?*, in "Educational Review", 55, p. 65-75.
 - Vitello S. J.(1991), *Integration of handicapped students in the United States and in Italy: A comparison*, in "International Journal of Special Education", 6(2), p.213-222.
 - Weiserbs B., Gottlieb J. (2000), *The effect of perceived duration of physical disability on attitudes toward friendship and helping*, in "Journal of Psychology: interdisciplinary and applied", vol.134, n.3, pp.343-345
 - Wilczenski (1997), *Development of a scale to measure attitudes toward inclusive education*, in "Educational and Psychological Measurement", n.55, pp.291-299.
 - Willig C. (2001) *Introducing qualitative research in psychology: adventures in theory and method*. Buckingham, Open University Press.
 - Wilson S. (1977), *The use of ethnographic techniques in educational research*, in "Review of Educational Research", vol. 47 n.2 , pp.245-265.
 - Woodward R. (1995), *The effects of gender and type of disability on the attitudes of children toward their peers with physical disabilities*, in "Therapeutic recreation journal", n.29, pp.218-227.
 - Yin R.(1994), *Case study research. Design and methods*, Sage, Thousand Oaks.