

# Indice

- 9    **Introduzione** (*Dario Ianes, Vanessa Macchia, Carmen Calovi*)
- 13    **CAP.1    Gli alunni con Bisogni Educativi Speciali**  
Difficoltà ed eterogeneità degli alunni  
I BES come difficoltà evolutiva di funzionamento educativo e/o  
apprenditivo  
I BES sulla base del modello ICF  
Uno strumento per identificare gli alunni con BES e risultati della sua  
applicazione sperimentale  
Strumenti per l'applicazione del modello ICF
- 79    **CAP.2    Strategie didattiche per l'individualizzazione**  
**La cornice relazionale: la qualità della relazione insegnante-  
alunno**  
Accettazione incondizionata e attribuzione di valore positivo  
Ascolto attivo, conoscenza, comprensione, empatia  
Proattività, stimolo, aiuto, accompagnamento, azione orientata,  
proposta, guida, attese  
Autostima, identità e sicurezza  
**La cornice affettiva: un'attenzione continua alle emozioni,  
agli stati d'animo e ai sentimenti**  
Arricchire di affettività le dinamiche dei processi di insegnamento-  
apprendimento  
Curare affettivamente la relazione di aiuto in situazioni di crisi  
Aiutare il gruppo classe ad affrontare affettivamente «temi sensibili»  
**La cornice metodologico-didattico-organizzativa secondo la  
«speciale normalità»**  
Aiutare il gruppo classe a diventare «resiliente»  
Attivare la risorsa «compagni di classe/scuola»  
L'adattamento degli obiettivi curricolari normali e dei materiali su cui  
si apprende  
Lo sviluppo dell'autoregolazione metacognitiva e comportamentale-  
relazionale  
**La gestione dei processi di mediazione nella microdinamica di  
insegnamento-apprendimento**

Le tre componenti dell'azione dell'alunno  
L'azione del soggetto che apprende  
L'input all'azione  
La condizione necessaria a livello di competenze già possedute dall'alunno  
La condizione necessaria a livello di processi di interpretazione-rappresentazione cognitivo-emotivo-affettiva  
La condizione necessaria dell'assenza di ostacoli rilevanti

### 137 CAP.3 I compagni di classe: prosocialità, cooperazione e tutoring

La comunità classe e le reti di sostegno tra alunni  
Tessere reti di solidarietà nel gruppo classe  
La consapevolezza degli insegnanti del proprio stile interattivo  
Alcune strategie per favorire le amicizie tra alunni

#### **Gruppi cooperativi**

Conflitto e cooperazione  
Organizzare i gruppi di apprendimento cooperativo  
Come formare la composizione dei gruppi  
Come attribuire i diversi ruoli  
Organizzare l'aula e i materiali  
L'avvio pratico del lavoro dei gruppi  
Costruire l'interdipendenza positiva  
La formazione delle abilità sociali di cooperazione  
Il monitoraggio della cooperazione nel gruppo  
Le azioni dell'insegnante nei confronti del gruppo  
Il gruppo valuta il proprio lavoro con l'automonitoraggio  
Attività cooperative favorevoli all'inclusione degli alunni con BES

#### **Tutoring**

L'efficacia del tutoring  
Programmi di tutoring



Su questi temi, consigliamo la lettura di questi altri articoli presenti nel CD-ROM

### 207 CAP.4 L'autoregolazione cognitiva e comportamentale

#### **La didattica metacognitiva**

Gli elementi costitutivi della didattica metacognitiva

#### **Autoregolazione comportamentale**



Su questi temi, consigliamo la lettura di questi altri articoli presenti nel CD-ROM

### 243 CAP.5 L'adattamento degli obiettivi curricolari e dei materiali

L'adattamento degli obiettivi curricolari



Su questi temi, consigliamo la lettura di questi altri articoli presenti nel CD-ROM

## 265 CAP.6 Interventi psicoeducativi positivi sui comportamenti problema

L'alleanza psicoeducativa  
La costruzione dell'alleanza e gli elenchi grezzi  
La decisione di reale problematicità  
L'alleanza con i genitori  
L'osservazione iniziale e la Linea di base  
L'analisi funzionale  
L'intervento positivo sostitutivo  
L'intervento positivo punitivo  
Critica psicologica delle punizioni fisiche  
Il lavoro di miglioramento del contesto

## 303 BIBLIOGRAFIA



### Contenuti del CD-ROM

## La didattica per i Bisogni Educativi Speciali

### ELENCO ARTICOLI

- > Articoli in ordine numerico da 1 a 109
- > Articoli divisi in 12 aree tematiche:

- |                                     |                                  |
|-------------------------------------|----------------------------------|
| 1 Creare il contesto                | 7 Abilità cognitive e linguaggio |
| 2 Comunicare                        | 8 Lettura                        |
| 3 Attività didattiche interattive   | 9 Scrittura                      |
| 4 Attività cooperative              | 10 Matematica                    |
| 5 L'autoregolazione cognitiva       | 11 Storia e geografia            |
| 6 L'autoregolazione comportamentale | 12 Strategie e strumenti         |

### ELENCO SCHEDE

- > Scheda per la rilevazione di capacità/performance/mediazione contestuale nelle attività personali e nella partecipazione sociale
- > Scheda profilo generale dei tratti psicopatologici
- > Scheda di osservazione: Aggressività verbale
- > Scheda raccolta di dati sul comportamento problema

### INFO RIVISTA «DIFFICOLTÀ DI APPRENDIMENTO»

#### *Requisiti minimi di sistema*

Per usare questo CD-ROM su computer Windows, assicurarsi che la propria macchina soddisfi i seguenti requisiti minimi:

- Windows XP con Processore 800MHz o sup. e min. 128 MB di RAM
- Windows Vista con Processore 1GHz o sup. e min. 1 GB di RAM
- Risoluzione schermo 1024x768 a 65.000 colori (16 bit)
- Adobe Reader 5.0 o sup.

I file PDF sono visualizzabili anche con i sistemi operativi Macintosh e Linux.

## Introduzione

Con questo libro cerchiamo di aggiornare il discorso sulla didattica speciale in una prospettiva sempre più inclusiva. Ci siamo basati principalmente sul testo *Didattica speciale per l'integrazione*, che per noi è stato un punto di riferimento, ma che aveva bisogno di qualcosa di più dell'ordinaria manutenzione che si fa in occasione delle ristampe.

Negli ultimi cinque anni il dibattito ha affrontato più in profondità alcuni temi, che abbiamo voluto mettere alla base di questo nuovo testo.

Innanzitutto il concetto di Bisogno Educativo Speciale, che si sta diffondendo e che suscita un interesse sia teorico, rispetto al come definirlo e su quale base fondarlo, sia applicativo, riguardo a prassi di riconoscimento dei bisogni che siano eque e di conseguente individualizzazione. Per quanto riguarda il fondamento del concetto di Bisogno Educativo Speciale, la nostra posizione è che tale base debba essere il modello antropologico di «funzionamento» (salute) presentato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità con il modello ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) del 2002, e della versione per l'età evolutiva del 2007.

Su queste basi biopsicosociali, su questa visione olistica, globale, sistemica della salute umana (dello *Human Functioning*) si può fondare un modo altrettanto globale, e di conseguenza equo, di leggere i bisogni, perché riesce a cogliere tutte le condizioni di difficoltà, anche quelle puramente socioeconomiche, che un modello medico biostrutturale non riconosce. Questa lettura più ampia e completa dei bisogni della popolazione scolastica permette la definizione e

l'applicazione di prassi inclusive, che superano quelle tradizionalmente operanti nel concetto di integrazione degli alunni con disabilità.

Dunque leggere in maniera più ampia i bisogni e rispondere con una logica di sostegno e di individualizzazione inclusiva. Questo è un significativo passo in avanti verso un'inclusione davvero completa, come la vedono gli autori di cultura anglosassone e cioè la capacità della scuola di garantire a tutti gli alunni il massimo apprendimento e partecipazione, al di là delle condizioni personali e sociali. Un approccio che non parte dalle difficoltà di qualche alunno, ma dal diritto di tutti di realizzare il proprio massimo potenziale.

Nel nostro Paese si è cominciato dalla disabilità, più di 30 anni fa, e crediamo che ci si possa avvicinare alla piena inclusione passando attraverso un'«inclusione italiana», e cioè garantendo risposte individualizzate ed efficaci a tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, che, come noto, sono ben di più di quelli certificati con una qualche disabilità.

Sarà una tappa verso l'inclusione piena.

Abbiamo voluto aggiornare anche le riflessioni metodologiche sulle strategie di insegnamento, perché sentiamo sempre più l'esigenza di realizzare pratiche educative e didattiche che sappiano realmente rispondere in maniera efficace ai bisogni di tutti gli alunni, anche di quelli con una situazione molto complessa. Il lettore troverà nel capitolo due un modello complessivo di analisi e di applicazione con il quale confrontare le proprie prassi quotidiane di lavoro.

Nella seconda parte abbiamo raggruppato varie riflessioni metodologiche sui quattro ambiti che ci sembrano più significativi per realizzare una scuola inclusiva: il coinvolgimento forte dei compagni di classe e di scuola, lo sviluppo di autoregolazione attiva da parte dell'alunno, sia a livello cognitivo-apprenditivo che comportamentale e relazionale, l'adattamento degli obiettivi curricolari della classe e delle attività e l'intervento psicoeducativo positivo nelle situazioni di grave problematicità comportamentale. Questi quattro ambiti crediamo rappresentino altrettante scelte strategiche da presidiare e sviluppare al massimo grado, tenendo sempre come quadro generale di riferimento metodologico quello che abbiamo chiamato di «speciale normalità», e cioè del portare nella normalità del fare scuola quegli elementi tecnici e specifici che rendono la normalità stessa in grado di rispondere efficacemente ai Bisogni Educativi Speciali degli alunni.

Per questo, nel testo si sono richiamati con piccoli box informativi alcuni articoli che documentano le applicazioni delle varie strategie presentate o le approfondiscono e le espandono. Tali articoli sono riportati per esteso nel CD-ROM allegato al libro.

Gli articoli citati, e altri, sono stati pubblicati negli ultimi anni sulla rivista «Difficoltà di apprendimento». Ci sembra questo un modo per valorizzare alcuni dei moltissimi e vari contributi che hanno visto la luce su quelle pagine e testimoniare il lavoro che la rivista svolge ormai da alcuni anni. Per questo vorremmo ringraziare la dott.ssa Carmen Calovi, che da quasi quindici anni coordina in modo creativo ed efficiente la redazione della rivista in Erickson.

*Dario Ianes e Vanessa Macchia*

### **Gli articoli di «Difficoltà di apprendimento» nel CD-ROM**

Il CD-ROM allegato al volume contiene più di 100 articoli, in PDF stampabili, pubblicati negli ultimi cinque anni sulla rivista «Difficoltà di Apprendimento» e sui relativi supplementi «Difficoltà in Matematica» e «Disturbi dell'Attenzione e Iperattività». Abbiamo selezionato strategie, esperienze e applicazioni originali e ben progettate che dimostrassero come, nella pratica, sia concretamente possibile impostare azioni che realizzino un'educazione e una didattica efficaci per i Bisogni Educativi Speciali, privilegiando perciò i contributi più operativi.

Fornire questo ricco materiale ci è sembrato utile e importante per una serie di ragioni.

Così come, in passato, è stato per *Ritardo mentale e apprendimenti complessi* (Ianes, 1990), *Autolesionismo, stereotipie e aggressività* (Ianes, 1992), *Metacognizione e insegnamento* (Ianes, 1996), *Handicap e risorse per l'integrazione* (Ianes e Tortello, 1999), *Buone prassi di integrazione scolastica* (Canevaro e Ianes, 2002), ci è sembrato utile e importante fare un «punto della situazione», riprendendo, raccogliendo e sistematizzando il lavoro svolto da tanti insegnanti e ricercatori nel corso di questo tempo, e fermarci a riflettere (la metacognizione!) sulla strada compiuta per riprendere con maggiore consapevolezza e più strumenti.

Oltre a dimostrare la vitalità e l'impegno delle diverse figure professionali che operano dentro e attorno alla scuola italiana, la raccolta ne valorizza i risultati dando loro una collocazione meno «effimera» rispetto a quella della rivista, che a volte finisce su un ripiano della libreria, letta a metà, e non viene più ripresa in mano. E magari proprio quel numero contiene un contributo che ci sarebbe di grande aiuto di lì a poco, per una nuova situazione che sopravviene.

Abbiamo organizzato i tantissimi articoli per aree tematiche, avvalendoci di una suddivisione artificiale, per certi aspetti, dato che, in misura maggiore o minore, tutti riguardano contemporaneamente una molteplicità di dimensioni;

una suddivisione comunque funzionale, sia perché facilita il reperimento del materiale di interesse, sia perché evidenzia la disponibilità di strumenti (e il lavoro investito) un po' in tutti gli ambiti.

La suddivisione ricalca l'impostazione del libro ed è la seguente:

1. I compagni di classe: prosocialità, cooperazione e tutoring
  - Creare il contesto
  - Comunicare
  - Attività didattiche interattive
  - Attività cooperative
2. L'autoregolazione cognitiva e comportamentale
  - L'autoregolazione cognitiva (metacognizione)
  - L'autoregolazione comportamentale.
3. L'adattamento degli obiettivi curriculari e dei materiali
  - Abilità cognitive e linguaggio
  - Lettura
  - Scrittura
  - Matematica
  - Storia e geografia
  - Strategie e strumenti

Per il capitolo sui comportamenti problema gravi, di cui «Difficoltà di Apprendimento» generalmente non si occupa, trattandosi di un ambito a cui è dedicata specificamente la rivista «Handicap Grave», invitiamo il lettore a fare riferimento a quest'ultima per reperire ulteriori materiali.

*Carmen Calovi*

Redazione «Difficoltà di apprendimento»  
(Centro Studi Erickson)

## Gli alunni con Bisogni Educativi Speciali

In questo capitolo vorrei sostenere una tesi che ritengo particolarmente importante, oggi, per lo sviluppo delle qualità inclusive della Scuola italiana. Credo che leggere le situazioni degli alunni attraverso il concetto di Bisogno Educativo Speciale (BES), fondato su base ICF, possa far fare alla nostra Scuola un significativo passo in avanti verso la piena inclusione.

Nella nostra Scuola c'è da tempo l'integrazione degli alunni con disabilità (fatta più o meno bene; si veda Canevaro et al. 2007; Ianes e Canevaro, 2008), ma siamo ancora lontani dall'inclusione,\* e cioè dal riconoscere e rispondere efficacemente ai diritti di individualizzazione di tutti gli alunni che hanno una qualche difficoltà di funzionamento.

Una Scuola che sa rispondere adeguatamente a tutte le difficoltà degli alunni e sa prevenirle, ove possibile, diventa poi una Scuola davvero e profondamente inclusiva per tutti gli alunni, dove si eliminano le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di ognuno. Questo è il traguardo a cui tendere, traguardo che è ormai ben discusso anche nella letteratura scientifica internazionale più avanzata (Booth e Ainscow, 2008).

---

\* Va precisato che nella letteratura internazionale il concetto di «inclusione» si applica a tutti gli alunni, come garanzia diffusa e stabile di poter partecipare alla vita scolastica e di raggiungere il massimo possibile in termini di apprendimento e partecipazione. Dunque non è un concetto che si applica ad alunni con una qualche difficoltà. Considerando la situazione del nostro Paese, da alcuni anni ho ritenuto invece di usare tatticamente il concetto di inclusione per allargare il campo delle misure e della cultura di riconoscimento dei bisogni e di individualizzazione anche ad altri alunni in difficoltà, ma che non hanno una disabilità. Questo allargamento sarebbe già un grande passo avanti, uno stadio «intermedio» per raggiungere la piena inclusione.



Ma qual è la reale utilità del concetto di Bisogno Educativo Speciale? Come si vedrà nel dettaglio nelle pagine che seguono, il concetto di Bisogno Educativo Speciale è una macrocategoria che comprende dentro di sé tutte le possibili difficoltà educative-apprenditive degli alunni, sia le situazioni considerate tradizionalmente come disabilità mentale, fisica, sensoriale, sia quelle di deficit in specifici apprendimenti clinicamente significative, la dislessia, il disturbo da deficit attentivo, ad esempio, e altre varie situazioni di problematicità psicologica, comportamentale, relazionale, apprenditiva, di contesto socio-culturale, ecc.

Tutte queste situazioni sono diversissime tra di loro, ma nella loro clamorosa diversità c'è però un dato che le avvicina, e che le rende, a mio avviso, sostanzialmente uguali nel loro diritto a ricevere un'attenzione educativo-didattica sufficientemente individualizzata ed efficace: tutte queste persone hanno un funzionamento per qualche aspetto problematico, che rende loro più difficile trovare una risposta adeguata ai propri bisogni.

Si obietterà che non ha senso creare una macrocategoria, se esistono le singole categorie che la compongono. Non è cioè sufficiente parlare ad esempio, di ritardo mentale, dislessia, depressione, ecc.? Per ribattere questo punto entriamo nel dettaglio del nostro ragionamento.

Dobbiamo distinguere bene la nostra proposta di una lettura equa di tutti i bisogni degli alunni da una modalità di riconoscimento-comprensione di una situazione problematica che operi attraverso una diagnosi clinica di tipo nosografico ed eziologico, che rileva segni e sintomi e li attribuisce a una serie di cause che li hanno prodotti. È ovviamente utile fare bene questo tipo di diagnosi, ove possibile (si pensi alla dislessia, ai disturbi dello spettro autistico, ecc.) ma è un tipo di riconoscimento che divide e distingue le difficoltà degli alunni in base alla loro causa, come fa la nostra legislazione, la Legge 104 del 1992, e i successivi atti che regolano l'attribuzione di risorse aggiuntive alla Scuola per far fronte alle difficoltà degli alunni, danno legittimità soltanto ai bisogni che hanno un fondamento chiaro nella minorazione del corpo del soggetto, minorazione che deve essere stabile o progressiva.

Altre difficoltà non sono altrettanto riconosciute, legittimate e tutelate.

Una diagnosi nosografica ed eziologica è ovviamente fondamentale per progettare e realizzare interventi riabilitativi, abilitativi, terapeutici, preventivi, epidemiologici, ecc., ma non ci aiuta a fondare politiche di equità reale nelle nostre Scuole. È una diagnosi che frammenta, che consolida appartenenze e categorie, che mette gli uni contro gli altri, in una cronica guerra tra poveri per la spartizione delle scarse risorse disponibili. Abbiamo invece bisogno di un riconoscimento più ampio, e per questo più equo, che non distingua tra bisogni

di serie A, quelli evidentemente fondati su qualche minorazione corporea, e bisogni di serie B, quelli per cui non è chiara, o non c'è, una base corporea.

Abbiamo bisogno di politiche eque di riconoscimento dei reali bisogni degli alunni, al di là delle etichette diagnostiche. Può darsi infatti che un alunno con una situazione sociale e culturale disastrosa abbia un funzionamento reale ben più compromesso e bisognoso di interventi (in una Scuola davvero inclusiva) rispetto al funzionamento reale di un alunno con sindrome di Down, che può vantare un certissimo pedigree cromosomico. Il primo alunno però non avrà, con la legislazione e le prassi attuali, altrettanta tutela e risorse aggiuntive rispetto a quelle che spettano al suo compagno con la sindrome di Down. E questo non è equo.

Questa divisione è la logica conseguenza del dominio culturale (che diventa politico) del modello medico più tradizionale, dove contano solamente le variabili biostrutturali. Ma se il corpo funziona bene, se non è ammalato, si può dire che la persona ha buona salute, vive una situazione di benessere?

Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità, la salute non è assenza di malattia, ma benessere bio-psico-sociale, piena realizzazione del proprio potenziale, della propria *capability* (Sen, 1994). Questo chiama fortemente in causa dimensioni sociali, culturali, economiche, razziali, religiose, ecc. che non sono biostrutturali. Se accettiamo il dominio del modello medico tradizionale saremo costretti a cercare sempre un'eziologia biostrutturale oppure a negare lo status di reale malattia o disturbo a una problematicità di funzionamento che non sia evidentemente causata da menomazioni o danni fisici. E le situazioni problematiche di cui non si conoscono le cause?

Per una lettura e riconoscimento dei bisogni reali di un alunno, a noi interessa di più comprendere la situazione attuale di funzionamento, per così dire «a valle» di una qualche eziologia. Comprendere cioè l'intreccio di elementi che adesso, qui e ora, costituisce il funzionamento di quell'alunno in quella serie di contesti.

A scuola si fanno i conti quotidianamente con i funzionamenti «a valle», con gli intrecci più diversi di fattori personali e sociali, che nel tempo rendono molto differenti i funzionamenti anche di persone «uguali» per alcuni aspetti biostrutturali.

Esistono forse due alunni con sindrome di Down uguali? Fino a non molti anni fa lo si pensava, perché il dominio del modello medico tradizionale era assoluto. Ora non è più così, e conseguentemente dobbiamo attrezzarci concettualmente e con coerenti prassi legislative e attuative per dare piena cittadinanza e riconoscimento a ogni forma di funzionamento problematico, a prescindere dall'origine.

Molte forze spingono attualmente in questa direzione. Ne cito solo alcune per farci riflettere.

Quante volte gli psicologi o i neuropsichiatri delle ASL hanno certificato come disabili (secondo la Legge 104 e l'Atto di Indirizzo del febbraio 1994) alunni che invece avevano altre situazioni di difficoltà? Per queste prassi di certificazione «indebitamente» allargate e generose si sono levate alte le grida di allarme...ma di chi? Di chi non vuole che si allarghi troppo la «marea» degli insegnanti di sostegno? Di chi vuole conservare i «privilegi» delle competenze di alunni con disabilità tradizionalmente protette? Di chi vede nel ricorso alla certificazione facile l'incapacità della Scuola di far fronte con le proprie competenze alle difficoltà degli alunni? Di chi vede nella certificazione facile il meccanismo chiave per ottenere posti di lavoro? Questo aumento di certificazioni ci deve far pensare però anche al fatto che esistono davvero, e sono tante, le situazioni di reale difficoltà, per le quali una Scuola davvero inclusiva deve organizzare adeguate risorse per l'individualizzazione.

Un'altra forza che spinge nella direzione da noi auspicata è la diffusione forte e convinta che il modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità ha avuto e ha tuttora in Italia, diffusione enormemente maggiore rispetto ad altri Paesi europei. Il modello ICF, come si vedrà nelle pagine seguenti, è radicalmente bio-psico-sociale, ci obbliga cioè a considerare la globalità e la complessità dei funzionamenti delle persone, e non solo gli aspetti biostrutturali. Questo è stato il motivo per cui si è fondato proprio su ICF il nostro concetto di Bisogno Educativo Speciale (Ianes, 2005a), che assume così un significato ben diverso da quello in uso abitualmente nella letteratura anglosassone.

Nel testo del 2005 appena citato avevo sostenuto l'importanza di usare il concetto di Bisogno Educativo Speciale riferendomi anche alla letteratura psicopedagogica e alla normativa del Regno Unito e in parte degli Stati Uniti, dove viene largamente utilizzato. Da quella analisi di varie concettualizzazioni e testi normativi risultava che nel concetto di Bisogno Educativo Speciale entravano tutte le varie difficoltà/disturbi dell'apprendimento, del comportamento, e altre problematichità. Questo allargamento e questo riconoscimento ufficiale sono ovviamente positivi rispetto alla nostra legislazione più restrittiva in senso biostrutturale, ma non sono ancora sufficienti, perché non includono alcune forme di disabilità o condizioni particolari (come, ad esempio, l'essere migranti e non conoscere l'italiano) che invece devono essere considerate come Bisogno Educativo Speciale, se fondiamo questo concetto sul modello base di *human functioning* di ICF.

In Italia ICF si è diffuso con forza nel mondo dell'educazione e della Scuola, grazie anche al fatto che ha trovato una forte affinità con la cultura pedagogica

italiana e con la sua visione antropologica, molto sociale e legata ai contesti di vita. Non succede lo stesso in altri Paesi europei, dove la cultura pedagogica ha seguito sviluppi diversi dalla nostra dove ICF viene addirittura osteggiato da chi segue una visione culturale e sociale delle difficoltà e disabilità perché ritenuto — a torto — troppo «medico» (Terzi, 2008).

Recentemente, l'Intesa Stato-Regioni, siglata il 20 marzo 2008 sulla presa in carico globale dell'alunno con disabilità, prevede per la prima volta a chiare lettere l'uso di ICF come modello antropologico su cui fare la diagnosi funzionale per gli alunni con disabilità: «La Diagnosi Funzionale è redatta secondo i criteri del modello bio-psico-sociale alla base dell'ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità» (art. 2, comma 2).

Un'altra testimonianza della forza del trend di riconoscimento dei Bisogni Educativi Speciali è la Legge provinciale n.5 del 7 agosto 2006, «Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino», una legge di riforma complessiva della Scuola di questa Provincia, che parla esplicitamente di alunni con Bisogni Educativi Speciali: «attivare servizi e iniziative per il sostegno e l'integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali, derivanti da disabilità, da disturbi e da difficoltà di apprendimento ovvero da situazioni di svantaggio determinate da particolari condizioni sociali o ambientali» (art. 2, comma 1, lettera h).

Credo dunque che stiano maturando almeno alcune delle condizioni necessarie perché si possa lavorare appieno con il concetto di Bisogno Educativo Speciale.

## **Difficoltà ed eterogeneità degli alunni**

Sono sempre di più gli alunni che per una qualche difficoltà di «funzionamento» preoccupano gli insegnanti e le famiglie. Sulle forme, buone e meno buone, che assume questa preoccupazione torneremo più avanti. Occupiamoci ora più da vicino di queste varie e diversissime difficoltà.

Nelle classi si trovano molti alunni con difficoltà nell'ambito dell'apprendimento e dello sviluppo di competenze. In questa grande categoria possiamo includere varie difficoltà: dai più tradizionali disturbi specifici dell'apprendimento (dislessia, disgrafia, discalculia), al disturbo da deficit attentivo con o senza iperattività, a disturbi nella comprensione del testo, alle difficoltà visuo-spaziali, alle difficoltà motorie, alla goffaggine, alla disprassia evolutiva, ecc. Troviamo anche gli alunni con ritardo mentale e ritardi nello sviluppo, originati dalle cause più diverse. Hanno una difficoltà di apprendimento e di sviluppo

psicologico e didattico, oltre che naturalmente fisico e biologico, se necessario. In questo caso l'intervento risponde a un preciso obbligo deontologico.

In conclusione, risulta abbastanza chiaro che questa idea di Bisogno Educativo Speciale fondata sul funzionamento globale della persona, come definito dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel modello ICF, porta a un evidente superamento delle categorie diagnostiche tradizionali nella fase del riconoscimento di una situazione in cui l'alunno ha diritto a un intervento individualizzato e inclusivo.

Ciò non significa ovviamente ignorare o rifiutare le diagnosi cliniche nosografiche ed eziologiche, che hanno un profondo significato per gli aspetti conoscitivi legati alla terapia, alla prevenzione, ecc. Nel nostro caso cerchiamo un modo globale, per così dire a valle della diagnosi, più largo, più comprensivo e più rispondente a quella che è una reale situazione di BES e di difficoltà. Nel nostro modello di Bisogno Educativo Speciale entrano anche alunni che non potrebbero essere diagnosticati con alcuna delle condizioni patologiche tradizionali, ma che hanno talvolta enormi Bisogni Educativi Speciali che vanno riconosciuti in tempo ed esattamente, anche se sfuggono ai sistemi tradizionali di classificazione.

Questo tipo di valutazione del Bisogno Educativo Speciale non è riferito dunque a una qualche classificazione nosografica o eziologica ma serve per cogliere globalmente tutte le condizioni di funzionamento problematico, per poterci costruire sopra una didattica inclusiva ben individualizzata.

### **Uno strumento per identificare gli alunni con BES e risultati della sua applicazione sperimentale**

Sulla base della concettualizzazione di Bisogno Educativo Speciale appena descritta, nel 2005 è stato pubblicato un software gestionale per le scuole, *Bisogni Educativi Speciali e inclusione* (figura 1.2) con l'obiettivo di fornire uno strumento utile per la lettura dei bisogni e la progettazione delle risorse per l'inclusione (Ianes, 2005b).

Lo strumento viene gestito dal team docenti o dal consiglio di classe, collegialmente, e viene usato per esaminare le varie situazioni di funzionamento educativo-apprenditivo di tutti gli alunni, identificando così quelli che hanno qualche Bisogno Educativo Speciale. Dato che questa valutazione ha senso per la definizione e progettazione di risorse aggiuntive per le varie azioni inclusive, sarà ovviamente utile compierla nella primavera dell'anno precedente.

I vari alunni della classe sono esaminati nelle seguenti voci:



Fig. 1.2 Videata iniziale del software gestionale Bisogni Educativi Speciali e Inclusione. (Ianes, 2005b)

1. *Condizioni fisiche.* L'alunno ha qualche difficoltà originata in questo ambito specifico? Ad esempio condizioni o malattie croniche o acute oppure fragilità, debolezza con altre condizioni biologicamente significative che incidano, come abbiamo visto, sul suo funzionamento complessivo.
2. *Strutture corporee.* L'alunno ha qualche difficoltà originata in questo ambito specifico? In questo caso vengono considerati i vari sistemi fisiologici come descritti nel modello ICF.
3. *Funzioni corporee.* L'alunno ha qualche difficoltà originata da deficit in una o più delle funzioni corporee, come vengono definite nel modello ICF? In questo ambito, come nel precedente, è utile attenersi strettamente a quanto indicato dal modello ICF, mentre qualche modifica è stata introdotta nei due ambiti successivi.
4. *Capacità personali.* Si è pensato di definire questo ambito come capacità personali piuttosto che attività personali per renderlo più vicino al lessico abitualmente utilizzato nella Scuola. Esaminando l'alunno da questo punto di vista dobbiamo chiederci se egli incontra qualche difficoltà, qualche Bisogno Educativo Speciale a motivo di qualche deficit nelle seguenti categorie di capacità personali: capacità di apprendimento, capacità di organizzarsi e di condurre autonomamente delle routine, capacità di comunicazione e linguaggi, mobilità e motricità, autonomia personale, autonomia sociale,



interazioni e abilità sociali. In questo ambito, il termine capacità non è utilizzato esattamente come vorrebbe il sistema ICF, quando lo distingue dal termine performance. A questo stadio di valutazione iniziale, quasi di screening, non è utile distinguere tra capacità e performance, è sufficiente rendersi conto se l'alunno, presentando qualche deficit in qualche capacità personale, produce una situazione di BES.

5. *Competenze scolastiche.* Questo è l'ambito in cui si sono introdotte le differenze maggiori rispetto al modello originale ICF, nel quale si parla di partecipazione sociale nei vari ambiti e nei vari ruoli di vita sociale. Per gli scopi di questo strumento di screening si è dato maggiore rilievo al ruolo partecipativo scolastico, al ruolo cioè di alunno che deve apprendere le competenze previste dal curriculum e di conseguenza si è dato ampio spazio all'origine scolastica del Bisogno Educativo Speciale. Gli insegnanti valuteranno se l'alunno incontra delle difficoltà negli apprendimenti curricolari che poi contribuiranno a definire, da sole o — più spesso — in interazione con altri ambiti, la situazione di BES. In particolare, dovranno essere esaminate le competenze nell'area linguistica, logico-matematica, antropologica e sociale, nell'educazione motoria, nelle lingue straniere e comunque in ogni ambito disciplinare previsto dal curriculum di ogni livello di scolarità. Coerentemente però con la definizione data precedentemente non dobbiamo limitare l'analisi di questa possibile fonte di Bisogno Educativo Speciale al deficit di competenze scolastiche, anche se ovviamente può essere quella più evidente per il Consiglio di classe o il gruppo di docenti, esistono anche altri deficit o impedimenti in altre partecipazioni sociali in ruoli diversi extrascolastici, familiari e di tempo libero, ecc.
6. *Contesto ambientale.* Gli insegnanti si chiederanno se l'alunno ha un contesto ambientale problematico, ad esempio a livello familiare o di relazioni extrafamiliari, come ad esempio nel gruppo dei pari, se incontra difficoltà nel fattore contestuale extrascolastico delle opportunità per il tempo libero, oppure nella cultura dell'ambiente circostante oppure a livello economico, nel livello logistico, come ad esempio il sistema dei trasporti, degli ausili, ecc.
7. *Contesto personale.* Ci si chiederà se l'alunno presenta qualche problema nei fattori contestuali di tipo psicologico, affettivo, relazionale e comportamentale che mediano lo sviluppo e l'apprendimento, in particolare la motivazione, l'autostima, le emozioni, l'autoefficacia e i comportamenti problematici.

Ogni voce prevista dalla griglia di screening andrà valutata con una scala da 0 a 4, dove il valore 0 indica che l'alunno non presenta alcun problema mentre il valore 4 (si veda ad esempio la videata in figura 1.3) indica una situazione compromessa al massimo grado, a livello di estrema gravità. I tre valori inter-

Erickson ELENCO CLASSI CL. 1 e AS-1111-2222-doit

Serafini Thomas ANAGRAFICA BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

Condizioni fisiche Strutture corporee Funzioni corporee Capacità personali Competenze scolastiche Contesto ambientale Contesto personale

Sono le parti anatomiche del corpo, come gli organi, gli arti e le loro componenti. Le menomazioni sono problemi nella struttura del corpo, intesi come deviazioni o perdite significative.

Strutture del sistema nervoso  
0 1 2 3 4

Occhio, orecchio e strutture correlate  
0 1 2 3 4

Strutture coinvolte nella voce e nell'eloquio  
0 1 2 3 4

Strutture dei sistemi cardiovascolare, immunologico e dell'apparato respiratorio  
0 1 2 3 4

Strutture correlate all'apparato digerente e ai sistemi metabolico ed endocrino  
0 1 2 3 4

Strutture correlate ai sistemi genitourinario e riproduttivo  
0 1 2 3 4

Strutture correlate al movimento  
0 1 2 3 4

Cute e strutture correlate  
0 1 2 3 4

Altro  
0 1 2 3 4

Salva Non salvare Stampa Cancella Blocco note Chiudi

Fig. 1.3 Videata per la valutazione e l'attribuzione del punteggio 0-4 o nell'ambito delle funzioni corporee di un alunno.

medi indicano un lieve, medio e grave bisogno di risposte individualizzate e inclusive. La stessa scala è utilizzata dal modello ICF nel suo uso universale di classificazione degli stati di salute e di funzionamento e nella Scheda riportata a fine capitolo.

Gli alunni che non presentano Bisogni Educativi Speciali avranno il punteggio zero in tutte le voci, gli alunni con BES, invece, avranno un profilo vario con valori positivi in una o più voci.

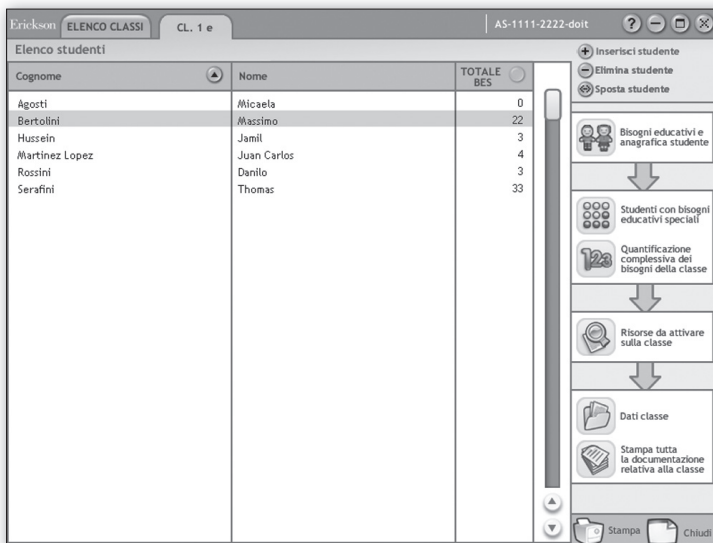
Quale sarà il prodotto atteso dell'utilizzo di questo strumento? Come gestire poi i dati prodotti dall'utilizzo di questa modalità di screening? La prima utilità è senz'altro quella dell'identificare precocemente e in tempo utile per la definizione di risorse aggiuntive di inclusione e di individualizzazione tutti (o almeno il più possibile) gli alunni che hanno Bisogni Educativi Speciali. Questo è il valore fondamentale di tale procedura di screening, prodotto dalla conoscenza approfondita dei vari alunni che compongono la classe.

Il Consiglio di classe e il dirigente potranno dunque avere con sufficiente e largo anticipo l'identificazione precisa dei vari alunni con BES, ma non solo. Di ognuno di essi avranno anche un profilo individuale della composizione del suo specifico Bisogno Educativo Speciale. In questo modo, potranno affrontare il compito successivo e cioè la programmazione delle risorse necessarie per attivare una efficace politica inclusiva.



Un altro prodotto atteso dall'utilizzo di questo strumento è la definizione complessiva del «peso», in termini di Bisogni Educativi Speciali, presentato dalle singole classi (figura 1.4), rese in questa maniera confrontabili perfettamente tra di loro. Il dirigente potrà allora equilibrare la futura composizione delle classi di modo che non ci siano classi con un peso clamorosamente maggiore o minore in termini di BES. Il calcolo del valore totale del peso di una classe consentito da questo sistema ci consente di ragionare non tanto in termini di alunni, di numero complessivo di alunni con specifici bisogni, ma in termini di valore complessivo del peso nelle sette diverse componenti, al di là del numero di alunni che contribuiscono al valore totale. In altre parole, ci potrebbe essere una classe che ha un peso pari a un'altra classe anche se nella prima ci sono solamente due alunni con Bisogni Educativi Speciali e nella seconda invece otto. I diversi profili di bisogno potranno portare a un peso complessivo uguale.

Naturalmente, la quantificazione di una realtà umana così complessa come un Bisogno Educativo Speciale porterà inevitabilmente ad approssimazioni ed errori. Di questo evidentemente l'insegnante e il dirigente terranno conto, ma avere una base comune di confronto e di valutazione è senz'altro utile nella programmazione delle risorse.



Cognome	Nome	TOTALE BES
Agosti	Micaela	0
Bertolini	Massimo	22
Hussein	Jamil	3
Martinez Lopez	Juan Carlos	4
Rossini	Denilo	3
Serafini	Thomas	33

Fig. 1.4 Videata con l'elenco degli alunni di una classe che hanno Bisogni Educativi Speciali, con il rispettivo punteggio totale.

Confronti analoghi possono evidentemente essere fatti anche tra scuole diverse, anche in questo caso per non creare disparità e situazioni di grande differenza. Accade abbastanza spesso infatti che alcune scuole abbiano oggi molti alunni problematici, mentre altre ne abbiano molti meno.

Avere poi un quadro esatto delle situazioni di Bisogno Educativo Speciale nei vari anni scolastici consente anche una proiezione futura del fabbisogno di risorse tra ordini diversi di scuola, anche se la mobilità, i trasferimenti di alunni e le iscrizioni in corso d'anno complicheranno evidentemente la previsione.

Una modalità di prima valutazione e di screening come quella appena descritta consente alla scuola di porre le basi per le successive diagnosi funzionali secondo il modello ICF. Le situazioni generali di funzionamento e i bisogni degli alunni sono già stati esaminati sulla base del modello ICF di Bisogno Educativo Speciale e di conseguenza la successiva eventuale diagnosi funzionale approfondita e più analitica non sarebbe altro che un entrare più nel dettaglio nelle varie dimensioni di funzionamento attraverso strumenti e osservazioni specifiche, con le più varie collaborazioni professionali necessarie.

Dall'anno scolastico 2006-2007, grazie a un progetto di ricerca dell'Università di Bolzano, ho potuto verificare sul campo se l'uso di questo software per l'individuazione dei Bisogni Educativi Speciali e per la programmazione delle risorse per l'inclusione comporti un cambiamento positivo reale nella percezione della capacità di individuare i BES da parte degli insegnanti.

Vari insegnanti di 77 classi di scuola dell'infanzia e primarie in diverse parti d'Italia hanno ricevuto il software e una formazione online su come utilizzarlo al meglio. Sono stati raccolti 143 questionari compilati da altrettanti insegnanti, di cui 99 avevano partecipato alla sperimentazione (gruppo sperimentale) e 44 fungevano da gruppo di controllo. Il gruppo sperimentale e quello di controllo sono statisticamente confrontabili poiché omogenei nella loro composizione rispetto all'ordine di scuola e alla presenza di insegnanti di sostegno. Il questionario indagava vari aspetti e dimensioni rispetto alla lettura dei bisogni degli alunni e alla progettazione di risorse per l'inclusione.

I risultati indicano una relazione positiva, anche se appena significativa ( $\chi^2(1) = 3.779$ ;  $p = 0,52$ ), tra l'utilizzo del software sperimentato e la percezione da parte degli insegnanti della presenza di alunni con BES. Sembra cioè che usare questa modalità consenta agli insegnanti di rilevare meglio (esploreremo più avanti gli aspetti qualitativi dell'individuazione) gli alunni con Bisogni Educativi Speciali. Tra gli insegnanti del gruppo sperimentale solo 1 su 99 non riconosce alunni con BES, mentre sono 3 su 44 gli insegnanti del gruppo di controllo che non li riconoscono. Questo effetto positivo dell'uso

del software viene confermato e ampliato dall'analisi di «quanti» alunni con BES gli insegnanti erano in grado di identificare.

Come si vede dalla tabella 1.2, risulta altamente significativa ( $t\text{-test } t(140-2)=3.893; p=0,00$ ) la relazione tra uso del software e la quantità degli alunni con BES percepita dagli insegnanti. Gli insegnanti del gruppo sperimentale identificano in media 5,97 bambini con BES nella loro classe rispetto alla media di 3,91 alunni identificati dagli insegnanti di controllo.

TABELLA 1.2  
Numero di alunni con BES identificati

	<i>Numero</i>	<i>Media</i>	<i>D.S.</i>	<i>Media errore st.</i>
<i>Gruppo sperimentale</i>	98	5.97	2.972	.300
<i>Gruppo controllo</i>	44	3.91	2.785	.420

Utilizzare il software ha portato gli insegnanti a sviluppare e a usare metodologie di individuazione degli alunni con BES in generale più formalizzate. Si è trovata infatti una relazione statisticamente significativa tra il gruppo sperimentale, in cui 74 insegnanti su 87 affermano di usare una metodologia formalizzata, e il gruppo di controllo dove lo fanno 19 insegnanti su 41. Questo dato è confermato dal fatto che l'utilizzo di metodologie informali di rilevazione è dichiarato da 29 insegnanti su 87 (gruppo sperimentale) mentre ben di più (26 su 41) sono gli insegnanti del gruppo di controllo che affermano di farne uso.

Lo strumento sperimentato sembra essere utile anche per mediare positivamente una collaborazione tra colleghi per concordare e decidere insieme modalità e strategie. Nel gruppo sperimentale dichiarano di usare strategie concordate nel team docenti il 93,6% degli insegnanti, nel gruppo di controllo il 75%.

Analizzando le risposte aperte dei questionari attraverso metodologie qualitative abbiamo potuto documentare alcuni altri effetti interessanti.

Risulta infatti che gli insegnanti del gruppo sperimentale dichiarano di aver rilevato i Bisogni Educativi Speciali di alcuni dei loro alunni osservandone molti più aspetti del funzionamento educativo-apprenditivo: il 24% di loro ne ha osservato tra 7 e 9 aspetti diversi (solo l'8% nel gruppo di controllo) e il 4% ha osservato più di 10 aspetti dell'alunno (lo 0% nel gruppo di controllo).

Entrando nel dettaglio dell'elenco degli aspetti osservati si nota che gli insegnanti del gruppo sperimentale usano — ovviamente — le categorie di ICF, ma esprimono comunque con maggiore ricchezza di dettagli e di sfumature

## Strategie didattiche per l'individualizzazione

Se Bisogno Educativo Speciale significa maggiore complessità di funzionamento educativo e/o apprenditivo, avremo molto spesso bisogno di potenziare, e cioè di rendere speciali le nostre strategie di insegnamento e di sviluppo di competenze. Certamente un approccio globale, come è richiesto dal concetto stesso di BES, non si esaurisce in una serie di prassi didattiche, anche se ottimamente efficaci. Abbiamo visto che i problemi di funzionamento possono coinvolgere aspetti contestuali ambientali barrieranti, che non sono certo modificabili con interventi didattici speciali rivolti solamente all'alunno con BES. Nell'ultimo capitolo del libro, infatti, quando si parlerà di interventi psicoeducativi rivolti ai comportamenti problema gravi, si vedrà come sia necessario realizzare interventi rivolti a modificare anche profondamente le qualità dei vari contesti di vita del soggetto, per facilitarne un'evoluzione positiva. In realtà, come risulterà evidente nel corso del capitolo, una buona didattica speciale individualizzata è proprio «modificazione e arricchimento di contesti» comunicativi, relazionali, affettivi, strutturali e materiali.

Le comunicazioni e le mediazioni di insegnamento, sia quelle che coinvolgono l'alunno, sia quelle tra i pari, si arricchiscono di fattori facilitanti e riducono la presenza di barriere all'apprendimento e alla partecipazione, altrettanto le dimensioni contestuali, ambientali e affettive, nelle varie interazioni e relazioni, dovrebbero arricchirsi di fattori facilitanti e impoverirsi di barriere. I materiali didattici, l'arredo, gli obiettivi si modificano e tengono conto, individualizzando, delle varie caratteristiche di funzionamento dell'alunno. Fare tutto questo in modo sufficientemente buono ed efficace, nella complessità

del contesto Scuola, non è affatto semplice. Ma le difficoltà dei nostri alunni, in special modo quelli con BES ce lo chiedono incessantemente, come ce lo chiedono le famiglie e il contesto sociale. Qui sta il tema della necessaria efficacia degli interventi. Dobbiamo essere in grado di aiutare lo sviluppo di competenze in modo efficace, altrimenti daremo ragione a chi sostiene che nella scuola normale non sia possibile intervenire in modo realmente efficace per alcuni alunni con situazioni particolari. Qualcuno parla di autismo, altri di minorazioni visive o uditive.

Ma questi dubbi e queste domande ritornano. Recentemente sono riaffiorati in qualche genitore, preoccupato (talvolta fondatamente) per la qualità dell'integrazione, in qualche insegnante, frustrato (spesso giustamente) per la carenza di risorse nella scuola e nei servizi della comunità, in qualche ricercatore e professionista che temono (speriamo sinceramente) che le difficoltà varie che l'integrazione incontra nella pratica violino il diritto dell'alunno con disabilità di ricevere i migliori interventi psicoeducativi e didattici oggi dimostratisi efficaci nella ricerca internazionale in Special education. (Ianes, 2006, p. 8)

Dubbi e difficoltà che costellano l'esperienza e i vissuti dei familiari: si leggano i bellissimi libri di Collins (2005), padre di un bimbo con autismo e di Berubè (2008), padre di un bimbo con la sindrome di Down. Se nel nostro Paese ci fosse un sistema di educazione/istruzione con scuole normali e scuole speciali e alle famiglie degli alunni con BES fosse data la libertà e la responsabilità di scegliere il tipo di scuola, cosa accadrebbe? Che tipo di dibattito pedagogico, tecnico, politico e culturale avremmo? Che tutela daremmo alle famiglie più deboli?

Alla normalità del fare scuola, alla sua ricchezza di relazioni e al suo valore di appartenenza, identità e partecipazione viene sempre più chiesto anche un lavoro efficace, che faccia raggiungere risultati, che aiuti realmente lo sviluppo di competenze negli alunni con BES. Come abbiamo bisogno di normalità, abbiamo altrettanto bisogno di specialità, di strategie tecnicamente efficaci, ma vogliamo che quelle strategie arricchiscano la normalità, in quella che ci piace chiamare «speciale normalità». Una normalità più speciale, che ci consenta di sfuggire ai rischi della separazione tecnica da un lato e dell'improvvisazione inefficace, dall'altro.

Organizzando un'azione educativa-didattica quotidiana, dobbiamo costruire una forma riconoscibile, una Gestalt unitaria e ben definita, che ci ricordi continuamente il significato di quello che stiamo facendo. Abbiamo bisogno di uno «sfondo integratore» che organizzi le nostre azioni e le renda ben identificabili in un modello: «Come sfondo integratore vorrei indicare tutte

le strutture connettive che riescono a tenere insieme senza immobilizzare» (Canevaro e Chieregatti, 1999, p. 24).

Nel caso degli alunni con disabilità, la struttura connettiva che integra e dà significato alle varie azioni formative è certamente il Piano Educativo Individualizzato stesso, nella sua composizione e costruzione intrecciata e interdipendente (Ianes e Cramerotti, 2007).

Ma oltre a questo sfondo, o meglio, «in» questo sfondo, si collocano e assumono un significato e una funzione di connessione almeno altri tre sfondi che illustriamo qui di seguito.

Il primo è la conoscenza globale, complessa e interconnessa delle capacità, dei funzionamenti nei vari contesti, della salute, ecc. dell'alunno, che assume un forte significato integrante e connettivo grazie alla «totalità» del modello antropologico ICF, tramite il quale è stata costruita. Ne esce una conoscenza, anche se sempre parziale e in divenire, integra, globale, a tutto tondo, «che si tiene insieme» e tiene insieme sensatamente i vari interventi.

Il secondo sfondo che interconnette e dà significato è il Progetto di vita, che colloca le dimensioni della progettazione, degli obiettivi, del desiderio, delle aspettative e dei programmi in una prospettiva temporale più lunga (il «pensami adulto» e il muoversi verso un'identità adulta) e più ampia, coinvolgendo la famiglia, la comunità, i vari ecosistemi di vita e relazione, nella prospettiva dell'integrazione sociale e lavorativa. Ne esce una progettualità integrata, globale, orientata alla complessità e molteplicità delle dimensioni della vita adulta.

Il terzo sfondo integratore, che discuteremo ampiamente in questo capitolo, è quello delle azioni didattiche e delle strategie (degli insegnanti, educatori, genitori e di tutte le varie figure significative) rivolte intenzionalmente allo sviluppo e all'apprendimento. In questo terzo sfondo le persone cercano di facilitare lo sviluppo di competenze e, a questo livello, cercheremo di costruire una solida struttura concettuale e metodologica che interconnetta e metta in relazione i diversi piani di azione.

Questa struttura, che verrà discussa nel dettaglio nelle pagine seguenti, può essere illustrata, nelle sue macro componenti, dalla figura 2.1.

Nel nostro agire educativo-didattico quotidiano, qualunque siano gli obiettivi che cerchiamo di raggiungere, dobbiamo muoverci sempre su questi quattro piani: la relazione con l'alunno, la dimensione affettiva (delle emozioni, degli stati d'animo e dei sentimenti), la dimensione didattica, organizzata in concrete attività orientate da una metodologia, e la gestione «microscopica», molecolare, delle dinamiche di comunicazione e mediazione didattica rispetto all'apprendimento di obiettivi specifici.

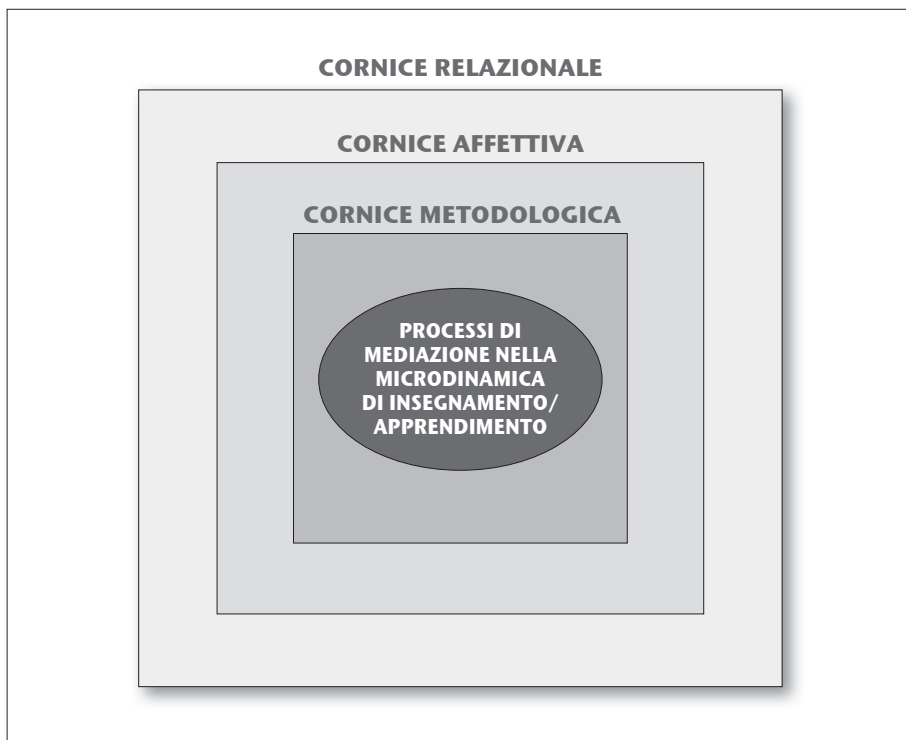


Fig. 2.1 I quattro diversi piani di azione educativi-didattici per l'individualizzazione.

Questi quattro piani si interconnettono e si influenzano a vicenda. Ma credo sia utile analizzarli separatamente, per avere le idee più chiare e saperli integrare più facilmente in un tutto significativo. Le azioni dell'insegnamento-apprendimento, quello che fa l'insegnante e quello che fa l'alunno, sono infatti tante e così complesse, che senza un'organizzazione, una mappa almeno approssimativa, rischiamo di perderci. E quando ci si sente persi si tende ad aggrapparsi a ogni parvenza di chiarezza, a ogni pseudo-metodo o strategia/materiale che ci faccia intravedere un cammino apparentemente chiaro ed efficace. Le azioni e le strategie per l'insegnamento e lo sviluppo in un alunno con Bisogni Educativi Speciali non saranno mai semplici, uniche, totalizzanti, certe di promesse forti e prive di verifica e di dubbio. Al contrario.

Dunque abbiamo bisogno di una mappa che orienti e costruisca una visione d'insieme, anche per cercare consapevolmente nella nostra carriera professionale sempre nuovi approcci, azioni, materiali, che sapremo però as-

similare bene nel nostro background di competenze, evolvendolo, se questo patrimonio di conoscenze sarà strutturato in modo significativo. In questo caso, l'insegnante e l'educatore, leggendo, studiando e sperimentando, incontreranno proposte nuove e le potranno collocare al livello della relazione, dell'affettività, della metodologia/organizzazione, della mediazione, oppure con varie sovrapposizioni e scavalchi, ma sempre con consapevolezza critica. Che servirà poi a ritrovarle, a riusarle competentemente in altri contesti, ecc.

Con un modello globale che integri i vari piani d'azione, saremo anche un po' più difesi dalla tentazione riduzionistica, che prende una singola parte e pensa che sia il tutto. Questo è un rischio che non corre soltanto l'insegnante tecnicamente evoluto, che conosce bene, ad esempio, le dinamiche didattiche dell'approccio cognitivo-comportamentale (e si occupa di semplificazioni del materiale, di aiuto, di processi di rappresentazione cognitivo-motivazionale nella mente dell'alunno, di feedback positivo e negativo, ecc.) e cerca di utilizzare, al meglio dell'efficacia, il piano delle microdinamiche dei processi di insegnamento-apprendimento, rischiando però di sganciarsi da uno sfondo didattico normale e da una cornice relazionale-affettiva, per rinchiudersi in una diade a forti componenti tecniche.

Questo rischio riduzionistico lo vive anche l'insegnante che si colloca soltanto nella dimensione didattico-organizzativa, realizzando molto lavoro in situazioni cooperative ad esempio, ma trascurando di coltivare una buona e significativa relazione con l'alunno e di comprendere bene le sue microdinamiche di apprendimento.

Si rischia il riduzionismo anche fermandosi prevalentemente al livello della buona relazione, diventando come adulti una base sicura, un modello di identificazione, una persona empatica, che accoglie, valorizza e attende, ma senza dare la sufficiente attenzione all'organizzazione della didattica e ai microprocessi di apprendimento.

Lo sviluppo di competenze e l'apprendimento hanno bisogno di relazione positiva e di sostegno affettivo ma anche di organizzazione e struttura didattica e di gestione specifica di alcune comunicazioni di insegnamento «minime» e finalizzate. Dovremmo dunque muoverci sempre sui quattro piani, e gli ingredienti tipici dei quattro livelli saranno combinati e rimescolati continuamente in funzione della situazione, dell'alunno, degli obiettivi, delle aspettative, delle risorse e dei vincoli, dei vari aspetti — in ultima analisi — che stanno all'interno di un percorso di individualizzazione. Nonostante l'estrema variabilità relativa ai bisogni di uno specifico alunno, però nelle nostre azioni variamente mescolate ritroveremo sempre il sapore degli ingredienti base della didattica: relazione, affettività, organizzazione e comunicazione-mediazione.



## **I compagni di classe: prosocialità, cooperazione e tutoring**

### **La comunità classe e le reti di sostegno tra alunni**

Per far diventare la classe una vera «comunità» di relazioni, all'interno della quale si viva senso di appartenenza, si sia stimati, si possa contribuire con le proprie capacità ed esistano diritti ma anche responsabilità per il benessere degli altri, è indispensabile un'attenzione sistematica e un uso specifico di una serie di strategie di sostegno alla prosocialità e alla solidarietà tra alunni (Stainback e Stainback, 1993). Da questo concetto di comunità non traggono beneficio solamente gli alunni con disabilità o quelli che a scuola hanno difficoltà, ma tutti gli alunni.

È necessario fornire loro una varietà di forme di sostegno che corrisponda alle loro mutevoli necessità e contemporaneamente l'opportunità di essere a loro volta attori di aggregazione agli altri. Di seguito vengono identificati alcuni livelli di intervento strategico sul senso di comunità nei gruppi di alunni.

#### *Strategie a livello globale di scuola*

Progetti sulla diversità, gruppi e associazioni fra alunni sono fonti di sostegno che dovrebbero essere sempre disponibili a tutti gli alunni. Inoltre, per creare una cultura di accoglienza e sostegno è utile proporre regolarmente temi di riflessione (ad esempio il rispetto dell'altro); canzoni, giochi o rituali condivisi; incoraggiare gli alunni a dare suggerimenti e ad associarsi in comitati e gruppi di lavoro. Lo scopo è quello di assicurare che ogni alunno sia coin-

volto in molte attività a forte valenza interpersonale e che abbia delle relazioni positive con gli adulti che si occupano di lui in modo da sviluppare un senso di appartenenza all'interno della comunità scolastica.

### *Strategie specifiche di classe*

Altre azioni più mirate servono a fornire sostegno per le più specifiche esigenze sociali o scolastiche dell'alunno. Per integrare gli alunni con difficoltà, si dovrebbero utilizzare il più possibile gruppi di apprendimento cooperativo e tutoring da parte dei compagni o di altri alunni.

Anche dopo le lezioni a scuola, il tutoring, i gruppi di aiuto per i compiti di casa e il contatto telefonico con i compagni costituiscono per molti alunni un aiuto fondamentale. Similmente, gli alunni possono unirsi a gruppi formali per l'apprendimento di abilità sociali o formare gruppi amicali. Per aiutare gli alunni ad affrontare alcune difficoltà comuni — come un divorzio in famiglia — si possono costituire anche dei gruppi specifici.

### *Strategie di aiuto formale e informale tra alunni*

Esistono diversi modi per dare agli alunni la possibilità di essere coinvolti nella pianificazione e nella realizzazione di varie forme di sostegno ai compagni. Ad esempio, i servizi di accoglienza per gli alunni nuovi sono utili per farli sentire benvenuti e in alcuni casi può essere opportuno affiancare al nuovo arrivato un compagno che gli fornisca assistenza continua per qualche tempo. Molte scuole preparano gli alunni ad assumersi il ruolo di «mediatori» tra i compagni per facilitare la soluzione di problemi e la risoluzione dei conflitti. Per fare fronte a esigenze specifiche possono essere utili anche piccoli gruppi autogestiti. Avere degli alunni rappresentanti nei consigli studenteschi o in altri comitati scolastici amplia le prospettive e assicura agli alunni una voce in capitolo nei processi decisionali. Ogni alunno, anche, e soprattutto, quelli che necessitano di interventi individualizzati, dovrebbe essere coinvolto in attività di aiuto ai compagni, in modo da sviluppare un senso di efficacia personale e responsabilità.

### *Strategie a livello di comunità territoriale*

Perché gli alunni possano integrarsi e partecipare alla vita della comunità è necessario attivare strategie specifiche anche al di fuori delle mura scolastiche. Gli alunni sviluppano maggiori abilità e un maggior senso di appartenenza par-

tecipando a una gamma di attività organizzate: culturali, di svago, degli scout, della parrocchia e dei gruppi di quartiere. Allo stesso modo è utile stabilire rapporti anche con i volontari attivi nelle associazioni, nelle cooperative sociali, negli oratori, ecc., dove anche gli alunni potranno prestare la propria opera nelle forme più diverse ma sempre nell'ottica dell'aiuto reciproco. Per favorire l'integrazione e la partecipazione nella comunità — nonché l'acquisizione di molteplici abilità lavorative — si devono considerare sistematicamente anche forme di collaborazione (apprendistati, stage, ecc.) con aziende.

### **Tessere reti di solidarietà nel gruppo classe**

Le probabilità di successo di un progetto per costruire una comunità all'interno della classe saranno tanto maggiori quanto più viene trasmesso agli alunni — con le parole e soprattutto con le azioni — il messaggio che la classe è un luogo di cui ognuno fa pienamente parte e nel quale ci si prende cura di ciascuno, dove ognuno riceve il sostegno di cui ha bisogno e può dare il suo prezioso contributo.

Per fare ciò è necessario che gli insegnanti rendano l'apprendimento sociale una parte integrante ed esplicita del curriculum scolastico, insegnando direttamente i comportamenti prosociali che permettono di costruire e mantenere comunità scolastiche che funzionano bene. Attualmente buona parte dell'apprendimento di abilità sociali è implicito nel curriculum o addirittura ignorato. Per insegnare agli alunni cos'è una comunità, è necessario che gli insegnanti riconoscano la classe stessa come una comunità e si impegnino a insegnare gli atteggiamenti, le abilità, i diritti, le responsabilità e le interazioni che permettono a una comunità di funzionare. Ciò rende necessario che in qualsiasi interazione con gli alunni gli adulti mostrino un tono positivo, forniscano un modello di accoglienza e valorizzazione della diversità, e li aiutino a sentirsi bene accettati e al sicuro. La comunità richiede ai docenti di concentrarsi sui comportamenti positivi e di trasmettere messaggi di fiducia ai loro alunni piuttosto che spendere la maggior parte del tempo a correggere,

*In pratica...*



#### **Articolo n. 1 nel CD-ROM**

##### **CREAZIONE DEL CONTESTO**

Nel progetto «L'ascolto è crescere» si è cercato di promuovere la capacità di ascolto di sé e dell'altro come presupposto imprescindibile per una reale inclusione. L'obiettivo è stato perseguito e realizzato attraverso varie attività didattiche e educative, come la lettura di Momo, il «gioco del biografo», la canzone «Quando sarai grande» di Bennato, un laboratorio di produzione del testo descrittivo, l'organizzazione di uno spazio d'ascolto, lo scambio di lettere.

*Scuola secondaria di primo grado*

In pratica...

**Articolo n. 7 nel CD-ROM****CREAZIONE DEL CONTESTO**

Nel caso di alunni con autismo, un'adeguata preparazione all'ingresso nel nuovo ambiente è indispensabile. Si organizza perciò un percorso attento di transizione dalla scuola dell'infanzia a quella primaria, avvalendosi del metodo TEACCH e del metodo AERC (frequenti giochi fisici accompagnati da attività di intersoggettività), di brevi gite a piedi per il paese assieme alla classe, passando davanti alla futura scuola, di fotografie, come supporto visivo.

*Scuola dell'infanzia e primaria*

In pratica...

**Articolo n. 18 nel CD-ROM****ATTIVITÀ DIDATTICHE INTERATTIVE**

Una modalità divertente e coinvolgente per tutti è la realizzazione, da parte di ciascuno degli alunni, della propria «carta di identità», un'attività di scrittura flessibile che può essere adottata a diversi livelli di capacità degli alunni e che valorizza l'individualità di ciascuno.

*Scuola dell'infanzia e primaria*

dirigere addirittura punire i comportamenti socialmente inadeguati.

Le prime settimane di scuola sono fondamentali per iniziare a stabilire un rapporto con gli studenti, aiutarli a fare conoscenza gli uni degli altri e trasmettere dei messaggi chiari in merito alle aspettative della socialità della classe.

Per dare agli alunni l'opportunità di presentarsi sotto una luce positiva è utile proporre momenti di discussione libera sui loro interessi, attività in gruppi cooperativi e giochi mirati ad aiutarli a imparare ciascuno i nomi degli altri e a iniziare a conoscere le culture di provenienza e le personalità. Esempi di semplici attività informali per evidenziare e valorizzare gli interessi comuni, particolari punti di forza e cose che piacciono e non, sono le seguenti:

– il «cartone di identità»: ogni alunno ha una scatola di cartone e vi mette oggetti, fotografie e piccoli lavoretti che ha realizzato (a casa e a scuola) per mostrare

ai compagni quali sono i suoi interessi e le sue abilità;

- i «ricercati»: si appende in classe un grande cartellone sul quale ognuno ha uno spazio riservato per incollare la propria fotografia e brevi notizie che lo riguardano (l'insegnante dovrà incoraggiare la creatività e l'originalità);
- interviste e presentazioni: in coppie — rimescolate ogni volta — gli alunni si presentano a un compagno o gli pongono alcune domande come fosse un'intervista.

Altre attività utili per promuovere delle relazioni positive tra compagni di classe sono le discussioni su temi legati alla prosocialità: ad esempio, cosa significa avere un amico e cosa si prova ad averlo, come essere un amico anche se ci sono difficoltà, come agiscono gli amici, cosa si può fare per quegli alunni che non ne hanno e cosa possono fare loro stessi per aiutarsi. Favoriscono le relazioni anche le discussioni in classe sul significato, sui benefici e sull'importanza dell'essere comunità, sui comportamenti specifici che dimostrano

interesse e premura per gli altri, sui modi per rendere la classe un posto sicuro e accogliente per tutti, sui diritti e sulle responsabilità dell'alunno.

Altri interventi per favorire le reti amicali di supporto sono quelli di strutturare in modo non invasivo le interazioni sociali anche durante l'intervallo, a pranzo e nei momenti liberi; dare dei compiti che richiedano agli alunni di interagire al di fuori dell'orario scolastico; proporre attività nelle quali la presenza dei compagni di classe è utile e rinforzante. Per favorire i contatti sociali è utile informare e incoraggiare gli alunni riguardo alle attività extracurricolari proposte dalla scuola, alle squadre sportive e ad altri gruppi di attività varie (teatro, fotografia, ecc.). Gli studenti in difficoltà spesso perdono queste opportunità perché non sono presenti quando le attività sono state annunciate, non sanno a chi rivolgersi e non vengono invitati a partecipare da parte dei loro coetanei o dagli adulti.

Gli insegnanti hanno un ruolo essenziale nel facilitare la partecipazione degli alunni ad associazioni e nel promuovere le relazioni sociali. Senza l'intervento degli insegnanti, essi tendono ad associarsi solamente con i compagni che conoscono già e con i quali hanno molte affinità.

Un'altra cosa importante da fare nelle prime settimane di scuola è chiarire le aspettative riguardo alle attività dei singoli, dei piccoli gruppi e di tutta la classe, così come stabilire e fare pratica delle routine. Il tempo investito inizialmente per insegnare agli alunni come trovare e utilizzare il materiale, come comportarsi durante il lavoro individuale e con gli altri nonché negli intervalli tra le varie attività, e come rispettare le regole, nel lungo termine farà risparmiare molto tempo e creerà un clima interpersonale positivo e produttivo. Alcuni comportamenti prosociali comuni che è importante che l'insegnante dimostri e faccia esercitare sono: salutarsi usando il nome dell'altro, condividere materiali, domandare e offrire aiuto, partecipare alle attività e invitare gli altri a farlo, fare a turno, rispettare lo spazio e gli oggetti degli altri ed esprimere le proprie esigenze.

Gli alunni più grandi e che affronteranno molti periodi di lavoro cooperativo dovranno possedere altre abilità importanti: dare e ricevere feedback positivo e negativo, ascoltare attentamente, incoraggiare la partecipazione, raggiungere un accordo e risolvere conflitti. Se non comprendono la neces-

In pratica...



#### Articolo n. 16 nel CD-ROM

##### ATTIVITÀ DIDATTICHE INTERATTIVE

Per favorire un clima di autentica accettazione dell'alunno con disabilità, percepito con tacita ostilità dai compagni, insofferenti verso le maggiori attenzioni di cui era fatto oggetto da parte dei docenti, le quindici unità didattiche del progetto «Bambini in cerca di emozioni» permettono l'esplorazione delle differenze individuali e delle emozioni proprie e altrui.

*Scuola primaria*

sità di utilizzare i comportamenti suggeriti dall'insegnante e quando devono usarli, difficilmente li metteranno in atto spontaneamente. Per sviluppare le abilità prosociali, infatti, è indispensabile discutere in modo esplicito con gli alunni sul perché i comportamenti prosociali sono importanti e evidenziare gli indizi che suggeriscono di attuarli in una determinata situazione (Deshler et al., 1996).

Prendersi il tempo per discutere e superare i conflitti man mano che emergono per dimostrare l'utilità del processo di problem solving e valorizzare gli alunni che hanno contribuito a risolvere i contrasti, aiuta i ragazzi a diventare maggiormente competenti nelle loro interazioni.

Similmente, evidenziando costantemente i comportamenti positivi degli alunni e orientandoli verso un comportamento appropriato quando sbagliano (ad esempio, quando in un gruppo si criticano a vicenda, ricordare loro di «criticare le idee e non la persona») serve a dimostrare un comportamento prosociale e aiuta la classe a diventare più produttiva e coesa. Allo stesso modo, occorre essere positivi, incoraggianti e precisi (ad esempio dicendo «C'è voluto coraggio a difendere Giovanni quando gli altri lo infastidivano», piuttosto che usare frasi generiche del tipo «Hai fatto bene»).

### *Consapevolezza della disabilità*

Un'altra parte importante della costruzione di relazioni sociali e sistemi di sostegno tra gli alunni con disabilità e i compagni consiste nell'aiutare tutti gli alunni a diventare maggiormente consapevoli della disabilità e dell'handicap (Haring, 1991; Sapon-Shevin, 1992; Missiroli, Guiati e Dulcini, 1999). Aiutare gli alunni, con disabilità e non, gli insegnanti e le famiglie a capire la natura e le possibili necessità di chi è disabile facilita direttamente i rapporti di aiuto informale e, in prospettiva, di amicizia.

Le informazioni sulla disabilità possono essere integrate nel curriculum in diversi modi, come ad esempio:

- invitando in classe alunni disabili più grandi, o i loro genitori, medici, terapeuti, docenti o altre persone disabili appartenenti alla comunità;
- presentando e discutendo in classe filmati, programmi televisivi, libri, riviste e articoli sulla disabilità;
- svolgendo ricerche su personaggi celebri con disabilità;
- informandosi sugli ausili e le tecnologie per la riduzione della disabilità;
- proponendo attività che, attraverso la simulazione, permettano agli alunni di comprendere come ci si possa sentire ad avere una disabilità fisica, sensoriale o cognitiva (Cenci et al., 1999).

Downing (1996) suggerisce che in alcuni casi, specialmente se l'alunno è nuovo o ha bisogno di molto sostegno, potrebbe essere utile per i compagni di classe vedere una videocassetta del ragazzo prima del suo arrivo in classe. Dopodiché, i compagni possono essere incoraggiati a fare domande e a discutere le modalità più efficaci per accoglierlo e aiutarlo.

Con gli alunni di scuola secondaria è più indicato integrare gli argomenti relativi alla disabilità in discipline quali l'educazione civica, l'italiano o la biologia. Scopo di queste attività è scambiarsi informazioni e rappresentare in modo realistico la disabilità, costruendo contemporaneamente rispetto e apprezzamento per le diversità. Gli alunni dovrebbero essere aiutati a vedere che i compagni disabili non sono migliori o peggiori, ma solamente diversi per alcuni aspetti e simili a loro per molti altri.

### **La consapevolezza degli insegnanti del proprio stile interattivo**

La ricerca psicologica ha rilevato che molti insegnanti, per quanto convinti di avere un atteggiamento positivo ai fini dell'integrazione, di fatto interagiscono in modi differenti con i diversi alunni (Tal e Babad, 1990). Ad esempio, con gli alunni con scarso rendimento tendono ad avere un atteggiamento più indifferente o negativo che con gli altri alunni, e forniscono



### **Articolo n. 2 nel CD-ROM**

#### **CREAZIONE DEL CONTESTO**

#### **ESEMPI DI ATTIVITÀ E PROGETTI ITALIANI**

In questo articolo vengono presentati progetti che propongono delle attività che hanno come fine quello di modificare le predisposizioni e gli atteggiamenti di bambini e insegnanti nei confronti di chi ha una disabilità. Vengono inizialmente chiarite le caratteristiche che un'attività volta a modificare degli atteggiamenti individuali dovrebbe avere e successivamente vengono presentati esempi di progetti italiani di conoscenza della disabilità, tra i quali:

#### **Progetto Calamaio**

Uno dei più diffusi percorsi di conoscenza e incontro con persone disabili del Centro Documentazione Handicap di Bologna, promosso e gestito da un gruppo di educatori con disabilità. In classe il progetto si articola in diversi momenti, intrecciati e collegati tra di loro. Alcuni di essi sono:

- la diversità nel ricordo
- giochi di ruolo e simulazione
- la presa di coscienza della paura delle diversità
- la conoscenza dell'altro «diverso».

#### **Conoscere l'handicap assieme al bambino disabile**

Questo tipo di percorso è proposto da Andrea Canavaro e risulta particolarmente interessante per la presenza delle trascrizioni dirette dei dialoghi dei bambini e per l'analisi di situazioni e oggetti mediatori.

#### **Preparare l'integrazione attraverso la conoscenza del deficit e la prosocialità:**

Questo progetto realizzato da un gruppo di insegnanti e educatori della Lega del Filo d'Oro prevede due percorsi di lavoro: uno per la scuola per l'infanzia e uno per la primaria. Gli autori ipotizzano che investendo sull'acquisizione di comportamenti prosociali negli alunni, possa migliorare anche il livello di interazione e di condivisione empatica nei confronti dei compagni con disabilità.

#### **Progetto «Insieme per crescere»**

«Insieme per crescere» è un percorso didattico per conoscere e accettare le disabilità. Il pacchetto didattico è stato costruito assieme da bambini, insegnanti ed esperti del territorio perugino. L'ipotesi metodologica che ha guidato questo lavoro è quella che un'adeguata comprensione e conoscenza sul piano affettivo-emotivo, relazionale e cognitivo possa preparare il gruppo classe all'accoglienza di persone «diverse», modificando alcuni atteggiamenti negativi e determinati stereotipi che possono essere stati assorbiti dall'ambiente sociale, facilitando un successivo processo di integrazione.

*Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria*



## Su questi temi, consigliamo la lettura di questi altri articoli presenti nel CD-ROM

### Articolo n. 34 nel CD-ROM

#### L'AUTOREGOLAZIONE COGNITIVA (METACOGNITIVA) – *Scuola dell'infanzia*

Da alcuni anni nella scuola italiana la metacognizione è considerata un potente mezzo di ampliamento e potenziamento delle capacità del bambino. Nella scuola dell'infanzia il suo utilizzo sembra incontrare però scarsa applicazione. Il gioco in realtà può essere invece il veicolo principale di insegnamento dei principi di autoregolazione. L'indagine svolta ha cercato di conoscere le idee e le preferenze degli insegnanti riguardo l'opportunità e possibilità di applicare interventi metacognitivi alla didattica con bambini così piccoli.

### Articolo n. 44 nel CD-ROM

#### L'AUTOREGOLAZIONE COGNITIVA (METACOGNITIVA) – *Scuola primaria e secondaria di primo grado*

Il contributo apre la discussione con una definizione di contesto di apprendimento per poi affrontare nello specifico la formazione da parte dell'alunno dell'epistemologia matematica e della personale modalità di approccio alla disciplina. Successivamente, viene presentato uno strumento utile a tracciare un profilo dell'alunno relativo al suo atteggiamento e l'utilizzo dei processi di controllo in ambito matematico.

### Articolo n. 45 nel CD-ROM

#### L'AUTOREGOLAZIONE COGNITIVA (METACOGNITIVA) – *Scuola primaria e secondaria di primo grado*

Ogni bambino, nel suo processo di apprendimento, è al centro di una rete di relazioni emotive e affettive che vede coinvolti la famiglia, gli insegnanti, i compagni di classe, e che caratterizza sostanzialmente il contesto sociale in cui è inserito. Il sistema di convinzioni, lo stile attributivo e l'atteggiamento verso la matematica posseduto da ognuna di queste componenti influenzano in maniera considerevole, nel bambino, la formazione dell'epistemologia matematica e della personale modalità di approccio alla disciplina.

Questo giustifica l'attenzione dell'articolo al complesso sistema di teorie personali che docenti e famiglie mettono in gioco nell'esperienza scolastica. A conclusione, viene tracciata un'ipotesi di formazione pensata per insegnanti e genitori che vuole porsi come naturale completamento di una valida proposta metacognitiva.

### Articolo n. 49 nel CD-ROM

#### L'AUTOREGOLAZIONE COMPORTAMENTALE – *Scuola primaria e secondaria di primo grado*

Questo studio intende mostrare un'applicazione della procedura educativa di automonitoraggio per migliorare l'attenzione e ridurre i comportamenti aggressivi in classe. Gli effetti della procedura di automonitoraggio sono stati verificati mediante il disegno sperimentale ABAB. I risultati avvalorano l'efficacia della tecnica di automonitoraggio quale strategia funzionale per l'integrazione di alunni con problemi comportamentali nel contesto classe.



**Articolo n. 52 nel CD-ROM****L'AUTOREGOLAZIONE COMPORTAMENTALE – Scuola primaria e secondaria**

Fino a non molto tempo fa, la maggior parte della ricerca sull'analisi funzionale aveva coinvolto bambini e adulti con ritardo mentale, individuando come funzioni principali dei comportamenti problematici quelle del rinforzamento positivo (ottenere attenzione o oggetti/attività graditi) e negativo (sottrarsi a una situazione spiacevole o evitarla), accanto alla stimolazione sensoriale. Al contempo, tuttavia, si riconosceva anche l'esistenza di comportamenti problematici con «altre» funzioni non meglio specificate. È possibile che queste «altre» funzioni, che si riscontrano anche per i comportamenti problematici di alunni senza disabilità, siano connesse alla ricerca di potere o di affiliazione. Viene quindi esaminata questa possibilità e vengono fornite utili indicazioni per individuarle.

**Articolo n. 55 nel CD-ROM****L'AUTOREGOLAZIONE COMPORTAMENTALE – Scuola primaria**

La teoria dell'attaccamento, nei suoi più recenti sviluppi, è stata assunta come cornice concettuale di riferimento per la descrizione, l'analisi e l'intervento terapeutico con Matteo, un piccolo paziente con DDAI. Attraverso la sua storia si è voluto ripercorrere e soffermarsi sulla sua sofferenza e quella dei suoi genitori, sulle fatiche quotidiane degli insegnanti e sulle difficoltà del terapeuta per giungere a un'alleanza e una collaborazione tra tutte le parti, indispensabile nel lavoro con i bambini con DDAI.

**Articolo n. 59 nel CD-ROM****L'AUTOREGOLAZIONE COMPORTAMENTALE – Scuola primaria**

L'impulsività e l'irruenza che caratterizzano il deficit d'attenzione/iperattività influenzano il modo in cui il bambino si rapporta con i coetanei e gli adulti. Si innesta un circolo vizioso per cui più il bambino è isolato, meno ha la possibilità di fare pratica e di costruirsi un repertorio di abilità sociali, per cui si consolida il rifiuto da parte dei pari con pesanti ripercussioni sull'autostima e sulla qualità di vita del bambino. Per questo, è stato progettato e attuato un training sulle abilità sociali, misurandole e confrontandole con il livello di autostima dei soggetti prima e dopo l'intervento, al fine di formulare una valutazione a breve termine dei risultati e ipotizzare le implicazioni che potrebbero favorirne il mantenimento e la generalizzazione.

**Articolo n. 62 nel CD-ROM****L'AUTOREGOLAZIONE COMPORTAMENTALE – Scuola primaria e secondaria di primo grado**

I bambini e gli adolescenti con autismo o sindrome di Asperger presentano delle difficoltà, a livello di abilità sociali, che possono incidere negativamente sul loro funzionamento a scuola, a casa e nella comunità. In particolare, per loro risulta particolarmente problematica un'area specifica di competenza sociale, quella connessa con le «regole implicite», che comprende tutte quelle abilità che non vengono insegnate direttamente ma che si dà per scontato che ogni persona possieda. In questo articolo viene presentato il contenuto di questa area di abilità sociali e la sua importanza ai fini del funzionamento sociale, e vengono forniti numerosi suggerimenti pratici per aiutare i bambini con autismo o sindrome di Asperger ad apprendere tali competenze.

## **Interventi psicoeducativi positivi sui comportamenti problema**

### **L'alleanza psicoeducativa**

L'approccio ai comportamenti problema gravi, quali l'aggressività, l'autolesionismo e le stereotipie, presentato in questo capitolo, si basa sull'idea di un intervento di tipo non repressivo e non punitivo, ma volto invece a favorire lo sviluppo di competenze comunicative e interpersonali alternative.

Gli interventi psicoeducativi proposti si inseriscono nella cornice di una forte alleanza tra chi condivide la responsabilità di cura, sviluppo e benessere della persona disabile: genitori, insegnanti, educatori, psicologi, personale medico e del volontariato, ecc.

La condivisione del lavoro educativo e delle strategie, l'alleanza con la persona che presenta Bisogni Educativi Speciali e tra figure di riferimento sono i punti fondamentali sui quali impostare un intervento che sia realmente efficace, volto a migliorare l'integrazione e la partecipazione sociale e quindi, in definitiva, la qualità di vita della persona.

L'intervento psicoeducativo nel caso dei comportamenti problema non si presenta certo come un percorso facile e privo di difficoltà. Una di queste può essere l'opposizione da parte della persona con disabilità, soprattutto se grave, alle proposte educative con varie forme di rifiuto, blocco, chiusura in sé, fuga, evitamento, ecc. che frenano il suo sviluppo e mettono a dura prova coloro che svolgono funzioni educative.

I comportamenti problema logorano i rapporti educativi e, allo stesso tempo, mettono uno stigma alla persona che li manifesta, la quale viene ca-

ratterizzata in senso negativo e così si riducono obiettivi, speranze, fiducia e si generano invece timore e demotivazione. I comportamenti problema hanno quindi il risultato immediato di escludere direttamente la persona da una serie di possibilità di autorealizzazione.

La risposta che dobbiamo dare non deve essere però semplicemente assistenziale e gestionale rispetto ai comportamenti problematici, anche se può essere necessaria nella gestione delle crisi dove vanno limitati i danni e vanno protette le persone dai possibili effetti del comportamento problema.

Gli interventi gestionali non ci devono far cadere nell'illusione di soluzione definitiva e costruttiva del problema. Nell'intervento psicoeducativo si va ben oltre, si cerca cioè di capire perché un comportamento problema si manifesta e come si potrebbe aiutare la persona a sostituirlo con strategie più evolute, con comportamenti socialmente più accettabili.

Per fare questo dobbiamo fondare il nostro intervento su alleanze strategiche: allearsi con la persona per comprendere il significato del suo comportamento, allearsi con i suoi bisogni, espressi in modo anche molto problematico, e allearsi tra figure di riferimento educativo per decidere una strategia comune. Questa alleanza non è affatto facile, in quanto spesso la persona disabile viene vissuta quasi come un «nemico» più che come un alleato, ma questa è forse l'unica strada che ci può far intravedere una qualche probabilità di riuscita. L'alleanza può poi risultare altrettanto difficile e faticosa — per vari motivi — anche tra le diverse figure di riferimento educativo.

Un altro punto fondamentale riguarda poi l'origine dei comportamenti problema e la loro comprensione. Va detto innanzitutto che i comportamenti problema sono funzionali al soggetto che li manifesta, anche se sono realmente dannosi o controproducenti. Le funzioni che essi svolgono sono prevalentemente comunicative e in minor parte sono invece di autoregolazione del flusso di stimolazioni e di sensazioni.

Questa posizione, ormai largamente condivisa dalla comunità scientifica internazionale, è stata iniziata dalla concettualizzazione e dagli studi pionieristici di Edward Carr (1998), secondo il quale i comportamenti problema sono dei precisi atti di comunicazione, «messaggi» non sempre facili da interpretare, ma il cui senso è spesso empiricamente verificabile. Infatti, in mancanza di strategie di comunicazione migliori e socialmente più accettabili, la persona disabile userà i comportamenti problema. Se il comportamento problema è comunicazione, lo dovrà essere anche il suo trattamento: esso perciò non può limitarsi al tentativo di ridurre o eliminare il comportamento in questione, ma deve puntare a identificare la funzione e insegnare forme alternative e più efficaci di comunicazione.

Dunque è necessario un investimento puntuale di procedure e di energie per capire i valori funzionali dei comportamenti problema e, sulla base di questi, progettare un intervento di sostituzione. Da questo si può capire che la base di lavoro da cui partire è di tipo proattivo, positivo e sostitutivo; se però la gravità del comportamento lo richiede, e quanto è stato fatto nella fase positiva-sostitutiva purtroppo non è stato sufficiente, si dovrà «avere il coraggio» e la responsabilità di usare anche procedure positive-punitive.

Infine non va dimenticato che l'intervento psicoeducativo deve modificare e strutturare anche il contesto delle possibilità di vita della persona disabile, nel senso di una maggiore apertura alla comunicazione, all'interazione positiva, all'autodeterminazione, alla scelta autonoma e, in definitiva, alla libertà.

### **La costruzione dell'alleanza e gli elenchi grezzi**

Come abbiamo già accennato, il gruppo di riferimento educativo per l'intervento è idealmente composto da tutte le persone che condividono qualche responsabilità sulla persona.

Riuscire a creare questo gruppo di lavoro che rappresenta la rete educativa della persona è già un buon punto di partenza, non sempre facile da stabilire.

Il primo compito a cui questo gruppo di lavoro è chiamato a far fronte è la stesura dell'*elenco grezzo* dei comportamenti problema da parte di ciascun componente. L'elenco va compilato cercando di essere il più possibile precisi nell'individuazione e nella descrizione dei comportamenti problematici accanto ai quali andrebbero riportati anche i sentimenti di disagio che l'insegnante o il familiare vive. A questo punto il compito successivo del gruppo diventa quello di confrontare gli elenchi, un confronto prima sui comportamenti e poi sui vissuti. Da questo confronto ne esce la stesura dell'*elenco condiviso*, ossia la lista di tutti i comportamenti dichiarati con disagio dai partecipanti al tavolo.

Ma proprio tutti questi comportamenti sono davvero problematici? Adesso è arrivato il momento di chiederselo e di condurre quella fase cruciale che definiamo *decisione di reale problematicità*.

### **La decisione di reale problematicità**

In questa fase, sulla base degli elenchi compilati, si decide cercando il consenso su quali comportamenti sono davvero problematici «per l'alunno oltre che per noi». L'espressione e «oltre che per noi» fa intendere che ci

siano due categorie di comportamenti problema: quelli «veri» (per l'alunno) e quelli «falsi» (solo per noi).

Nella decisione di reale problematicità va dunque elaborata la consapevolezza dei propri vissuti di disagio e tutti devono fare un radicale cambio di prospettiva: da quella soggettiva del disagio per sé a quella oggettiva di problema reale e urgente per la persona con disabilità. Va quindi assunta una prospettiva più «neutrale», che ha a cuore esclusivamente il benessere, lo sviluppo e la liberazione del soggetto dalle «gabbie» dei suoi comportamenti problema. A questo proposito si possono usare tre criteri che dovrebbero aiutare nella discussione e nel prendere una decisione nel modo più razionale e obiettivo possibile.

### *Il criterio del danno*

Ci si può chiedere se quel comportamento produca alla persona, ad altri, o a cose un danno documentabile (come ad esempio in molte forme di autolesionismo, di aggressività e distruzione). Se la risposta è affermativa allora non dovrebbero esserci dubbi nel considerare quel comportamento come realmente problematico.

### *Il criterio dell'ostacolo*

Spesso si incontrano dei comportamenti che vengono vissuti anche con grande disagio, ma che non danneggiano, in senso fisico, il soggetto o altre persone o oggetti. In questi casi si possono considerare realmente problematici solo quei comportamenti che costituiscono un «ostacolo», reale o documentabile in senso oggettivo, allo sviluppo intellettuale, affettivo, interpersonale o fisico del soggetto (come ad esempio alcune stereotipie molto invasive).

### *Il criterio dello stigma sociale*

Esistono dei comportamenti che non danneggiano o ostacolano la persona, ma che vengono comunque vissuti con disagio e inclusi nell'elenco condiviso. Ma se non danneggiano o ostacolano, sono reali comportamenti problema? Si potrebbe rispondere di no, che sono invece deviazioni positive dalla norma, variazioni anche molto bizzarre nel modo di comportarsi, modi strani di esprimersi che vanno considerati nell'ambito del diritto della persona a essere e manifestarsi per quella che è. Molto spesso però la persona con disa-

bilità danneggia in modo evidente la sua immagine sociale e questo produrrà purtroppo un ostacolo sociale e relazionale. Non dobbiamo dimenticarci infatti di aver cura e di proteggere l'immagine sociale di queste persone, spesso svalORIZZATA a priori: in alunni così allora si potrà usare questo criterio per giudicare realmente problematico un comportamento.

### *L'elenco dei comportamenti realmente problematici*

In queste prime fasi di lavoro è necessario individuare anche una figura di «mediatore» che coordini il lavoro del gruppo e cominci a costruire l'elenco dei comportamenti problematici in base alle decisioni prese dal gruppo e tenendo conto che i diversi contesti di vita creano situazioni differenti: un comportamento può risultare problematico e ostacolante in un contesto ma non in un altro.

L'elenco può essere strutturato in ordine di priorità percepita di intervento, di gravità, di possibilità e probabile facilità di intervento, ecc. L'importante è che non si cerchi, in questa fase, di «spiegare» il comportamento con varie teorie interpretative né tantomeno di prospettare soluzioni o interventi. Alla fine di questo lavoro di discussione e di mediazione, il gruppo di riferimento ha raggiunto un importante obiettivo: ha prodotto l'elenco dei comportamenti realmente problematici, frutto di una condivisione — anche di vissuti personali — e di un accordo all'interno della rete educativa.

Inoltre, la fase di decisione di reale problematicità ci aiuta a restringere il campo dell'intervento, definendo un numero generalmente più piccolo di comportamenti, decisi come realmente problematici da tutti e sui quali c'è un obbligo, anche di tipo deontologico-professionale, oltre che generalmente morale, di intervenire.

In questa fase di decisione e di valutazione, il gruppo non ha solitamente necessità di ricorrere a strumenti di osservazione, scale o griglie strutturate, ma può anche accadere che senta il bisogno di esplorare la situazione del soggetto aiutandosi con elenchi già predisposti di comportamenti problema o profili dei tratti psicopatologici. Nella figura 6.1 viene presentato il *Profilo generale dei tratti psicopatologici*, i cui item sono tratti e adattati dalla *Child Behavior Checklist* di Achenbach (1991).

Questi strumenti possono servire poi anche per confrontare in modo sistematico le varie percezioni e valutazioni fatte dai singoli partecipanti del gruppo di riferimento, potendo così disporre di materiale scritto che testimoni e conservi il lavoro svolto (per un'ampia serie di strumenti di valutazione si veda anche Ianes e Cramerotti, 2002).

## Profilo generale dei tratti psicopatologici

(Adattato da Achenbach, 1991)

Nome \_\_\_\_\_ Sesso ☐ M ☐ F

Compilatore/i \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

	MAI		RARAMENTE		QUALCHE VOLTA		ABBASTANZA SPESSO		QUASI SEMPRE		SEMPRE
<b>1.</b> Discute e litiga per cose irrilevanti	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.</b> Si fa la cacca addosso	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>3.</b> Si vanta, fa lo spaccone	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>4.</b> Ha pensieri ossessivi	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>5.</b> Dipende dagli adulti in modo eccessivo (pretende troppa attenzione)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>6.</b> Piange spesso senza motivo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>7.</b> È crudele con gli animali	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>8.</b> È prepotente e sgradevole con gli altri	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>9.</b> Si perde in fantasticherie e sogni ad occhi aperti	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>10.</b> Cerca di farsi del male (autolesionismo)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>11.</b> Maltratta/distrugge cose	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>12.</b> Disobbedisce e non segue le istruzioni	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>13.</b> Ha problemi di appetito	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>14.</b> Mangia e beve sostanze non commestibili	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

(continua)

(continua)	MAI		RARAMENTE		QUALCHE VOLTA		ABBASTANZA SPESSO		QUASI SEMPRE		SEMPRE
<b>15.</b> Ha forti paure irragionevoli	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>16.</b> Ha paura di fare e di pensare qualcosa di sbagliato	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>17.</b> Pensa di dover fare sempre tutto giusto e bene	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>18.</b> Dice che nessuno gli vuole bene	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>19.</b> Pensa/dice di non valere nulla	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>20.</b> Litiga spesso	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>21.</b> Sente voci inesistenti	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>22.</b> È impulsivo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>23.</b> Dice bugie o imbroglia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>24.</b> Si mangia le unghie	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>25.</b> È nervoso, allarmato e teso	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>26.</b> Ha movimenti nervosi/tic	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>27.</b> Ha incubi	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>28.</b> Ha disturbi fisici inspiegabili	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>29.</b> Ha comportamenti aggressivi	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>30.</b> Esibisce i genitali in pubblico	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>31.</b> Si masturba in modo inappropriato	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>32.</b> Si rifiuta di parlare	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>33.</b> Ripete continuamente dei movimenti	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

(continua)



(continua)	MAI		RARAMENTE		QUALCHE VOLTA		ABBASTANZA SPESSE		QUASI SEMPRE		SEMPRE
<b>34.</b> Scappa di casa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>35.</b> Grida eccessivamente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>36.</b> Vede cose inesistenti	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>37.</b> È spesso imbarazzato socialmente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>38.</b> Ha tendenze piromani	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>39.</b> Ha problemi nella sfera sessuale	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>40.</b> Ha disturbi nell'addormentamento/sonno	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>41.</b> Gioca e sporca con le feci	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>42.</b> Ha un linguaggio inopportuno	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>43.</b> Ruba	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>44.</b> Raccoglie e trattiene cose inutili	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>45.</b> Cambia umore improvvisamente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>46.</b> Bestemmia e dice parolacce	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>47.</b> Ha idee e dice frasi suicidarie	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>48.</b> Parla e cammina nel sonno	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>49.</b> Ha scatti d'ira	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>50.</b> Si succhia il pollice/mani	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>51.</b> È ossessionato dall'igiene/pulisce	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>52.</b> È poco attivo, lento, senza energia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>53.</b> È infelice, triste	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

(continua)

(continua)	Mai		RARAMENTE		QUALCHE VOLTA		ABBASTANZA SPESSO		QUASI SEMPRE		SEMPRE
<b>54.</b> Beve alcool, usa droghe	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>55.</b> Si fa la pipì addosso di giorno/notte	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>56.</b> È chiuso in sé	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>57.</b> Non tollera la frustrazione	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>58.</b> Vomita e/o ruma il cibo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>59.</b> Vorrebbe essere dell'altro sesso	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Note</b>											

Fig. 6.1 *Profilo generale dei tratti psicopatologici* (adattato da Achenbach, 1991 e riportato in Ianes e Cramerotti, 2002).