

A CURA DI
DARIO IANES

DIDATTICA E INCLUSIONE SCOLASTICA

RICERCHE E PRATICHE IN DIALOGO



TRAIETT**○**RIE
INCLUSIVE

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



TRAIETTORIE INCLUSIVE

COLLANA DIRETTA DA
**CATIA GIACONI, PIER GIUSEPPE ROSSI,
SIMONE APARECIDA CAPELLINI**

La collana “Traiettorie Inclusive” vuole dare voce alle diverse proposte di ricerca che si articolano intorno ai paradigmi dell’inclusione e della personalizzazione, per approfondire i temi relativi alle disabilità, ai Bisogni Educativi Speciali, alle forme di disagio e di devianza. Si ritiene, infatti, che inclusione e personalizzazione reifichino una prospettiva efficace per affrontare la complessa situazione socio-culturale attuale, garantendo un dialogo tra le diversità.

I contesti in cui tale tematica è declinata sono quelli della scuola, dell’università e del mondo del lavoro. Contemporaneamente sono esplorati i vari domini della qualità della vita prendendo in esame anche le problematiche connesse con la vita familiare, con le dinamiche affettive e con il tempo libero. Una particolare attenzione inoltre sarà rivolta alle comunità educative e alle esperienze che stanno tracciando nuove piste nell’ottica dell’inclusione sociale e della qualità della vita.

La collana presenta due tipologie di testi. Gli “*Approfondimenti*” permetteranno di mettere a fuoco i nodi concettuali oggi al centro del dibattito della comunità scientifica sia nazionale, sia internazionale. I “*Quaderni Operativi*”, invece, documenteranno esperienze, progetti e buone prassi e forniranno strumenti di lavoro per professionisti e operatori del settore.

La collana si rivolge a tutti i professionisti che, a diversi livelli, si occupano di processi inclusivi e formativi.

DIREZIONE

Catia Giaconi (Università di Macerata),
Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata),
Simone Aparecida Capellini (Università San Paolo Brasile).

COMITATO SCIENTIFICO

Paola Aiello (Università di Salerno)
Gianluca Amatori (Università Europea, Roma)
Fabio Bocci (Università Roma3)
Stefano Bonometti (Università di Campobasso)
Elena Bortolotti (Università di Trieste)
Roberta Caldin (Università di Bologna)
Lucio Cottini (Università di Udine)
Noemi Del Bianco (Università di Macerata)
Filippo Dettori (Università di Sassari)
Laura Fedeli (Università di Macerata)
Alain Goussot (Università di Bologna)
Pasquale Moliterni (Università di Roma-Foro Italico)
Annalisa Morganti (Università di Perugia)
Liliana Passerino (Università Porto Alegre, Brasile)
Valentina Pennazio (Università di Macerata)
Loredana Perla (Università di Bari)
Maria Beatriz Rodrigues (Università Porto Alegre, Brasile)
Maurizio Sibilio (Università di Salerno)
Arianna Taddei (Università di Macerata)
Andrea Traverso (Università di Genova)
Tamara Zappaterra (Università di Firenze)

A CURA DI
DARIO IANES

DIDATTICA E INCLUSIONE SCOLASTICA

RICERCHE E PRATICHE IN DIALOGO



TRAIETTORIE
INCLUSIVE

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Il volume è stato pubblicato con il contributo della Libera Università di Bolzano.

Isbn 9788891795588

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate*
4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Introduzione Uno sguardo critico (ma costruttivo) su alcuni aspetti dell'inclusione scolastica di <i>Dario Ianes</i>	pag. 7
1. Una proposta di code set ICF per l'elaborazione del profilo di funzionamento e per la predisposizione del PEI di <i>Lucia Chiappetta Cajola, Amalia Lavinia Rizzo e Marianna Traversetti</i>	» 16
2. Universal Design for Learning nelle interazioni in classe, tra pedagogia speciale e analisi della conversazione di <i>Heidrun Demo e Daniela Veronesi</i>	» 31
3. Il peer tutoring: laboratorio di potenziamento di capacità socio-emotive, relazionali e pro-sociali di <i>Francesca Schir</i>	» 51
4. Il laboratorio universitario "Inklusionswerkstatt": Un'officina didattica per la selezione e lo sviluppo di materiali didattici inclusivi di <i>Vanessa Macchia</i>	» 65
5. Esperienze educative all'aperto e inclusione. Una revisione sistematica di <i>Maja Antoniotti</i>	» 76

- 6. L'apprendimento linguistico cooperativo: un metodo inclusivo per la didattica curricolare**
di *Giulia Troiano, Maurizio Gentile e Alan Pona* pag. 103
- 7. Il parlato come strategia inclusiva nella didattica della grammatica**
di *Giuseppina Pani* » 120
- 8. Considerare strategicamente la tematica della disabilità in classe. Progettare interventi educativi utilizzando gli albi illustrati come strumenti di mediazione e di conoscenza**
di *Nicole Bianquin e Fabio Sacchi* » 134
- 9. La concettualizzazione della differenza negli alunni di scuola primaria**
di *Giorgia Ruzzante* » 149
- 10. Condurre Systematic Review in ambito inclusivo. Uno strumento per l'epistemologia e l'implementazione nel settore**
di *Silvia Dell'Anna e Marta Pellegrini* » 162
- 11. L'inclusione scolastica fra push e pull out, transizioni e BES: un'indagine nazionale**
di *Rosa Bellacicco, Silver Cappello, Heidrun Demo e Dario Ianes* » 175

11. L'inclusione scolastica fra push e pull out, transizioni e BES: una indagine nazionale¹

di Rosa Bellacicco, Silver Cappello, Heidrun Demo
e Dario Ianes*

Abstract

Il presente capitolo illustra i risultati di un'indagine nazionale volta ad approfondire alcuni temi di interesse per l'inclusione scolastica nelle scuole italiane. Nello specifico sono state affrontate domande di ricerca riconducibili alle tre seguenti aree: l'uscita dalla classe o la separazione in classe di alcuni alunni/gruppi di alunni (push e pull out), le transizioni fra ordini di scuola con un approfondimento sugli alunni con disabilità e l'applicazione della normativa relativa ai Bisogni Educativi Speciali (BES)². I dati sono stati raccolti attraverso un questionario on line compilato da un referente del Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) di 3.087 scuole di tutta Italia di tutti gli ordini e tipologie (primaria/secondaria di I grado/liceo/istituto tecnico/istituto professionale).

1. La ricerca: metodo

1.1. Il questionario

Il questionario è composto, oltre che da una parte anagrafica sui rispondenti, da 3 macro-sezioni³ relative alle tre aree di ricerca.

Il primo nucleo di domande intende indagare la frequenza con cui alcune pratiche di push e pull out avvengono (o meno) nelle scuole coinvolte e valutare

* Libera Università di Bolzano.

1. Il capitolo è frutto del lavoro congiunto degli autori. In particolare, Silver Cappello ha redatto il paragrafo "La ricerca: metodo", Heidrun Demo la sezione "Push e pull out", Rosa Bellacicco "Transizioni tra ordini e gradi di scuola", Dario Ianes "Applicazione della normativa BES".

2. Cfr. Direttiva Ministeriale del 27/12/2012, Circolare 8/2013 e note successive.

3. Il testo integrale del questionario è disponibile su richiesta scrivendo a dario.ianes@unibz.it.

gli effetti di queste situazioni, nella percezione degli insegnanti, sulle esperienze scolastiche degli studenti.

Il secondo nucleo riflette sulla gestione delle transizioni fra i diversi ordini e gradi di scuola: progetti di continuità e attività in atto; modalità di preparazione del passaggio; fattori strategici nella formulazione del consiglio orientativo, ecc. Un focus specifico è posto sugli alunni con disabilità, qualora la scuola curi questa fase, in modo peculiare, per tali studenti.

Il terzo nucleo, infine, approfondisce l'applicazione della normativa relativa agli alunni con BES: chi sono e quanti sono gli alunni appartenenti alla terza categoria (con e senza diagnosi/segnalazioni dei servizi sociali), nonché i processi relativi alla loro individuazione e alla predisposizione del Piano Didattico Personalizzato (PDP). Ci si focalizza poi sulla dimensione politico-organizzativa (costituzione e compiti del Gruppo di Lavoro per l'Inclusione – GLI, predisposizione del Piano Annuale dell'Inclusività – PAI), con uno sguardo finale rivolto a sondare le opinioni dei docenti sugli effetti della normativa.

Il questionario contiene in totale 64 domande. La somministrazione è avvenuta con metodo CAWI (Computer Assisted Web Interviewing): la *survey*, predisposta tramite il software “Opinio”, è rimasta on line per circa due mesi, a partire da maggio 2017. In questo capitolo verranno presentate solo le statistiche descrittive relative alle tre sezioni del questionario. I dati sono stati analizzati mediante SPSS 25.

1.2. Il campione

È stata adottata una strategia di campionamento casuale stratificato, che ha implicato una suddivisione delle scuole esistenti sul territorio nazionale per la variabile “grado e tipologia di scuola” (primaria/secondaria di I grado/liceo/istituto tecnico/istituto professionale)⁴. Dall'elenco fornito dal Miur sono stati estratti solo gli istituti pubblici.

Il campione finale è di 3.087 scuole⁵, per il 37% primarie, per il 28% secondarie di I grado e per il 35% secondarie di II grado. Queste ultime includono per lo più licei (15%) e istituti tecnici (13%); meno rappresentata la scuola professionale (8%).

4. Il livello di confidenza scelto è stato del 95%, con errore campionario del 40%.

5. Il campione è molto ampio; tuttavia, poiché non è stata raggiunta la numerosità prefissata per la variabile di stratificazione descritta, non può dirsi pienamente rappresentativo della popolazione delle scuole pubbliche italiane.

La maggior parte delle istituzioni scolastiche sono situate al Nord-Ovest (25%) e al Sud (25%); il 22% al Nord-Est, il 18% al Centro e il restante 10% nelle Isole.

È stato chiesto alle scuole selezionate di far compilare il questionario ad un docente referente del GLI, trattandosi della figura con la più ampia *expertise* su tutti e tre gli ambiti indagati dalla ricerca⁶.

Tra i rispondenti, quasi due terzi (64%) è un insegnante di sostegno; il 34% è, invece, un docente curricolare. Il 2% è rappresentato da altre figure, interne o esterne alla scuola (ad esempio Dirigenti scolastici, psicologi, pedagogisti)⁷.

La maggior parte degli intervistati (45%) ha una fascia di età compresa tra i 46 e i 55 anni.

2. Push e pull out

2.1. Le domande di ricerca

Il fenomeno del push e pull out descrive tutte quelle situazioni in cui un alunno oppure un gruppo di alunni svolge attività fisicamente fuori dall'aula dei compagni o metaforicamente svolgendo attività separate dai compagni pur all'interno di uno spazio comune (Nes, Demo e Ianes, 2018). Esistono dati di ricerca affidabili riguardo all'uscita dalla classe da parte di alunni con disabilità: circa il 55% di questi alunni passa una media del 30% del tempo scuola fuori dall'aula (Ianes, Demo e Zambotti, 2010). Ci sono differenze significative fra ordini di scuola diversi – il fenomeno tende ad aumentare al crescere dell'età degli alunni – e anche fra tipologie di disabilità diverse – sono fuori più frequentemente alunni con disabilità percepite come più gravi dai docenti (Ianes e Demo, 2015). Diverse questioni restano però ancora aperte.

In primo luogo, alcune ricerche con piccoli campioni o di impostazione qualitativa suggeriscono che il fenomeno non riguardi solo gli alunni con disabilità (Ianes, Demo e Zambotti 2013; Nes, Demo e Ianes, 2018). Dati quantitativi affidabili su categorie di alunni altre rispetto alla disabilità mancano attualmente.

In secondo luogo, i risultati di ricerche di tipo qualitativo sembrano indicare che l'uscita dalla classe possa avere effetti diversi in termini di inclusione

6. I docenti che hanno compilato il questionario sono stati indicati dai Dirigenti scolastici che hanno accettato di partecipare all'indagine. Questi ultimi hanno ricevuto una prima email informativa sul progetto di ricerca e una seconda con la richiesta di adesione.

7. Non è stato possibile ricodificare alcune professionalità espresse dai rispondenti nell'opzione "Altro", prevista nella domanda sul ruolo ricoperto. Pertanto questa variabile include solo 2.696 casi.

in relazione al contesto e, quindi, in base al fatto che l'uscita dalla classe o la suddivisione in gruppi riguardi tutto il gruppo classe o solo alcuni alunni, oppure in base ai criteri secondo cui sono costituiti i gruppi e a quanto la scelta sia condivisa fra tutti gli insegnanti (Nes, Demo e Ianes, 2018; Buli-Holmberg e Jeyaprathaban, 2016).

Il significato pedagogico del fenomeno resta comunque ancora poco chiaro: se in alcuni casi il rischio per l'inclusione è evidente, in altri l'uscita dalla classe sembra poter essere interpretata come fenomeno di una flessibilità organizzativa dei gruppi di alunni assolutamente in linea con l'idea di didattica inclusiva.

Le domande di ricerca che guidano questa sezione sono dunque:

1. Con quale frequenza si manifestano diverse forme di push e pull out, che riguardano alunni/gruppi di alunni diversi, che implicano il coinvolgimento di tutti gli alunni o solo di alcuni di essi, che sono condivise nel Consiglio di classe o invece decise da singoli docenti?
2. Nella percezione degli insegnanti, che effetti hanno i diversi fenomeni di push e pull out in termini di apprendimento e socialità per gli alunni con difficoltà e per la classe?

2.2. Risultati

La prima domanda della sezione sonda la frequenza di accadimento di un insieme di situazioni didattiche, proposte nel questionario⁸.

Come emerge dalla *Tabella 1*, tra le pratiche più abituali la maggior parte degli insegnanti osserva l'uscita dalla classe degli alunni che scelgono l'insegnamento alternativo alla religione cattolica e quella degli allievi con disabilità per lo svolgimento di attività individualizzate. Queste situazioni si verificano, "almeno una volta alla settimana", rispettivamente per il 77,8% e il 73,1% dei rispondenti. Seguono altri due percorsi fuori dalla classe, ovvero l'uscita di alunni con difficoltà simili per un intervento di recupero e quella degli studenti che non parlano (bene) l'italiano (indicate dal 50,2% e dal 44,4%).

Tra le pratiche meno frequenti, si individuano chiaramente due situazioni: quella in cui alcuni studenti svolgono delle attività in un'altra classe ("meno di una volta al mese" o "mai" per il 77,9% dei docenti) e quella in cui tutti escono per seguire attività in classi aperte (76,4%).

8. Per ciascuna domanda della sezione, sono riportati anche i dati ottenuti incrociando le distribuzioni di frequenza di risposta per i diversi ordini e gradi di scuola. Si farà riferimento alle percentuali di riga, considerata la distribuzione disomogenea degli intervistati all'interno degli stessi. Le tabelle di contingenza possono essere richieste scrivendo a dario.ianes@unibz.it.

Tabella 1 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Nella sua percezione, quanto spesso si verificano in media nella scuola queste situazioni?” (%), ricodificata in 3 modalità (n. = 3.087)⁹.

	Almeno una volta alla settimana	Una volta al mese	Meno di una volta al mese / mai
1. Una classe viene divisa in due gruppi eterogenei e lavora con due insegnanti	32,4	14,5	53,0
2. Una classe viene divisa in gruppi di livello gestiti da insegnanti diversi	33,7	13,8	52,4
3. Alunni con difficoltà simili escono dalla classe per un intervento di recupero	50,2	14,3	35,4
4. Alunni con diversi livelli di competenza escono dalla classe per lavorare insieme	27,2	17,6	55,3
5. Tutti gli alunni escono dalla classe per seguire attività in classi aperte	12,5	11,1	76,4
6. Alunni che non parlano (bene) l'italiano escono per imparare l'italiano	44,3	6,1	49,6
7. Qualche alunno con disabilità esce dalla classe per attività individualizzate	73,1	6,1	20,9
8. Qualche alunno con DSA esce dalla classe per attività personalizzate	27,1	9,1	63,9
9. Qualche alunno con comportamenti sfidanti esce dalla classe per punizione	10,8	7,1	82,0
10. Alunni che scelgono l'insegnamento alternativo alla religione cattolica escono	77,8	1,3	20,9
11. Singoli alunni escono dalla classe con un insegnante per un colloquio in privato	20,8	16,2	62,8
12. Qualche alunno esce dalla classe per gestire momenti di stanchezza	43,0	12,7	44,3
13. Qualche alunno esce per prevenire l'insorgenza di comportamenti problema	39,3	12,8	47,9
14. Qualche alunno esce dalla classe per fare delle attività in un'altra classe	12,9	9,1	77,9

9. Il *wording* di alcuni *item* è stato leggermente sintetizzato nelle *Table* per questioni di spazio.

Le distribuzioni non sono però omogenee per i diversi ordini e gradi di scuola. Scarti apprezzabili si riscontrano su specifiche situazioni: ad esempio, la divisione della classe in gruppi di livello è più diffusa nella scuola primaria e in quella secondaria di I grado (“Almeno una volta alla settimana” per il 42,2% e il 35,0%) rispetto alla secondaria di II grado (23,8%). È peculiare anche il dato relativo alla divisione della classe in sottogruppi eterogenei. Ben quattro docenti su dieci la osservano abitualmente nella scuola primaria: il valore è quasi doppio rispetto a quello rilevato nell’ultimo grado di scuola. Ancora più diversificata appare la situazione considerando la pratica delle classi aperte: mentre un gruppo un po’ più corposo di insegnanti della scuola primaria (18,5%) le rileva settimanalmente, la percentuale si riduce decisamente tra i docenti della secondaria di II grado (6,3%). Le differenze nella frequenza di uscita dall’aula degli alunni con disabilità sono, invece, modeste tra primaria e secondaria di I grado (“Almeno una volta alla settimana” per il 73,3% e il 78,8% rispettivamente); più marcate con la secondaria di II grado (68,4%). Soprattutto in questo grado di scuola, è basso anche il dato riferito ai percorsi fuori dalla classe degli studenti con DSA (“Almeno una volta alla settimana” per il 19,0%), mentre la scuola primaria e quella secondaria di I grado sembrano più propense a tali attività (30,7% e 32,5% rispettivamente).

In merito a chi decide di attivare le pratiche didattiche proposte nel questionario, il Consiglio di classe sembra avere un ruolo decisivo e ha voce in quasi tutte le situazioni, evidenziate nella *Tabella 2*. I docenti curricolari risultano maggiormente decisivi nell’uscita dall’aula per specifici motivi (comportamenti sfidanti, rischio di comportamenti problema, colloquio privato, stanchezza). Gli insegnanti di sostegno, invece, hanno potere decisionale solo rispetto ai percorsi all’esterno della classe degli alunni con disabilità (per ben il 55,3% sono tali docenti a decidere se realizzarli o meno). Lo spazio di agency del Dirigente in queste situazioni pare limitato.

Tabella 2 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Nella sua scuola in genere chi decide di attivare queste soluzioni?” (%)¹⁰.

	<i>Docenti curriculari</i>	<i>Docenti di sostegno</i>	<i>Consiglio di classe</i>	<i>Dirigente</i>
1. Una classe viene divisa in due gruppi eterogenei e lavora con due insegnanti	38,5	3,7	55,1	2,7
2. Una classe viene divisa in gruppi di livello gestiti da insegnanti diversi	37,0	3,7	56,1	3,1
3. Alunni con difficoltà simili escono dalla classe per un intervento di recupero	27,6	17,4	53,2	1,8
4. Alunni con diversi livelli di competenza escono dalla classe per lavorare insieme	38,1	7,1	53,9	0,9
5. Tutti gli alunni escono dalla classe per seguire attività in classi aperte	19,1	1,0	70,0	9,9
6. Alunni che non parlano (bene) l'italiano escono per imparare l'italiano	19,0	1,5	69,6	9,9
7. Qualche alunno con disabilità esce dalla classe per attività individualizzate	4,0	55,3	40,1	0,6
8. Qualche alunno con DSA esce dalla classe per attività personalizzate	34,6	10,1	52,2	1,2
9. Qualche alunno con comportamenti sfidanti esce dalla classe per punizione	71,7	2,8	22,6	2,9
10. Alunni che scelgono l'insegnamento alternativo alla religione cattolica escono	11,6	0,6	48,7	39,1
11. Singoli alunni escono dalla classe con un insegnante per un colloquio in privato	74,0	4,6	18,4	3,0
12. Qualche alunno esce dalla classe per gestire momenti di stanchezza	65,5	11,8	21,6	1,1
13. Qualche alunno esce per prevenire l'insorgenza di comportamenti problema	53,4	18,4	26,7	1,5
14. Qualche alunno esce dalla classe per fare delle attività in un'altra classe	37,3	5,2	51,7	5,7

10. È stata esclusa dall'analisi l'opzione “La situazione non si è verificata”. Ne deriva che la numerosità dei rispondenti cambia a seconda dell'attività considerata e per tale motivo non è stata indicata.

Considerate tutte le pratiche complessivamente, la progettualità didattica sembra determinata maggiormente dal Consiglio di classe nella scuola primaria (55,5%) e in quella secondaria di I grado (46,9%). Una diversa tendenza si ritrova invece nella scuola secondaria di II grado, dove è più forte il ruolo dei docenti curricolari (44,1% vs 31,2% del Consiglio).

In particolare, le differenze più evidenti tra gli ordini e gradi di scuola si concentrano sulle pratiche che coinvolgono il lavoro con l'intera classe (n. 1, n. 2) e sull'uscita di gruppi/studenti che vanno a fare attività in altre aule (n. 3, n. 4, n. 14). A titolo esemplificativo, con riferimento al percorso all'esterno della classe di un gruppo eterogeneo, è soprattutto il Consiglio di classe ad avere un peso nella scuola primaria (66,5%) e in quella secondaria di I grado (57,0%), mentre gli insegnanti curricolari assumono uno spazio di azione maggiore nella secondaria di II grado (48,8% vs 34,8% del Consiglio). Osserviamo anche che il potere decisionale dei docenti di sostegno è nettamente più elevato in quest'ultimo grado. Ben il 65,7% indica che tali insegnanti sono chiamati ad attivare i percorsi individualizzati per gli allievi con disabilità¹¹.

Un altro aspetto indagato dal questionario riguarda gli effetti delle varie attività formative, percepiti dai docenti, sul clima e sull'apprendimento dell'intero gruppo classe.

Gli insegnanti considerano in assoluto più efficace, su entrambi gli aspetti, la situazione in cui l'aula è divisa in gruppi con diversi livelli di competenza e lavora con due insegnanti sugli stessi argomenti (effetti "molto" o "abbastanza positivi" per l'84,8% sul clima della classe e per l'85,9% sull'apprendimento) (Tabelle 3 e 4).

Focalizzandosi sul clima, al secondo e al terzo posto per i benefici riconosciuti sulla classe, vi sono l'uscita di alcuni alunni per prevenire l'insorgenza di comportamenti problema e per stanchezza (80,6% e 80,5% rispettivamente). Sull'apprendimento, invece, risultano più incisive altre due situazioni: l'uscita dall'aula di un gruppo eterogeneo (effetti "molto" o "abbastanza" positivi per l'81,3%), ma anche la divisione della classe in gruppi di livello (81,0%).

Di contro, i docenti si esprimono negativamente circa l'uscita per punizione degli alunni con comportamenti sfidanti: per il 48,0% essa ha effetti "abbastanza" o "molto" negativi sul clima della classe e per il 44,3% li ha sull'apprendimento. Sembra esserci quindi una percezione di problematicità in relazione a questa pratica, tenuto conto che è quella per cui la percentuale più alta dei rispondenti intravede dei rischi.

11. Questo valore cala notevolmente tra i rispondenti della scuola primaria (47,0%) e tra quelli della secondaria di I grado (53,4%).

Infine, l'uscita degli alunni che non seguono l'insegnamento della religione cattolica è ritenuta prevalentemente ininfluenza ("Nessun effetto" su entrambe le dimensioni per il 46,1% e per il 47,6%).

*Tabella 3 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda "Quali sono secondo lei gli effetti di queste situazioni **sul clima** disteso, concentrato e produttivo nel **gruppo classe?**" (%), ricodificata in 3 modalità (n. = 3.087).*

	<i>Effetti positivi (molto / abbastanza)</i>	<i>Effetti negativi (molto / abbastanza)</i>	<i>Nessun effetto</i>
1. Una classe viene divisa in due gruppi eterogenei e lavora con due insegnanti	84,8	2,3	12,9
2. Una classe viene divisa in gruppi di livello gestiti da insegnanti diversi	79,4	8,4	12,1
3. Alunni con difficoltà simili escono dalla classe per un intervento di recupero	79,9	9,8	10,3
4. Alunni con diversi livelli di competenza escono dalla classe per lavorare insieme	79,6	6,4	14,0
5. Tutti gli alunni escono dalla classe per seguire attività in classi aperte	72,5	3,4	24,1
6. Alunni che non parlano (bene) l'italiano escono per imparare l'italiano	63,4	13,2	23,4
7. Qualche alunno con disabilità esce dalla classe per attività individualizzate	74,6	13,5	11,9
8. Qualche alunno con DSA esce dalla classe per attività personalizzate	50,6	23,8	25,6
9. Qualche alunno con comportamenti sfidanti esce dalla classe per punizione	24,2	48,0	27,8
10. Alunni che scelgono l'insegnamento alternativo alla religione cattolica escono	42,9	11,0	46,1
11. Singoli alunni escono dalla classe con un insegnante per un colloquio in privato	67,1	8,3	24,5
12. Qualche alunno esce dalla classe per gestire momenti di stanchezza	80,5	6,3	13,3
13. Qualche alunno esce per prevenire l'insorgenza di comportamenti problema	80,6	7,6	11,9
14. Qualche alunno esce dalla classe per fare delle attività in un'altra classe	47,7	15,3	37,0

Tabella 4 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Quali sono secondo lei gli effetti di queste situazioni sull’efficacia dei **processi di apprendimento per il **gruppo classe** nel suo intero?”(%), ricodificata in 3 modalità (n. = 3.087).**

	<i>Effetti positivi (molto / abbastanza)</i>	<i>Effetti negativi (molto / abbastanza)</i>	<i>Nessun effetto</i>
1. Una classe viene divisa in due gruppi eterogenei e lavora con due insegnanti	85,9	2,5	11,6
2. Una classe viene divisa in gruppi di livello gestiti da insegnanti diversi	81,0	8,7	10,3
3. Alunni con difficoltà simili escono dalla classe per un intervento di recupero	80,6	10,5	8,9
4. Alunni con diversi livelli di competenza escono dalla classe per lavorare insieme	81,3	6,6	12,1
5. Tutti gli alunni escono dalla classe per seguire attività in classi aperte	74,7	3,3	22,0
6. Alunni che non parlano (bene) l’italiano escono per imparare l’italiano	64,0	14,1	22,0
7. Qualche alunno con disabilità esce dalla classe per attività individualizzate	71,9	14,8	13,2
8. Qualche alunno con DSA esce dalla classe per attività personalizzate	50,7	23,7	25,6
9. Qualche alunno con comportamenti sfidanti esce dalla classe per punizione	28,1	44,3	27,6
10. Alunni che scelgono l’insegnamento alternativo alla religione cattolica escono	40,8	11,6	47,6
11. Singoli alunni escono dalla classe con un insegnante per un colloquio in privato	62,7	8,3	29,0
12. Qualche alunno esce dalla classe per gestire momenti di stanchezza	77,9	7,0	15,1
13. Qualche alunno esce per prevenire l’insorgenza di comportamenti problema	80,0	7,5	12,5
14. Qualche alunno esce dalla classe per fare delle attività in un’altra classe	47,4	15,5	37,1

Considerando *in primis* gli effetti sul clima della classe, si riscontrano scarti trascurabili tra i diversi ordini e gradi di scuola in circa metà delle situazioni (questo vale, ad esempio, per l'uscita dalla classe per evitare comportamenti problema, per stanchezza, per fare attività in altre classi o per i percorsi degli alunni con disabilità e DSA).

D'altra parte, occorre specificare che i benefici sul clima della classe, grazie alla divisione della stessa in gruppi eterogenei, sono più spesso associati agli insegnanti della scuola primaria (89,8% vs 84,8% dei docenti degli altri due gradi). Sempre gli insegnanti della scuola primaria sono più convinti dell'efficacia delle classi aperte (82,1% vs 75,7% della secondaria di I grado e 67,8% della secondaria di II grado). La scuola secondaria di II grado ascrive, invece, ricadute meno positive all'uscita degli alunni con background migratorio (solo il 70,5% dichiara effetti "molto" o "abbastanza" positivi vs, ad esempio, il 75,5% della secondaria di I grado).

Anche rispetto ai processi di apprendimento, si osserva una sostanziale somiglianza tra i diversi ordini e gradi di scuola, con alcune eccezioni di rilievo. I valori sulle classi aperte, ad esempio, confermano qualcosa di già noto: ben l'84,0% dei docenti della scuola primaria ne riconosce i benefici contro il 70,4% degli insegnanti della secondaria di II grado. Inoltre, i docenti della scuola primaria continuano a primeggiare nel percepire incisiva la divisione della classe in gruppi eterogenei (90,3% vs l'86,8% e l'86,5% della secondaria di I e di II grado rispettivamente). Paiono infine dubitare, più degli altri, dell'influenza positiva dell'uscita per punizione in caso di comportamenti sfidanti (42,4% vs 54,8% della secondaria di II grado)¹².

Guardando agli alunni con difficoltà, il questionario approfondisce poi gli effetti di alcune attività didattiche sul loro apprendimento, sulla rappresentazione di sé e sul modo in cui vengono visti dai loro compagni. Sono indagate, in particolare, le pratiche che implicano una divisione dell'aula in sottogruppi (omogenei e non) e le attività in classi aperte.

I risultati sono ancora più chiari, rispetto a quelli appena presentati, nell'evidenziare l'efficacia percepita del lavoro in classe con gruppi eterogenei. Oltre l'80% dei rispondenti segnala effetti "molto" o "abbastanza" positivi su tutte e tre le dimensioni (*Tabelle 5, 6, 7*)¹³.

La divisione della classe in gruppi di livello gode, invece, di una buona fiducia per la sua rilevanza nell'apprendimento (effetti "molto" o "abbastanza"

12. Questo aspetto emerge anche considerando gli effetti sul clima di classe, con scarti tra la scuola primaria e quella secondaria di II grado di oltre 11 punti percentuali.

13. Più precisamente, l'88,4% segnala effetti "molto" o "abbastanza" positivi sull'apprendimento, l'86,6% sulla rappresentazione di sé e l'80,7% sulla visione dei pari.

positivi per l'81,2%). È, tuttavia, la situazione ritenuta più rischiosa per quanto concerne la rappresentazione di sé degli alunni con difficoltà e la visione dei compagni (effetti “molto” o “abbastanza” positivi solo per il 66,3% e per il 58,2% rispettivamente).

Se i docenti si mostrano quindi ambivalenti nei confronti di questa pratica, un dato certo è, invece, la “diffidenza” verso le attività in classi aperte, almeno rispetto ai loro effetti sui processi di apprendimento degli studenti con difficoltà. La percentuale di coloro che le ritengono efficaci (74,0%), infatti, è più bassa di oltre 14 punti rispetto al lavoro in gruppi eterogenei e di oltre 7 punti rispetto ai gruppi di livello¹⁴. È importante tenere a mente questa informazione, essendo l'efficacia percepita tra le precondizioni della effettiva realizzazione di un intervento didattico.

*Tabella 5 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Quali sono secondo lei gli effetti di queste situazioni sull'efficacia dei **processi di apprendimento** degli **alunni che hanno delle difficoltà?**” (%), ricodificata in 3 modalità (n. = 3.087).*

	<i>Effetti positivi (molto / abbastanza)</i>	<i>Effetti negativi (molto / abbastanza)</i>	<i>Nessun effetto</i>
1. Una classe viene divisa in due gruppi eterogenei e lavora con due insegnanti	88,4	2,6	9,0
2. Una classe viene divisa in gruppi di livello gestiti da insegnanti diversi	81,2	10,8	8,0
5. Tutti gli alunni escono dalla classe per seguire attività in classi aperte	74,0	4,7	21,3

*Tabella 6 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Quali sono secondo lei gli effetti di queste situazioni **sulle rappresentazioni di sé** degli **alunni che hanno delle difficoltà?**” (%), ricodificata in 3 modalità (n. = 3.087).*

	<i>Effetti positivi (molto / abbastanza)</i>	<i>Effetti negativi (molto / abbastanza)</i>	<i>Nessun effetto</i>
1. Una classe viene divisa in due gruppi eterogenei e lavora con due insegnanti	86,6	3,6	9,7
2. Una classe viene divisa in gruppi di livello gestiti da insegnanti diversi	66,3	24,9	8,7
5. Tutti gli alunni escono dalla classe per seguire attività in classi aperte	74,0	4,5	21,5

14. I valori sono in linea con quelli indicati in precedenza e riferiti all'apprendimento dell'intera classe.

Tabella 7 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Quali sono secondo lei gli effetti di queste situazioni *sul modo in cui vengono visti dai loro compagni gli alunni che hanno delle difficoltà?*” (%), ricodificata in 3 modalità (n. = 3.087).

	<i>Effetti positivi (molto / abbastanza)</i>	<i>Effetti negativi (molto / abbastanza)</i>	<i>Nessun effetto</i>
1. Una classe viene divisa in due gruppi eterogenei e lavora con due insegnanti	80,7	4,7	14,6
2. Una classe viene divisa in gruppi di livello gestiti da insegnanti diversi	58,2	29,1	12,7
5. Tutti gli alunni escono dalla classe per seguire attività in classi aperte	69,5	4,5	26,0

Sempre con riferimento all’apprendimento degli alunni con difficoltà, l’esame comparativo per ordine e grado di scuola conferma una maggiore positività dell’uso dei gruppi eterogenei e delle attività in classi aperte nella scuola primaria¹⁵. Diversamente, nel lavoro con i gruppi di livello, l’estremo negativo (vede meno benefici) è rappresentato dai docenti della secondaria di II grado (78,0%), mentre all’estremo positivo (vede più benefici) vi sono gli insegnanti della secondaria di I grado (87,4%). Lo stesso vale per gli effetti sulle rappresentazioni che hanno di sé gli alunni con difficoltà e le visioni dei pari.

L’ultima parte della sezione push e pull out analizza l’efficacia percepita in merito ai vari percorsi fuori dall’aula sugli alunni che escono.

In larga misura, la pratica in cui il piccolo gruppo è composto da diversi livelli di competenza è considerata quella che fa fruttare al meglio il tempo che gli studenti trascorrono fuori dalla classe. Per l’86,7% dei rispondenti, i suoi effetti sono “molto” o “abbastanza” positivi sull’apprendimento (di chi esce). Per l’82,2% la situazione ha anche benefici sulla rappresentazione di sé e per il 71,6% li ha sulla visione dei compagni (*Tablelle 8, 9, 10*). Mettendo in relazione questa evidenza con i risultati precedenti, il lavoro nel gruppo eterogeneo, sia che avvenga dentro la classe sia che avvenga fuori, sembra avere un valore aggiunto nella percezione degli insegnanti.

Al secondo posto per i benefici prodotti sugli studenti che escono si trovano un *mix* di situazioni evidenziate nelle rispettive *Tablelle*, che riportano i dati riferiti alle tre dimensioni.

15. Considerando, ad esempio, le attività in classi aperte, l’82,1% dei docenti della scuola primaria dichiara effetti “molto” o “abbastanza” positivi vs il 73,3% e il 66,2% degli altri due gradi.

Per quanto concerne l'apprendimento, è interessante osservare che anche l'uscita di un piccolo gruppo con difficoltà simili ha potenzialità rilevanti (83,1%) e sembra coesistere, nella percezione dei rispondenti, con l'importanza attribuita al gruppo eterogeneo. L'uscita dalla classe per gestire momenti di stanchezza è invece ritenuta efficace con riferimento alla rappresentazione di sé di chi esce (70,0%). Infine, stare fuori dall'aula per prevenire l'insorgenza di comportamenti problema ha conseguenze positive sulla visione dei compagni per più della metà del campione (59,3%).

*Tabella 8 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Quali sono secondo lei gli effetti di queste situazioni sull'efficacia dei **processi di apprendimento** degli **alunni che escono dalla classe?**” (%), ricodificata in 3 modalità (n. = 3.087).*

	<i>Effetti positivi (molto / abbastanza)</i>	<i>Effetti negativi (molto / abbastanza)</i>	<i>Nessun effetto</i>
3. Alunni con difficoltà simili escono dalla classe per un intervento di recupero	83,1	11,2	5,7
4. Alunni con diversi livelli di competenza escono dalla classe per lavorare insieme	86,7	5,4	7,8
6. Alunni che non parlano (bene) l'italiano escono per imparare l'italiano	71,1	13,6	15,4
7. Qualche alunno con disabilità esce dalla classe per attività individualizzate	81,0	13,7	5,4
8. Qualche alunno con DSA esce dalla classe per attività personalizzate	59,5	24,8	15,7
9. Qualche alunno con comportamenti sfidanti esce dalla classe per punizione	20,8	55,9	23,3
10. Alunni che scelgono l'insegnamento alternativo alla religione cattolica escono	46,1	12,8	41,2
11. Singoli alunni escono dalla classe con un insegnante per un colloquio in privato	69,5	9,2	21,3
12. Qualche alunno esce dalla classe per gestire momenti di stanchezza	82,0	8,3	9,6
13. Qualche alunno esce per prevenire l'insorgenza di comportamenti problema	80,6	9,6	9,8
14. Qualche alunno esce dalla classe per fare delle attività in un'altra classe	55,6	17,0	27,5

*Tabella 9 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Quali sono secondo lei gli effetti di queste situazioni sulla **rappresentazione di sé** degli **alunni che escono dalla classe?** (%), ricodificata in 3 modalità (n. = 3.087).*

	<i>Effetti positivi (molto / abbastanza)</i>	<i>Effetti negativi (molto / abbastanza)</i>	<i>Nessun effetto</i>
3. Alunni con difficoltà simili escono dalla classe per un intervento di recupero	59,3	33,3	7,4
4. Alunni con diversi livelli di competenza escono dalla classe per lavorare insieme	82,2	8,2	9,6
6. Alunni che non parlano (bene) l'italiano escono per imparare l'italiano	56,4	26,6	17,1
7. Qualche alunno con disabilità esce dalla classe per attività individualizzate	59,4	33,1	7,6
8. Qualche alunno con DSA esce dalla classe per attività personalizzate	40,1	44,6	15,3
9. Qualche alunno con comportamenti sfidanti esce dalla classe per punizione	13,5	67,1	19,5
10. Alunni che scelgono l'insegnamento alternativo alla religione cattolica escono	38,6	15,6	45,8
11. Singoli alunni escono dalla classe con un insegnante per un colloquio in privato	63,2	15,6	21,3
12. Qualche alunno esce dalla classe per gestire momenti di stanchezza	70,0	17,2	12,8
13. Qualche alunno esce per prevenire l'insorgenza di comportamenti problema	65,2	23,7	11,1
14. Qualche alunno esce dalla classe per fare delle attività in un'altra classe	49,4	21,1	29,5

Tabella 10 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Quali sono secondo lei gli effetti di queste situazioni sul modo in cui vengono visti dai loro compagni gli alunni che escono dalla classe?” (%), ricodificata in 3 modalità (n. = 3.087).

	<i>Effetti positivi (molto / abbastanza)</i>	<i>Effetti negativi (molto / abbastanza)</i>	<i>Nessun effetto</i>
3. Alunni con difficoltà simili escono dalla classe per un intervento di recupero	47,5	37,1	15,4
4. Alunni con diversi livelli di competenza escono dalla classe per lavorare insieme	71,6	10,8	17,5
6. Alunni che non parlano (bene) l'italiano escono per imparare l'italiano	49,7	24,0	26,2
7. Qualche alunno con disabilità esce dalla classe per attività individualizzate	50,8	31,0	18,2
8. Qualche alunno con DSA esce dalla classe per attività personalizzate	34,7	41,7	23,5
9. Qualche alunno con comportamenti sfidanti esce dalla classe per punizione	20,6	59,2	20,2
10. Alunni che scelgono l'insegnamento alternativo alla religione cattolica escono	32,6	14,7	52,7
11. Singoli alunni escono dalla classe con un insegnante per un colloquio in privato	48,3	20,5	31,1
12. Qualche alunno esce dalla classe per gestire momenti di stanchezza	57,8	21,9	20,4
13. Qualche alunno esce per prevenire l'insorgenza di comportamenti problema	59,3	24,7	16,0
14. Qualche alunno esce dalla classe per fare delle attività in un'altra classe	41,1	23,4	35,5

Ancora una volta, in linea con quanto già evidenziato per l'intera classe, gli insegnanti sono particolarmente scettici in merito all'uscita in caso di comportamenti sfidanti e ritengono l'insegnamento alternativo alla religione cattolica essenzialmente senza effetti, anche al cospetto degli alunni che escono¹⁶.

Si possono aggiungere alcune considerazioni: ad esempio, le attività personalizzate fuori dalla classe degli studenti con DSA vengono stimate positivamente in termini di apprendimento (dal 59,5%), ma sono reputate più problematiche pensando alla rappresentazione di sé di tali alunni e al modo in cui questi ultimi vengono visti dai pari (solo il 41,2% e il 34,7% dichiara effetti "molto" o "abbastanza" positivi). Una lente diversa, invece, sembra esser usata per gli studenti con disabilità: la bontà dei percorsi individualizzati all'esterno dell'aula non è mai messa in discussione. Ad essi vengono riconosciuti, da più della metà dei docenti, effetti positivi su tutte e tre le dimensioni (81,0%, 59,4% e 50,8%). Un profilo simile, seppur con percentuali leggermente inferiori, è osservabile anche per gli alunni che non parlano (bene) l'italiano.

Può essere utile quantificare tali valori a seconda dell'ordine e grado di scuola. Non sorprende che, rispetto all'apprendimento, il divario più consistente venga rilevato, nell'uscita per un colloquio privato, tra la primaria (60,8%) e la secondaria di II grado (76,6%). Esso può essere chiaramente imputabile alla specificità dell'ordine di scuola.

Gli altri confronti collocano in una posizione eccentrica i docenti della scuola secondaria di I grado: essi sembrano più positivi degli altri rispetto allo svolgimento di attività fuori dalla classe da parte degli alunni con DSA, stranieri e con disabilità. Concentrandoci su questi ultimi, l'83,5% ne riconosce i benefici sull'apprendimento contro, ad esempio, il 79,1% dei docenti della scuola primaria¹⁷. Il dato viene accentuato anche guardando alle altre dimensioni: ben il 63,7% ne vede ripercussioni positive nella rappresentazione di sé degli alunni con disabilità e il 53,9% li considera ottimali pensando alle visioni dei compagni. Nella scuola secondaria di II grado queste percentuali si riducono di almeno 5 punti percentuali (55,1% e 48,7% rispettivamente).

Coerentemente, va osservato che i docenti della scuola secondaria di I grado rappresentano anche il gruppo più corposo che attribuisce benefici all'uscita di un piccolo gruppo con difficoltà simili. Sulla dimensione dell'apprendimento, ben l'86,6% si esprime favorevolmente (vs l'80,3% della primaria e l'83,1% della se-

16. Questo si verifica su tutte e tre le dimensioni.

17. Ancora, ad esempio, per la situazione "Alunni che non parlano (bene) l'italiano escono per imparare l'italiano", le percentuali di riga sono le seguenti: il 74,9% dei docenti della secondaria di I grado dichiara effetti "molto" e "abbastanza" positivi sull'apprendimento (di chi esce). Di contro, esprime lo stesso parere solo il 68,9% dei rispondenti della scuola primaria.

condaria di II grado). Anche negli altri aspetti (rappresentazioni di sé e visioni dei pari), gli effetti positivi di tale percorso sono massimamente riconosciuti dai docenti della secondaria di I grado e minimamente da quelli della secondaria di II grado¹⁸.

2.3. Breve discussione

I dati confermano ciò che le ricerche passate avevano già rilevato: la pratica di uscita dalla classe di alunni con disabilità è molto diffusa. Mostrano, inoltre, che il push e pull out è consolidato (anche se con percentuali leggermente minori) per alunni che non parlano (bene) l'italiano e per alunni con difficoltà che lasciano la classe per un intervento di recupero. Se si confronta la diffusione di queste pratiche con le percentuali relativamente basse di lavoro in gruppi eterogenei, dentro o fuori dalla classe, o di attivazione di classi aperte che coinvolgono tutti gli alunni, si nota come le pratiche di push e pull out sembrano essere orientate ad un'idea di "recupero" per gli alunni che, per motivi diversi, hanno delle difficoltà, piuttosto che ad una pratica di differenziazione che tiene conto di tutte le differenze individuali degli alunni.

La scelta dell'uscita dalla classe è legata in primo luogo alla percezione che questa porti benefici nell'apprendimento: questo vale il 70% del campione nel caso degli alunni che non parlano (bene) l'italiano e per oltre l'80% del campione per alunni con disabilità o difficoltà. In parallelo, vi è anche la percezione che l'uscita dalla classe possa essere legata ad effetti negativi sulla rappresentazione di sé e sul modo in cui si è visti dai compagni in oltre il 30% dei rispondenti, ma prevale comunque una visione positiva. Questa visione positiva non è confermata per la categoria degli alunni con DSA: in questo caso gli effetti positivi sull'apprendimento sono percepiti solo da circa il 60% degli insegnanti del campione e, nella valutazione degli effetti sulla rappresentazione sociale di sé e degli altri, prevalgono coloro che riconoscono un impatto negativo. A questa valutazione dell'impatto corrisponde anche una minore diffusione dell'uscita dalla classe di alunni con DSA per attività personalizzate.

Per quel che riguarda la gestione del comportamento problematico, l'uso delle pratiche di push e pull out appare molto meno diffuso: solo l'11% dei referenti intervistati descrive un uso almeno settimanale dell'uscita dalla classe con funzione punitiva per un comportamento sfidante, mentre un po' più diffuse sono le pratiche preventive di uscita della classe per stanchezza o per evitare l'insorgere

18. In questo caso, considerando l'uscita di un piccolo gruppo con difficoltà simili, il 63,6% e il 49,6% dei docenti della scuola secondaria di I grado vede effetti "molto" e "abbastanza" positivi, rispettivamente, sulle rappresentazioni di sé di chi esce e sulle visioni dei pari (vs solo il 57,3% e il 46,4% degli insegnanti della secondaria di II grado).

di crisi o comportamenti problema. A questo corrisponde anche una valutazione negativa degli effetti dell'uscita dalla classe in termini punitivi, sia per quel che riguarda l'apprendimento che la rappresentazione sociale di sé e dei compagni.

Per quel che riguarda la condivisione delle decisioni sul push e pull out, nella maggior parte dei casi la progettazione avviene in modo condiviso all'interno del Consiglio di classe. Un'eccezione in questo senso è rappresentata dagli alunni con disabilità, per i quali la scelta è considerata nella larga maggioranza dei casi responsabilità dell'insegnante di sostegno, cosa che può essere letta come un sintomo del fenomeno di delega della responsabilità educativa per gli alunni con disabilità all'insegnante di sostegno. È inoltre interessante vedere come le pratiche legate alla gestione del comportamento appaiano costruite in una dimensione individuale dell'insegnante, per cui sarebbe l'insegnante curricolare a decidere nella maggior parte dei casi un'uscita per punire o prevenire un comportamento problematico, senza condivisione con il Consiglio di classe.

Una riflessione a parte merita l'uscita dalla classe per la scelta di alcuni alunni di non avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica: si tratta della forma di push e pull out più diffusa nella scuola italiana secondo il quadro che tratteggiano questi dati. È interessante notare come questo fenomeno sia percepito dalla maggior parte dei rispondenti come ininfluenza sia sull'apprendimento che sulla rappresentazione di sé degli alunni che escono dalla classe. Suggestirebbe che si tratta di un fenomeno considerato in termini "neutri" nella scuola e che di fatto non è sottoposto ad un'analisi critica in termini di effetti sulla rappresentazione sociale dei ragazzi.

3. Transizioni tra ordini e gradi di scuola

3.1. Le domande di ricerca

Con le "Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita" (2009) e le successive "Linee guida nazionali per l'orientamento permanente" (2014) viene chiaramente affermato che il lavoro mirato sulla continuità fra ordini di scuola e sull'orientamento volto a facilitare le transizioni è un compito di tutti gli ordini scolastici. Sul piano operativo è istituita una figura di sistema – il tutor dell'orientamento – che si occupa di coordinare le attività di orientamento organizzate dalla scuola e di interfacciarsi in un'ottica di rete con le imprese e i servizi del territorio in un'ottica di rete educativa.

Una transizione particolarmente delicata nel sistema scolastico italiano è quella fra la scuola secondaria di I e di II grado, poiché in questa fase gli studenti passano da una scuola unica per tutti ad un grado che può essere svolto in diverse

tipologie di scuole: licei, istituti tecnici e istituti professionali. Le statistiche mostrano che non tutti gli alunni sono ugualmente rappresentati in queste tipologie di scuole, ma che invece nelle scuole professionali alunni con risultati scolastici più bassi e alunni con disabilità sono sovrarappresentati (Miur 2017; 2018).

Le transizioni fra un ordine di scuola e il successivo rappresentano momenti particolarmente critici per le carriere scolastiche di alcuni alunni che ricevono misure di supporto specifico nella scuola, ma che solo raramente sono interconnesse fra ordini di scuola differenti. Proprio per questo, il rischio di marginalizzazione a cui questi alunni sono sottoposti in queste fasi di passaggio è maggiore che in altre (Humphrey e Ainscow, 2006). In questa sezione sono state indagate le seguenti domande di ricerca:

1. Quante scuole, dalla primaria fino alla secondaria di II grado, hanno nominato un docente tutor per l'orientamento e hanno attivato strategie e percorsi per la continuità in uscita e in entrata?
2. In quante scuole viene data un'attenzione specifica alle transizioni di alunni con disabilità, DSA o altri BES?
3. Quali sono le preoccupazioni degli alunni connesse alle transizioni?
4. Nella transizione fra la scuola secondaria di I grado e di II grado, quali aspetti vengono considerati per formulare il consiglio orientativo?

3.2. I risultati

La seconda area del questionario indaga come ciascun ordine e grado di scuola curi i processi di transizione e si focalizza, in particolare, sull'analisi delle fasi di passaggio degli alunni con disabilità.

Partendo dalla primaria, le prime tre domande sondano l'esistenza, nelle scuole coinvolte, di progetti di continuità, pre e post, e la nomina specifica di docenti per la cura di tali aspetti.

Poco più della metà del campione indica la presenza di relazioni con *la maggior parte* delle scuole dell'infanzia del territorio (51,7%); per il 47,0%, invece, ciò avviene solo con *una* scuola (Tabella 10). In uscita, le risposte convergono nel riconoscere l'esistenza di progetti di continuità con *una* istituzione secondaria di I grado (59,1%); solo il 37,1% riferisce di un dialogo con *la maggior parte* delle scuole del livello successivo (Tabella 11).

Pare, tuttavia, significativo che quasi tutte le scuole (95,6%) nominino docenti che si occupano degli aspetti di continuità fra gli ordini¹⁹.

19. Solo il 3,6% indica che non vi sono docenti nominati per curare tali aspetti, mentre lo 0,9% non sa esprimersi.

Tabella 10 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “La scuola ha un progetto di continuità con la scuola dell’infanzia per i bambini della prima?” (n. = 1.147).

Sì, ma solo con una scuola dell’infanzia	47,0%
Sì, con la maggior parte delle scuole dell’infanzia del territorio	51,7%
No	1,3%

Tabella 11 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “La scuola ha un progetto di continuità con la scuola secondaria di I grado per i bambini di quinta?” (n. = 1.147).

Sì, ma solo con una scuola secondaria di I grado	59,1%
Sì, con la maggior parte delle scuole secondarie di I grado del territorio	37,1%
No	3,8%

Un secondo elemento indagato riguarda i fattori che preoccupano maggiormente gli alunni della primaria rispetto al passaggio alla scuola secondaria di I grado. L’analisi delle risposte mostra che i docenti si riconoscono principalmente in tre item, abbastanza omogenei anche dal punto di vista del contenuto, ovvero: i nuovi professori (27,1%), i compiti a casa (20,6%) e le nuove materie (18,4%) (Tabella 12).

Tabella 12 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “A suo avviso quali sono gli aspetti che preoccupano maggiormente gli alunni rispetto al passaggio alla scuola secondaria di I grado?” (domanda a risposta multipla; n. risposte = 3.663; n. casi = 1.940).

	% su risposte	% di casi
I compiti a casa	20,6%	65,6%
I nuovi professori	27,1%	86,4%
Il numero dei professori	7,7%	24,6%
I nuovi compagni	12,7%	40,6%
La dimensione della scuola	2,7%	8,6%
Il bullismo	9,2%	29,0%
Le nuove materie	18,4%	58,8%
Altro	1,6%	5,2%
<i>Totale</i>	100%	319,4%

Il passo successivo è capire se ci sono alunni per cui le scuole primarie curano in modo diverso la transizione alla secondaria. A questo proposito, possiamo osservare la prevalenza di progetti specifici rivolti agli allievi con disabilità (30,4%), ma anche con DSA (25,7%). Leggermente inferiore la percentuale delle risposte che indica un'attenzione peculiare anche agli alunni con BES di terza categoria (22,6%) (Tabella 13).

Tabella 13 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Ci sono alunni per cui la scuola cura in modo diverso e specifico il passaggio alla scuola secondaria di I grado?” (domanda a risposta multipla; n. risposte = 3.447; n. casi = 1.940).

	% su risposte	% di casi
No	2,1%	6,4%
Sì, alunni con disabilità	30,4%	91,5%
Sì, alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento	25,7%	77,2%
Sì, alunni con BES della terza categoria	22,6%	68,0%
Sì, alunni “stranieri”	17,7%	53,1%
Altri	1,5%	4,4%
Totale	100%	300,5%

Passando alla secondaria di I grado, questo ordine di scuola si caratterizza per una leggera prevalenza di coloro che indicano un dialogo con *la maggior parte* delle scuole primarie del territorio (49,2%), rispetto a coloro che lo vedono limitato a *una sola* istituzione (48,2%) (Tabella 14).

Tabella 14 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “La scuola ha un progetto di continuità con la scuola primaria per i ragazzi della prima?” (n. = 846).

Sì, ma solo con una scuola primaria	48,2%
Sì, con la maggior parte delle scuole primarie del territorio	49,2%
No	3,6%

Aggiungiamo che, in linea con quanto rilevato nella primaria, la quasi totalità delle scuole secondarie di I grado nomina dei docenti per curare gli aspetti di continuità (97,4%)²⁰. Alla domanda se la scuola propone (o meno) attività di

20. Un residuale 1,1% risponde “non so” e l’1,5% “no”.

orientamento, una percentuale elevata afferma inoltre che l'organizzazione di tali iniziative avviene *in modo coordinato* (96,7%)²¹.

Nella *Tabella 15* sono presentati i dati relativi alle principali preoccupazioni degli alunni rispetto al passaggio alla secondaria di II grado. Essi confermano una certa "apprensione" verso le nuove materie (23,3%) e i professori (21,6%), ma la situazione si diversifica, rispetto a quanto rilevato nel livello precedente, poiché i nuovi compagni assumono una certa rilevanza (15,1%).

Tabella 15 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda "A suo avviso quali sono gli aspetti che preoccupano maggiormente gli alunni rispetto al passaggio alla scuola secondaria di II grado?" (domanda a risposta multipla; n. risposte=3.015; n. casi=846).

	% su risposte	% di casi
I compiti a casa	13,1%	46,7%
I nuovi professori	21,6%	77,1%
Il numero dei professori	1,5%	5,4%
I nuovi compagni	15,1%	53,9%
La dimensione della scuola	5,2%	18,7%
Il bullismo	10,0%	35,8%
Le nuove materie	23,3%	82,9%
La distanza della scuola	8,4%	29,8%
Altro	1,7%	6,1%
<i>Totale</i>	100%	356,4%

Agli insegnanti è stato poi chiesto di valutare l'importanza, nella formulazione del consiglio orientativo per gli alunni della classe terza, di 5 aspetti proposti nel questionario e indicati nella *Tabella 16*. Il fattore considerato più significativo è l'attitudine degli allievi (93,9%); segue una sostanziale parità fra il rendimento scolastico (88,7%) e l'interesse dello studente (88,7%).

21. Solo il 3,0% indica l'esistenza di attività di orientamento, promosse però da singoli docenti, mentre lo 0,2% ritiene che non siano presenti tali iniziative. Lo 0,1% non sa esprimersi.

Tabella 16 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Nel formulare il consiglio orientativo per gli alunni di terza, che importanza a suo parere viene attribuita su una scala da 1 (importanza minima) a 5 (importanza massima) ai seguenti aspetti?” (n. = 846; ricodificata in due livelli).

	<i>Importanza minima (I, II, III livello della scala)</i>	<i>Importanza massima (IV, V livello della scala)</i>
Rendimento scolastico	11,3%	88,7%
Comportamento	44,9%	55,1%
Interessi dei ragazzi	11,3%	88,7%
Attitudini dei ragazzi	6,1%	93,9%
Sostegno che le famiglie possono dare ai ragazzi	51,3%	48,7%

Emergono differenze apprezzabili considerando gli studenti per cui la scuola cura, in modo peculiare, la transizione. La secondaria di I grado sembra concentrarsi particolarmente sugli studenti con disabilità (37,8%), con DSA (22,7%) e con BES (20,3%) (*Tabella 17*). Tuttavia, la percentuale riferita ai primi è superiore di oltre 7 punti a quella indicata dai docenti della scuola primaria, mentre per gli altri gruppi i valori sono inferiori.

Tabella 17 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Ci sono alunni per cui la scuola cura in modo diverso e specifico il passaggio alla scuola secondaria di II grado?” (domanda a risposta multipla; n. risposte = 2.039; n. casi = 846).

	<i>% su risposte</i>	<i>% di casi</i>
No	2,8%	6,9%
Sì, alunni con disabilità	37,8%	91,0%
Sì, alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento	22,7%	54,7%
Sì, alunni con BES della terza categoria	20,3%	48,8%
Sì, alunni “stranieri”	14,8%	35,6%
Altri	1,7%	4,0%
<i>Totale</i>	100%	241,0%

Rispetto agli studenti con disabilità in uscita, le loro attitudini (96,6%) e interessi (93,8%) sono gli aspetti ritenuti più importanti nella formulazione del consiglio orientativo (*Tabella 18*)²². Una quota non irrilevante di docenti afferma di tenere in considerazione anche il sostegno potenziale della famiglia (81,7%)²³. Vale la pena di ricordare che, nel quesito analogo rivolto genericamente a tutti gli studenti, questo fattore si collocava all'ultimo posto (cfr. *Tabella 16*).

Tabella 18 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Pensando solo agli alunni con disabilità, nel formulare il consiglio orientativo per gli alunni di terza, che importanza a suo parere viene attribuita su una scala da 1 (importanza minima) a 5 (importanza massima) ai seguenti aspetti?” (n. = 770; ricodificata in due livelli).

	<i>Importanza minima (I, II, III livello della scala)</i>	<i>Importanza massima (IV, V livello della scala)</i>
Rendimento scolastico	65,1%	34,9%
Comportamento	51,8%	48,2%
Interessi dei ragazzi	6,2%	93,8%
Attitudini dei ragazzi	3,4%	96,6%
Sostegno che le famiglie possono dare ai ragazzi	18,3%	81,7%

La centralità dell'insegnante di sostegno nel percorso scolastico dell'alunno con disabilità si desume anche dalle risposte alla domanda successiva e dalla massima importanza che assume il parere di tale docente nella scelta della scuola futura (90,3%). Anche l'opinione della famiglia risulta centrale (89,6%). I pareri del Consiglio di classe (84,2%) e degli specialisti esterni (82,1%) si trovano invece ai livelli inferiori (*Tabella 19*).

22. Questa e le domande successive sono filtrate e riservate solo ai docenti che hanno dichiarato una cura della transizione, diversa e specifica, per gli studenti con disabilità.

23. Le variabili, inoltre, si correlano in modo significativo (r di Pearson, $p < 0,01$), ma debolmente.

Tabella 19 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Pensando solo agli alunni con disabilità, nella scelta della scuola futura quanta importanza ha su una scala da 1 (importanza minima) a 5 (importanza massima)?” (n. =770; ricodificata in due livelli):

	Importanza minima (I, II, III livello della scala)	Importanza massima (IV, V livello della scala)
Il parere dell'insegnante di sostegno	9,7%	90,3%
Il parere del Consiglio di classe	15,8%	84,2%
Il parere della famiglia	10,4%	89,6%
Il parere di specialisti esterni alla scuola	17,9%	82,1%
Il desiderio dell'alunno	11,9%	88,1%

Completano il quadro sugli alunni con disabilità ancora tre domande che approfondiscono il loro passaggio al ciclo scolastico successivo.

La maggior parte dei docenti sottolinea, anzitutto, di non essere a conoscenza di studenti con difficoltà che non proseguono gli studi in una scuola superiore o di formazione professionale (63,6%). Per circa un terzo del campione (29,3%), invece, solo un numero *esiguo* di allievi non continua il percorso. Una percentuale modesta (4,8%), diversamente, indica che *molti* interrompono gli studi²⁴.

Piuttosto elevata è anche la porzione del campione secondo cui la preparazione del passaggio nella nuova scuola parte già all'inizio della classe terza (77,1%) o, al massimo, a gennaio (18,4%). L'organizzazione della transizione avviene, invece, verso la fine della classe terza solo per circa tre insegnanti su dieci (2,7%)²⁵.

L'ultima domanda della sottosezione sonda il mantenimento dei rapporti con gli ex alunni dopo il passaggio nella scuola secondaria di II grado. Le figure che gravitano attorno allo studente sembrano, ancora una volta, avere un peso rilevante. Persistono infatti le relazioni con le famiglie (42,2%) e con i nuovi docenti (40,8%), mentre solo una minoranza (7,1%) afferma di mantenere i contatti con l'allievo (mediante attività specifiche) (Tabella 20).

24. Completa la distribuzione il 2,3% degli intervistati che non sa esprimersi.

25. Completa la distribuzione l'1,7% che non sa esprimersi.

Tabella 20 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Nel primo anno nella nuova scuola, ci sono dei contatti con gli ex alunni con disabilità?” (n. risposte = 1.217; n. casi = 769; domanda a risposta multipla).

	% su risposte	% di casi
Si, tramite comunicazioni coi nuovi docenti	40,8%	64,5%
Si, tramite attività specifiche con l'alunno	7,1%	11,3%
Si, tramite le famiglie	42,2%	66,8%
No	5,1%	8,1%
Non so	4,8%	7,5%
Totale	100%	158,3%

La terza e ultima parte del questionario permette infine di osservare i medesimi processi nella scuola secondaria di II grado.

Ben il 95,1% del campione dichiara che le attività di orientamento vengono proposte per *la maggior parte* delle scuole secondarie di I grado del territorio. Questo dato fa riflettere e fotografa un ampio investimento, da parte della scuola secondaria di II grado, in questa dimensione (*Tabella 21*). Inoltre, una quota elevata (81,2%), anche se di poco inferiore alle precedenti, indica l'esistenza di docenti nominati per curare gli aspetti di continuità.

Tabella 21 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “La scuola offre attività di orientamento nella scuola secondaria di I grado per i ragazzi delle classi terze?” (n. = 1.084).

Si, ma solo per una scuola	1,6%
Si, per la maggior parte delle scuole del territorio	95,1%
No	3,3%

Una tendenziale conferma delle principali preoccupazioni degli allievi rispetto al passaggio emerge poi dalle analisi successive. In cima alla graduatoria si collocano sempre le nuove materie (24,8%), i professori (24,3%) e i compagni (17,7%) (*Tabella 22*).

Tabella 22 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “A suo avviso quali sono gli aspetti che preoccupano maggiormente gli alunni rispetto al passaggio dalla scuola secondaria di I grado alla nuova scuola?” (n. risposte=3.698; n. casi=1.084; domanda a risposta multipla).

	% su risposte	% di casi
I compiti a casa	10,2%	34,7%
I nuovi professori	24,3%	82,8%
Il numero dei professori	2,3%	7,8%
I nuovi compagni	17,7%	60,2%
La dimensione della scuola	5,7%	19,6%
Il bullismo	7,0%	23,8%
Le nuove materie	24,8%	84,6%
La distanza della scuola	6,3%	21,6%
Altro	1,8%	6,0%
<i>Totale</i>	100%	341,1%

I risultati relativi all’orientamento in uscita rinforzano quanto detto fin qui. Nella quasi totalità delle istituzioni coinvolte (98,6%), infatti, vi sono docenti incaricati di occuparsi di questa fase²⁶. Il 92,5%, inoltre, sottolinea che tali attività di orientamento vengono proposte *in modo coordinato* nella propria scuola. A questa percentuale va aggiunto un ulteriore 5,8% che ribadisce la presenza di tali iniziative, anche se intraprese da singoli docenti²⁷.

Ai docenti della secondaria di II grado è stato poi chiesto se il primo periodo a scuola viene curato diversamente per alcuni alunni. In buona misura, i dati confermano un’attenzione particolare rivolta agli studenti con disabilità (28,8%), ma anche agli allievi con DSA e con BES della terza categoria. Troviamo inoltre una concentrazione maggiore di alunni “stranieri” (Tabella 23).

26. Solo l’1,2% ammette che non vi sono docenti nominati per l’orientamento in uscita e lo 0,2% non sa.

27. Completano la distribuzione: l’1,0% che non sa esprimersi e lo 0,7% che non rileva attività di orientamento in uscita.

Tabella 23 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Ci sono alunni per cui la scuola cura in modo diverso e specifico il primo periodo nella scuola?” (n. risposte=3.293; n. casi=1.084; domanda a risposta multipla).

	% su risposte	% di casi
No	2,1%	6,4%
Si, alunni con disabilità	28,8%	87,5%
Si, alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento	24,7%	74,9%
Si, alunni con BES della terza categoria	21,0%	63,9%
Si, alunni “stranieri”	21,2%	64,5%
Altri	2,2%	6,6%
<i>Totale</i>	100%	303,8%

Più diversificata appare invece la situazione considerando l'orientamento in uscita. In questo caso, se quasi quattro risposte su dieci (37,9%) indicano l'esistenza di progetti specifici per gli alunni con disabilità, ciò si verifica in misura minore per gli altri “gruppi” di studenti. Oltretutto, il 18,1% mette in luce che non esiste alcuna iniziativa particolare a sostegno dell'ultimo segmento del percorso scolastico (*Tabella 24*).

Tabella 24 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Ci sono alunni per cui la scuola cura in modo diverso e specifico l'orientamento in uscita?” (n. risposte = 1.866; n. casi = 1084; domanda a risposta multipla).

	% su risposte	% di casi
No	18,1%	31,1%
Si, alunni con disabilità	37,9%	65,2%
Si, alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento	16,0%	27,6%
Si, alunni con BES della terza categoria	13,2%	22,7%
Si, alunni “stranieri”	9,6%	16,6%
Altri	5,2%	8,9%
<i>Totale</i>	100%	172,1%

Il questionario continua a occuparsi più dettagliatamente degli alunni con disabilità²⁸. Vengono indicate alcune attività che possono essere attivate per gli studenti nell'anno precedente l'inserimento. L'incontro con i genitori *in primis* (21,6%), ma anche le visite alla nuova scuola da parte dell'alunno (20,7%) e le riunioni con gli insegnanti precedenti (19,8%) rappresentano, complessivamente, più della metà delle soluzioni messe in campo. L'azione che sembra essere intrapresa di meno è l'incontro dello studente con i futuri insegnanti (8,4%) (Tabella 25).

Tabella 25 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Nell'anno precedente all'inserimento di un alunno con disabilità, vengono proposte le seguenti attività.” (n. risposte = 3.942; n. casi = 948; domanda a risposta multipla).

	% su risposte	% di casi
Incontri con i genitori	21,6%	89,7%
Incontri con gli insegnanti della scuola secondaria di I grado	19,8%	82,5%
Incontri con gli specialisti esterni che seguono gli alunni	14,8%	61,5%
Visite dell'alunno a scuola	20,7%	86,2%
Partecipazione dell'alunno ad alcune attività didattiche della scuola	14,7%	61,2%
Incontro dell'alunno con i futuri insegnanti	8,4%	34,8%
<i>Totale</i>	100%	415,8%

Quanto alle figure con cui, di norma, vengono mantenuti i contatti per affrontare tematiche di tipo didattico ed educativo, i docenti dichiarano essenzialmente i genitori (36,5%); segue una sostanziale parità tra gli specialisti esterni (32,0%) e gli insegnanti della scuola di provenienza (31,5%)²⁹. Il risultato da sottolineare è, però, un altro: nel primo periodo di inserimento, secondo una quota rilevante del campione (59,1%), non sono previste attività di tutoring sistematiche da parte di altri studenti della scuola. Le osserva solo il 34,8% dei rispondenti³⁰.

Risulta interessante a questo punto rilevare, sulla base dell'esperienza dei docenti, le percentuali di trasferimento e di *drop out* degli alunni con disabilità nel corso del primo anno. Le due distribuzioni sono molto sbilanciate, in dire-

28. Le domande seguenti, come per il ciclo precedente, sono filtrate.

29. N. risposte = 2.459; domanda a risposta multipla.

30. Il 6,1% non sa esprimersi.

zione positiva. Di norma, nessuno studente decide di cambiare scuola, secondo l'86,6%; al contempo, per l'89,7%, nessuno abbandona il percorso di scolarizzazione per seguirne altri (ad esempio nei centri educativi). Da entrambi i risultati si potrebbe desumere che le progettualità messe in campo in fase di transizione abbiano ricadute positive sui percorsi degli studenti con disabilità, anche se è chiaro che le loro esperienze scolastiche dipendono da una complessa costellazione di fattori e tali dati andrebbero quindi corroborati da ulteriori informazioni quali-quantitative.

3.3. Breve discussione

I dati mostrano che la nomina del tutor per l'orientamento è avvenuta nella maggior parte delle scuole con dati che superano il 95% sia nella scuola primaria che nella scuola secondaria di II grado.

Sono inoltre assolutamente marginali i numeri che descrivono le scuole che non hanno attivato percorsi di orientamento e/o continuità (compresi fra l'1 e il 4% in tutti gli ordini di scuola). Può essere interessante mettere in evidenza una differenza fra la scuola secondaria di I e di II grado in questo ambito: la larghissima maggioranza delle scuole secondarie di I grado attivano *progetti di continuità* con la scuola primaria, mentre nella scuola secondaria di II grado prevale *l'orientamento in entrata*, curato da circa il 95% degli istituti nella maggior parte di scuole secondarie di I grado del territorio. Decisamente più basso, invece, è il numero di scuole secondarie di II grado che hanno progetti di continuità (81%). Questo dato potrebbe essere interpretato, da un lato, come esito della riorganizzazione delle scuole in istituti comprensivi che connettono con forza scuola primaria e secondaria di I grado; dall'altro, come sintomo della frattura che vi è fra la scuola secondaria di I e II grado e che porta ad una separazione degli alunni in diverse tipologie di scuole. Questo rende strutturalmente più complessa e difficile l'organizzazione di percorsi di continuità, non facilitando la transizione in anni che di fatto sono ancora parte del percorso dell'obbligo per tutti.

Per quel che riguarda l'attenzione specifica che le scuole dedicano alle transizioni agli alunni con BES si nota che nella primaria e secondaria di I grado solo il 6-7% delle scuole dichiara di non avere progetti specifici di orientamento per questo gruppo. Questo è molto diverso nella secondaria di II grado per cui l'orientamento in uscita non prevede delle misure diverse e specifiche nel 31% delle scuole. Il dato sembra mostrare con decisione la forte criticità nel progetto di inclusione in Italia che segna il passaggio dalla scuola al mondo adulto e lavorativo.

Nelle risposte relative agli elementi considerati per formulazione dei consigli orientativi emergono differenze fra gli alunni con disabilità e gli altri. Quando si considera la generalità degli alunni, i rispondenti descrivono i seguenti criteri come determinanti per la formulazione dei consigli: rendimento scolastico, attitudini e interessi dei ragazzi. Nel caso degli alunni con disabilità, invece, il rendimento scolastico è considerato di poca importanza dal 65% del campione, mentre sono indicati come criteri fondamentali: le attitudini, gli interessi dei ragazzi e il sostegno delle famiglie.

4. Applicazione della normativa BES

4.1. Le domande di ricerca

L'introduzione della normativa sui Bisogni Educativi Speciali è stata accolta, alla sua entrata in vigore, con opinioni e umori contrastanti. Non abbiamo qui lo spazio per approfondire un dibattito che ha scaldato i toni della pedagogia speciale e del mondo della scuola più in generale e che ha visto, semplificando molto, contrapporsi e configgere una posizione che ha accolto l'introduzione del concetto di Bisogni Educativi Speciali come un passo in direzione inclusiva e una seconda che l'ha fortemente criticata vedendola invece come un passo in direzione contraria. La posizione favorevole ha visto nell'introduzione del concetto di BES un potenziale allargamento del diritto a una progettazione personalizzata dai soli alunni con disabilità e DSA a una categoria più ampia di alunni che per svariate ragioni potevano averne bisogno. Per la prima volta, la categoria non è solo diagnostica e un alunno può avere diritto a un PDP anche in presenza di una segnalazione dei servizi sociali o di "ben fondate valutazioni pedagogiche-didattiche". La lettura dei bisogni non è quindi solo in capo a servizi esterni alla scuola, ma viene riconosciuta agli insegnanti la capacità di individuarli. Infine questa posizione accoglie con favore alcune strutture organizzative sistemiche per l'inclusione, come l'attivazione dei GLI e la compilazione del PAI (Ianes e Cramerotti, 2013)

La posizione critica, invece, ha individuato nell'introduzione del concetto di BES l'attivazione di una nuova e potenzialmente medicalizzante etichetta che, più che garantire diritti, rischia di stigmatizzare alcune differenze/difficoltà (Iosa, 2015). Il concetto stesso che vi siano alunni che lavorano con una progettazione individualizzata e personalizzata viene messo in discussione poiché risponderebbe ad una logica orientata al deficit e compensativa, piuttosto che ad un'idea progettuale di universalità e differenziazione per tutti (Medeghini *et al.*, 2013).

Nonostante il dibattito sia stato molto fertile, mancano, ad ora, dati di ricerca che mostrano come sia stata messa in pratica nelle pratiche quotidiane la normativa relativa ai BES.

In questo quadro, le domande di ricerca che orientano questa ricerca sono:

1. Quali e quanti alunni vengono riconosciuti nelle diverse scuole all'interno della terza categoria di BES, in che modo e con quali misure di personalizzazione?
2. Quali strutture organizzative introdotte dalla normativa sui BES sono state attivate e quando?

4.2. Risultati

Un indicatore importante dell'attuazione di tale legislazione è relativo alla individuazione degli alunni appartenenti alla terza categoria di BES. Di conseguenza, il questionario in primo luogo sonda quale gruppo di allievi sia riconosciuto, in modo ufficiale, in questa fascia.

Sulla base di quanto riportato nella *Tabella 26*, il gruppo più corposo è rappresentato dagli alunni con difficoltà di apprendimento non diagnosticati (10,4%). Allo stesso tempo, una quota consistente riguarda gli alunni stranieri con difficoltà nella lingua italiana (9,6%) e quelli con funzionamento cognitivo limite diagnosticato (9,3%). I valori più bassi si riferiscono agli "alumni stranieri con difficoltà nella lingua italiana solo se in prossimità di un esame di Stato" (0,5%) e a "tutti gli alunni stranieri" (1,8%)³¹. Tuttavia, sommando i diversi gruppi relativi agli studenti di cittadinanza non italiana, questi ultimi giungono a rappresentare quasi il 20% della terza categoria di BES.

31. Oltre alla categoria "Altro" (1,7%).

Tabella 26 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Nella sua scuola, in questo anno scolastico, quali di questi gruppi di alunni sono riconosciuti in modo ufficiale come parte della terza categoria?” (n. risposte=20.230; n. casi=3.047; domanda a risposta multipla).

	<i>% su risposte</i>	<i>% di casi</i>
1. Altri gruppi	1,7%	11,1%
2. Alunni appartenenti a comunità rom e sinti	2,1%	13,8%
3. Alunni con deficit da disturbo dell'attenzione e dell'iperattività diagnosticato	8,6%	56,8%
4. Alunni con difficoltà di apprendimento non diagnosticati	10,4%	68,9%
5. Alunni con disturbi oppositivi provocatori e della condotta diagnosticati	7,0%	46,4%
6. Alunni con problemi di comportamento non diagnosticati	8,2%	54,4%
7. Alunni con situazioni economiche particolarmente difficili	7,0%	46,3%
8. Alunni con situazioni familiari culturalmente molto povere	8,2%	54,7%
9. Alunni con situazioni familiari particolarmente conflittuali	7,0%	46,1%
10. Alunni in affido o in comunità	5,3%	35,1%
11. Alunni in contesti di vita a contatto con la criminalità	2,6%	16,9%
12. Alunni in esperienze di lutti gravi	3,8%	25,2%
13. Alunni con funzionamento cognitivo limite (borderline) diagnosticato	9,2%	61,0%
14. Alunni stranieri con difficoltà nella lingua italiana	9,6%	63,9%
15. Alunni stranieri con difficoltà nella lingua italiana solo se in prossimità di un esame di Stato	0,5%	3,4%
16. Alunni stranieri neo-arrivati in Italia	7,2%	47,8%
17. Tutti gli alunni stranieri	1,8%	12,1%
<i>Totale</i>	100%	663,9%

Considerate le risposte per ordine e grado di scuola³², si registrano risultati sostanzialmente sovrapponibili³³, con poche eccezioni. Ciò che vediamo, infatti, è che i docenti della scuola secondaria di II grado indicano una maggior percentuale di alunni in affido/in comunità (6,2%) rispetto a quelli della primaria (4,5%). Viceversa, questi ultimi segnalano un numero maggiore di alunni con difficoltà/problemi ancora non diagnosticati, sia di apprendimento (11,3% vs 8,9%) sia di comportamento (9,4% vs 6,6%).

Quanto al numero degli alunni appartenenti alla terza categoria di BES, emergono segnali contrastanti. Quasi un quarto (23,5%) indica che essi sono di meno rispetto a quelli con DSA (ma, al contempo, il 21,2% ritiene siano di più). Inoltre, il 22,1% suggerisce che siano più numerosi di quelli con disabilità; tuttavia, un ulteriore 20,2% afferma il contrario (*Tabella 27*).

Tabella 27 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Nella sua scuola, il numero di alunni appartenenti alla terza categoria di BES è?” (n. risposte=5.350; n. casi=3.047; domanda a risposta multipla).

	% su risposte	% di casi
Maggiore di quello degli alunni con DSA	21,2%	37,3%
Maggiore di quello degli alunni con disabilità	22,1%	38,9%
Minore di quello degli alunni con DSA	23,5%	41,3%
Minore di quello degli alunni con disabilità	20,2%	35,6%
Circa uguale al numero di alunni con DSA	7,8%	13,7%
Circa uguale al numero di alunni con disabilità	5,1%	8,9%
<i>Totale</i>	100%	175,6%

32. Si precisa che, in questa sezione, gli incroci con i diversi ordini e gradi di scuola sono stati effettuati solo per le domande ritenute più significative per il focus dell’indagine.

33. Ad esempio, per il gruppo “Alunni stranieri con difficoltà nella lingua italiana”, le percentuali sono: 9,5% per la scuola primaria, 9,6% per la secondaria di I grado e 9,8% per quella di II grado.

In questo caso, gli scarti tra gli ordini e i gradi di scuola sono molto marcati. Gli alunni appartenenti alla terza categoria sono in numero maggiore di quelli con DSA e con disabilità tipicamente nella scuola primaria e in quella secondaria di I grado³⁴. Segna una discontinuità importante invece il dato relativo alla secondaria di II grado, nella quale i BES di terza fascia sembrano meno sia degli studenti con disabilità sia di quelli con DSA.

Più netto è il dato restituito al quesito successivo, che indaga la percentuale di alunni con BES individuati solo “sulla base di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche?”. Per quasi la metà del campione (49,2%), essi sono al massimo il 10% (*Tabella 28*).

Tabella 28 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “All’interno della terza categoria di BES, che percentuale di alunni stima sia stata individuata in assenza di diagnosi ufficiali o segnalazioni dei servizi sociali, solo ‘sulla base di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche?’” (n. = 3.047).

0-10%	49,2%
11-50%	30,7%
51-100%	20,2%

È trainante nel far emergere questo dato la scuola secondaria di II grado: infatti, ben il 61,0% dei suoi rispondenti dichiara che gli alunni senza diagnosi ufficiali/segnalazioni dei servizi sociali sono al massimo 1 ogni 10. Nel ciclo precedente, i BES identificati ricorrendo solo a considerazioni psicopedagogiche e didattiche rappresentano invece una quota leggermente più rilevante (ad esempio, il 34,8% dei docenti della secondaria di I grado riporta una percentuale compresa tra l’11 e il 50% vs il 25,9% dei rispondenti del grado superiore).

Infine, è il Consiglio di classe ad avere un ruolo cruciale nell’individuazione di tali BES (71,1%). In seconda battuta, si occupano del loro riconoscimento i Referenti per l’inclusione (9,3%) (*Tabella 29*).

34. A titolo esemplificativo: il 30,6% dei docenti della scuola primaria e il 23,7% di quelli della secondaria di I grado indicano che gli studenti appartenenti alla terza categoria di BES sono in numero maggiore rispetto a quelli con DSA vs il 9,2% degli insegnanti della scuola secondaria di II grado.

Tabella 29 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Nella sua scuola, chi, nella maggior parte dei casi, si occupa concretamente dell’individuazione degli alunni con BES della terza categoria ‘sulla base di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche’?” (n. = 3.047).

Consiglio di classe	71,1%
Dirigente scolastico	0,8%
Gruppo di Lavoro per l’Inclusione	6,2%
Insegnante coordinatore di classe	8,2%
Insegnante di sostegno della classe	0,7%
Psicologo della scuola	0,5%
Referente per l’inclusione della scuola	9,3%
Altro	3,3%

Dalle analisi di dettaglio, risulta trasversale l’intervento chiave del Consiglio di classe, ma in particolar modo per la scuola secondaria di I grado (78,0% vs 68,4% della primaria e 68,6% della secondaria di II grado). La questione è delegata anche al Referente per l’inclusione, principalmente nella secondaria di II grado (11,7%), mentre nella primaria ha un piccolo ruolo anche l’insegnante coordinatore di classe (9,1%).

Ampliando ancora la prospettiva, il questionario approfondisce quanti alunni appartenenti alla terza categoria ricevono un PDP. Si può sospettare che le pratiche siano ancora poco uniformi, a fronte di un dato così polarizzato: per più di un terzo (36,0%), il PDP viene compilato al massimo per il 10% di tali studenti; un ulteriore terzo (29,8%) sostiene invece che venga redatto per *tutti* gli allievi della terza fascia di BES (*Tabella 30*).

Tabella 30 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Vista l’introduzione recente della normativa BES, nella sua scuola, in percentuale, per quanti alunni appartenenti alla terza categoria di BES viene già in questo anno scolastico redatto un Piano Didattico Personalizzato?” (n. = 3.047)³⁵.

0-10% (circa)	36,0%
11-50% (circa)	15,3%
51-99% (circa)	18,9%
100%	29,8%

35. Le opzioni di risposta sono state aggregate.

Nella predisposizione del PDP per gli alunni della terza categoria, si conferma nuovamente importante l'intervento del team dei docenti del Consiglio (71,2%), mentre è l'insegnante coordinatore di classe la seconda figura rilevante, secondo una porzione più piccola del campione (15,2%) (Tabella 31).

Tabella 31 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Nella sua scuola, nella maggior parte dei casi, chi predispone il Piano Didattico Personalizzato per gli alunni appartenenti alla terza categoria di BES?” (n. = 3.047).

Consiglio di classe	71,2
Insegnante coordinatore di classe	15,2
Alcuni insegnanti della classe	5,6
Referente per l'inclusione della scuola	3,4
Gruppo di Lavoro per l'Inclusione	2,5
Insegnante di sostegno della classe	0,9
Altro	1,2

Guardando all'ordine e grado di scuola, è ovunque centrale il ruolo del Consiglio di classe. Si scopre tuttavia che sono le scuole secondarie di II grado a contare maggiormente, in seconda battuta, sugli insegnanti coordinatori di classe (22,4% in quella di II grado e 17,7% in quella di I grado). Nelle scuole primarie è possibile che il PDP venga messo a punto anche da alcuni insegnanti della classe (10,7%)³⁶.

Ancora, una quota piuttosto significativa dei rispondenti delle scuole secondarie di entrambi i gradi (39,4%) afferma che, per gli alunni appartenenti alla terza categoria con PDP, sono state previste anche misure compensative agli esami. Ma il dato ci è solo in parte d'aiuto nella comprensione della questione, in quanto risente anche di un 30,3% di docenti indicanti che, nelle loro scuole, non si è mai verificata tale situazione.

Anche quando gli insegnanti sono chiamati a esprimere la loro opinione circa la condivisione del PDP con le famiglie degli alunni con BES (senza diagnosi), gli esiti non sono netti. Per la maggior parte (53,0%) la condivisione del PDP non pone questioni differenti rispetto a quanto avviene per gli studenti con diagnosi (con PDP o PEI). Allo stesso tempo, una percentuale piuttosto alta

36. In termini relativi, questa opzione, invece, è indicata solo dal 3,7% dei docenti della scuola secondaria di I grado e dall'1,8% di quelli della secondaria di II grado.

(41,6%) indica, però, che è più conflittuale. Certamente, non è meno problematica (opzione scelta solo dal 5,4% del campione).

Occorre chiedersi anche, a questo punto, come le scuole abbiano realizzato le indicazioni della normativa dal punto di vista organizzativo, a partire dall'obbligo di costituzione dei Gruppi di Lavoro per l'Inclusione (GLI).

A questo proposito, la maggior parte dei rispondenti (58,8%) riferisce la costituzione del GLI già negli a.s. 2012-2013 e 2013-2014. Circa un terzo (32,2%), invece, dichiara che esso è nato nei due anni scolastici successivi; solo nel 9,0% delle scuole i GLI sono ancora in fase di predisposizione nell'a.s. 2016-2017³⁷.

Anche in prospettiva comparativa, i dati sono piuttosto simili tra la scuola primaria e quella secondaria di I grado, mentre una percentuale maggiore di scuole superiori sembra stia sistematizzando il GLI più recentemente (il 12,5% indica l'a.s. 2016-2017 vs il 6,7% della scuola primaria).

La *Tabella 32* mostra l'articolazione delle diverse professionalità che fanno parte del Gruppo di Lavoro. Praticamente, esso è composto da insegnanti di sostegno (23,3%), da Dirigenti scolastici (21,3%) e da insegnanti curricolari (21,3%). Inferiore la presenza di altre risorse, come i rappresentanti dei genitori; conta ben poco anche la partecipazione degli assistenti educativi. Tenendo conto dei diversi ordini e gradi di scuola, le percentuali non si discostano di molto.

Tabella 32 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Chi fa parte del Gruppo di Lavoro per l’Inclusione?” (n. risposte = 11.526; n. casi = 2.966; domanda a risposta multipla).

	% su risposte	% di casi
Membri del “vecchio” GLH, senza nuovi partecipanti	4,4%	17,2%
Insegnanti di sostegno	23,3%	90,4%
Insegnanti curricolari	21,3%	82,6%
Assistenti educativi culturali (AEC)	6,1%	23,6%
Dirigente	21,3%	82,9%
Alcuni rappresentanti dei genitori	15,3%	59,6%
Altro	8,3%	32,1%
<i>Totale</i>	100%	388,5%

37. N.=2.966. Si ricorda che, nelle domande relative al GLI e al PAI, sono state escluse le scuole del Trentino-Alto Adige. Queste ultime, in virtù della maggiore autonomia in materia di ordinamento scolastico, non presentano infatti l'obbligatorietà della costituzione del GLI e della predisposizione del PAI.

Un altro dato che pare rafforzare l'idea dell'esistenza di pratiche ancora differenti nelle scuole coinvolte è la cadenza con cui si incontra il GLI. Il campione in questo caso si spacca: nel 57,2% delle scuole si riunisce massimo due volte l'anno, mentre nel 39,5% tre-quattro volte l'anno. Solo il 3,3% indica una cadenza mensile.

Per quel che riguarda le sue funzioni, *in primis* emergono: la progettazione del PAI proposto al Collegio Docenti (19,8%), la progettazione e la documentazione di interventi educativi per l'inclusione (17,8%), nonché il supporto e la consulenza ai colleghi (15,5%). Una quota altrettanto importante delle risposte indica che il GLI interviene anche nell'autovalutazione del livello di inclusione della scuola (15,0%) (Tabella 33).

Tabella 33 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Nella sua scuola, che compiti ha il Gruppo di Lavoro per l’Inclusione?” (n. = 13.353; n. casi=2.966; domanda a risposta multipla).

	% su risposte	% di casi
Individuazione del numero degli alunni con BES presenti nella scuola nelle diverse categorie	14,1%	63,6%
Progettazione e documentazione di interventi educativi per l'inclusione a livello di scuola	17,8%	80,0%
Redazione di PDP	3,0%	13,3%
Supporto e consulenza ai colleghi	15,5%	69,8%
Autovalutazione del livello di inclusione	15,0%	67,6%
Progettazione del Piano Annuale per l'Inclusività (PAI) che viene poi proposto al Collegio Docenti	19,8%	89,3%
Contributo alla compilazione del Rapporto di Autovalutazione (RAV) della scuola per la parte inerente l'inclusione	12,4%	55,6%
Altro	2,4%	10,9%
<i>Totale</i>	100%	450,1%

Quanto al PAI, nella maggior parte delle scuole (63,2%) esiste già un format standardizzato. In linea con i dati riferiti al GLI, più della metà (54,0%) ha iniziato a redigerlo negli a.s. 2012-2013 e 2013-2014. Quattro scuole su 10 (39,9%) hanno iniziato a predisporlo nei due anni successivi e il restante 6,1% nell'a.s. 2016-2017. Su quest'ultimo punto, si osserva di nuovo un leggero sbi-

lanciamento riferito alle scuole secondarie di II grado, le quali, più delle altre, hanno iniziato a stilare il PAI solo in questo anno scolastico³⁸.

Si conferma anche che la predisposizione del documento è radicata nel GLI, in quanto per più della metà dei rispondenti (58,1%) è proprio tale gruppo di lavoro che se ne occupa. Non va sottovalutato anche un 32,4% che indica l'elaborazione del PAI tra i compiti del Referente della scuola per l'inclusione e un 6,8% che lo attribuisce al Dirigente³⁹. Confrontando i dati per ordine e grado di scuola, le differenze sono trascurabili.

Riflettere sui contenuti del PAI è fondamentale per verificare che esso non venga utilizzato come mero adempimento burocratico. Semplificando un po', la percentuale più alta di risposte a questa domanda è assorbita dalle indicazioni circa il numero di alunni con disabilità/DSA/BES (46,6%, in totale), più un 5,9% connesso alla descrizione degli allievi con BES. Si riscontra però anche una quota elevata di risposte che colloca nel documento la descrizione degli interventi di inclusione scolastica attivati, l'analisi dei punti di forza e la proposta di azioni future di miglioramento in direzione inclusiva (44,2% in totale) (Tabella 34).

Inoltre, alla richiesta se si tiene conto del PAI per il RAV e il Piano di miglioramento, la risposta è netta: l'86,4% replica affermativamente (mentre l'11,2% non sa esprimersi e solo il 2,4% sostiene il contrario).

Tabella 34 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda “Che cosa contiene il PAI della sua scuola?” (n. = 17.926; n. casi = 2.966; domanda a risposta multipla).

	% su risposte	% di casi
Numero di alunni con disabilità	15,7%	94,6%
Numero di alunni con DSA	15,6%	94,3%
Numero di alunni con BES della terza categoria	15,3%	92,6%
Descrizione degli alunni con BES	5,9%	35,8%
Descrizione delle azioni/dei progetti attivi nella scuola per l'inclusione	14,5%	87,8%
Analisi dei punti di forza della scuola rispetto all'inclusione	14,9%	89,9%
Progettazione di azioni di miglioramento per l'inclusione nel futuro	14,8%	89,5%
Altri contenuti	3,3%	19,8%
Totale	100%	604,2%

38. Il 9,2% delle scuole secondarie di II grado ha iniziato a predisporre il PAI nell'a.s. 2016-2017 contro, ad esempio, il 3,9% delle scuole primarie.

39. Il rimanente 2,7% indica la categoria “Altro”.

La terza sezione si chiude chiedendo ai docenti di esprimere la loro opinione sugli effetti della normativa BES. Nella *Tabella 35* riportiamo le quattro affermazioni proposte nel questionario.

La questione sembra controversa: da un lato, la quasi totalità del campione si trova in accordo con le due affermazioni che attribuiscono alla legislazione un impatto sostanzialmente positivo, legato sia all'avanzamento della scuola verso l'inclusione per tutti sia alla valorizzazione della sua competenza pedagogico-didattica (il 95,3% e il 93,2%, rispettivamente, è "pienamente d'accordo" o "parzialmente d'accordo"). Dall'altro, una percentuale non trascurabile (12,7% "pienamente d'accordo" e 30,5% "parzialmente d'accordo") dichiara che la normativa ha contribuito al rafforzarsi di una cultura dell'etichettamento e della medicalizzazione di alcuni alunni. Quasi 2 su 10 (19,8%) sono anche pienamente o parzialmente in accordo con il fatto che essa abbia prodotto effetti più negativi che positivi.

Tabella 35 – Distribuzioni di frequenza di risposta alla domanda "Pensando alla situazione attuale della sua scuola, è d'accordo con le seguenti affermazioni?" (n. = 3.044).

	<i>Pienamente d'accordo</i>	<i>Parzialmente d'accordo</i>	<i>Parzialmente in disaccordo</i>	<i>Totalmente in disaccordo</i>
La normativa sui BES sta facendo fare dei passi avanti verso una scuola più inclusiva per tutti	57,9%	37,4%	3,6%	1,1%
La normativa sui BES ha contribuito molto al rafforzarsi di una cultura dell'etichettatura e della medicalizzazione di alcuni alunni	12,7%	30,5%	23,7%	33,0%
La normativa sui BES ha contribuito positivamente a valorizzare il ruolo della competenza pedagogico-didattica della scuola nel garantire le varie forme di personalizzazione per alunni nella terza categoria di BES	53,6%	39,6%	5,4%	1,4%
In generale, la normativa sui BES ha prodotto più effetti negativi che positivi	4,3%	15,5%	26,3%	53,9%

In termini relativi, l'analisi dei dati per ordine e grado di scuola rende visibile un'unica differenza, connessa ai docenti della scuola secondaria di I grado, che sembrano avere un orientamento leggermente più sfavorevole (il 21,6% vede infatti effetti più negativi che positivi vs il 18,4% di quelli della scuola secondaria di II grado).

4.3. Breve discussione

Nella terza categoria degli alunni con BES vengono riconosciuti, da più del 50% delle scuole, alunni che appartengono ai seguenti gruppi: hanno una difficoltà di apprendimento o comportamento non diagnosticati, hanno una diagnosi di funzionamento cognitivo limite oppure di disturbo dell'attenzione e iperattività diagnosticati oppure sono alunni stranieri con difficoltà nella lingua italiana o ancora alunni con situazioni familiari culturalmente molto povere. La categoria sembra quindi essere utilizzata dalle scuole da un lato come una categoria ombrello che raccoglie le diagnosi residuali non tutelate dalla normativa relativa a disabilità e DSA, dall'altro come un modo per rispondere in modo adeguato a difficoltà non diagnosticate, ma anche a bisogni che hanno un'origine socio-culturale.

Rispetto alla numerosità degli alunni che rientrano in questa terza categoria, le stime hanno una forte variabilità di scuola in scuola che non permette di individuare una tendenza generale. Si tratta forse di un segnale del fatto che le scuole abbiano sviluppate pratiche di individuazione diverse che portano a esiti molto diversi fra loro.

Rispetto al fenomeno di delega nei confronti dell'insegnante di sostegno, più volte rilevato in presenza di alunni con disabilità, è interessante notare come questo sembri non accadere in alcun modo nel caso di alunni della terza categoria di BES. Nelle pratiche descritte, la responsabilità per l'individuazione degli alunni con BES e per la stesura del PDP è effettivamente del Consiglio di classe, o del coordinatore di classe. In un numero solo marginale di scuole (inferiore all'1%) questa è assegnata ad un eventuale insegnante di sostegno. Va però segnalato come il PDP per questi alunni venga stilato in oltre il 50% delle scuole per meno della metà dei casi. Se da un lato, quindi, sembra esservi una forte collegialità, dall'altro l'organo del Consiglio di classe sembra fare fatica a rispondere alla necessità di queste progettazioni personalizzate oppure avere ragioni per scegliere di non attivarle, in evidente contraddizione con la normativa.

Le risposte di accordo e disaccordo sulle opinioni relative all'introduzione della normativa sui BES evidenziano la coesistenza, nella percezione degli insegnanti, di molte luci ma anche di non poche perplessità. Dalle risposte sembra prevalere una visione positiva nel 57,9% dei rispondenti che scelgono di schierarsi completamente in accordo con l'affermazione "La normativa sui BES sta facendo fare dei passi avanti verso una scuola più inclusiva per tutti" e nel 53,9% totalmente in disaccordo con "In generale, la normativa sui BES ha prodotto più effetti negativi che positivi". Non si può, però, non vedere come oltre il 40% del campione riconosce una responsabilità alla normativa nel raf-

forzamento di dinamiche di etichettamento e, comunque, come quasi un 20% dei rispondenti tenda a vedere più effetti negativi che positivi.

Bibliografia

- Buli-Holmberg, J. e Jeyaprabhan, S. (2016), «Effective Practice in Inclusive and Special Needs Education», in *International Journal of Special Education*, 31, 1, pp. 119-134.
- Humphrey, N. e Ainscow, M. (2006), «Transition club: Facilitating learning, participation and psychological adjustment during the transition to secondary school», in *European Journal of Psychology of Education*, 21, 3, pp. 319-331, doi.org/10.1007/BF03173419.
- Ianes, D. e Cramerotti, S. (2013), *Alunni con Bisogni Educativi Sociali*, Erickson, Trento.
- Ianes, D. e Demo, H. (2015), *Esserci o non esserci? Meccanismi di push e pull out nella realtà dell'integrazione scolastica italiana*, in Vianello, R. e Di Nuovo, S. (2015) (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia?*, Trento, Erickson, pp. 101-124.
- Ianes, D., Demo, H. e Zambotti, F. (2010), *Gli insegnanti e l'integrazione*, Trento, Erickson.
- Ianes, D., Demo, H. e Zambotti F. (2013), *Forty Years of Inclusion in Italian Schools: Teachers' Perception*. *International Journal for Inclusive Education*, doi:10.1080/13603116.2013.802030.
- Iosa, R. (2015), *La grande malattia*, testo disponibile al link: www.itistulliobuzzi.it/buzziwebsite/docenti/articoli/IOSA%20%20LA%20GRANDE%20MALATTIA.doc.
- Medeghini, R., Valtellina, E., D'Alessio, S., Vadalà, G. e Marra A. (2013), *Disability Studies*, Erickson, Trento.
- Miur (2009), *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*, testo disponibile al link: www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuolavoro2///Lineeguidorientamentolungotuttolarcodellavita.pdf.
- Miur (2014), *Linee Guida Nazionali per l'orientamento permanente*, testo disponibile al link: www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf.
- Miur (2017), *Esiti dell'esame di Stato e degli scrutini nella scuola secondaria di I grado*, testo disponibile al link: www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus_esiti_I_grado_2016_2017.pdf/86f65d59-a938-401a-9caf-1387084b6a49?version=1.1.
- Miur (2018), *I principali dati relativi agli alunni con disabilità per l'a.s. 2016/2017*, testo disponibile al link: www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS_I+principali+dati+relativi+agli+alunni+con+disabilita_a.s.2016_2017_def.pdf/1f6eeb44-07f2-43a1-8793-99f0c982e422?version=1.0.
- Nes, K., Demo, H. e Ianes, D. (2018), «Inclusion at risk? Push and pull out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences», in *International Journal of Inclusive Education*, 22, 2, pp. 111-129, doi:10.1080/13603116.2017.1362045.

Traiettorie inclusive
diretta da C. Giacconi, P.G. Rossi, S. Aparecida Capellini

Ultimi volumi pubblicati:

CATIA GIACONI, NOEMI DEL BIANCO, ALDO CALDARELLI (a cura di), *L'Escluso*. Storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti (disponibile anche in e-book).

MARIA VITTORIA ISIDORI (a cura di), *La formazione dell'insegnante inclusivo*. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa.

ANDREA TRAVERSO, *Emergenza e progettualità educativa*. Da un modello allarmista al modello trasformativo.

PAOLA AIELLO, *Ronald Gulliford*. Alle origini del concetto di Bisogno Educativo Speciale (disponibile anche in e-book).

FABIO DOVIGO, MATTEO ROSSI, MARCO SCIAMMARELLA (a cura di), *Tutta un'altra musica*. I laboratori musicali integrati in pediatria di Allegromoderato.

MAURIZIO SIBILIO, PAOLA AIELLO (a cura di), *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*.

MARIA VITTORIA ISIDORI, *Bisogni educativi speciali (Bes)*. Ridefinizioni concettuali e operative per una didattica inclusiva. Un'indagine esplorativa.

FILIPPO DETTORI, *Né asino, né pigro: sono dislessico*. Esperienze scolastiche e universitarie di persone con DSA.

CATIA GIACONI, *Qualità della vita e adulti con disabilità*. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive.

BARBARA DE ANGELIS, *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione*. Un cantiere aperto sui metodi e sulle pratiche per la scuola di tutti.

VALENTINA PENNAZIO, *Il nido d'infanzia come contesto inclusivo*. Progettazione e continuità dell'intervento educativo per il bambino con disabilità nei servizi educativi per l'infanzia.

VALENTINA PENNAZIO, *Formarsi a una cultura inclusiva*. Un'indagine dei bisogni formativi degli insegnanti nel corso di specializzazione per le attività di sostegno.

VINCENZA BENIGNO, CHIARA FANTE, GIOVANNI CARUSO, *Docenti in ospedale e a domicilio*. L'esperienza di una Scuola itinerante.

LUCIA CHIAPPETTA CAJOLA, AMALIA LAVINIA RIZZO, *Didattica inclusiva e musicoterapia*. Proposte operative in ottica ICF-CY ed EBE.

LUANA COLLACCHIONI, *Memoria e disabilità*. Tra storia, memoria, diritti umani e strumenti per educare all'inclusione.

SIMONE APARECIDA CAPELLINI, CATIA GIACONI, *Conoscere per includere*. Riflessioni e linee operative per professionisti in formazione.

FABRIZIO RAVICCHIO, MANUELA REPETTO, GUGLIELMO TRENTIN, *Formazione in rete, teleworking e inclusione lavorativa* (disponibile anche in e-book).

Affinché il sistema scolastico italiano possa continuare ad accrescere l'efficacia delle pratiche inclusive è importante lo sviluppo di una ricerca fondata sui valori dell'inclusione che sia capace di indirizzare e orientare le scelte quotidiane di chi lavora nella scuola. In questo senso, il convegno biennale "Didattica e inclusione scolastica" della Libera Università di Bolzano si è impegnato nella costruzione attenta di un dialogo fra le evidenze scientifiche e le pratiche didattiche. Questa raccolta di saggi ospita i risultati di alcune importanti ricerche presentate nella quinta edizione del Convegno, che affrontano tematiche strategiche per un discorso inclusivo avanzato, in grado di coniugare un approccio di ricerca rigoroso con una preziosa declinazione pratica.

Il volume comprende i contributi di Maja Antonietti, Rosa Bellacicco, Nicole Bianquin, Silver Cappello, Silvia Dell'Anna, Heidrun Demo, Lucia Chiappetta Cajola, Maurizio Gentile, Dario Ianes, Vanessa Macchia, Giuseppina Pani, Marta Pellegrini, Amalia Lavinia Rizzo, Giorgia Ruzzante, Fabio Sacchi, Francesca Schir, Marianna Traversetti, Giulia Troiano, Daniela Veronesi.

Dario Ianes è professore ordinario di Didattica e Pedagogia speciale presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Svolge ricerca sulla qualità dell'inclusione dei diversi sistemi scolastici, curando particolarmente una riflessione critico-evolutiva di quello italiano. È co-fondatore del Centro Studi Erickson di Trento per il quale cura alcune collane e dirige la rivista "DIDA".