

Sostegno in pratica

Casi, strategie e strumenti
normativi per una didattica
efficace e inclusiva

Annamaria Giarolo

**GUIDE
DIDATTICA**



Erickson

IL LIBRO

SOSTEGNO IN PRATICA

Dalla sua introduzione nel sistema scolastico italiano alla fine degli anni Settanta, il ruolo dell'insegnante di sostegno ha subito continui cambiamenti.

Dall'essere una figura di supporto al solo alunno con disabilità, l'insegnante di sostegno è diventato ora promotore di una Scuola inclusiva e riferimento importante sia nelle relazioni fra gli alunni dell'intera classe sia nelle relazioni fra alunni e docente.

Nato dalla decennale esperienza dell'autrice nell'insegnamento e nel sostegno, questo volume affronta i nodi cruciali degli aspetti pratici dell'attività inclusiva a scuola, attraverso approfondimenti normativi, spunti teorici e testimonianze sul campo. Fornisce inoltre agli insegnanti uno strumento di stimolo e di riflessione sulla propria attività professionale per migliorare la pratica educativa e creare comunità di apprendimento.

L'insegnante di sostegno, per essere efficace, deve possedere un bagaglio culturale, professionale e umano anche più ricco di quello posseduto dai colleghi curricolari.

L'AUTRICE



ANNAMARIA GIAROLO

Pedagogista, formatrice. Ha lavorato nelle scuole primarie come insegnante di classe e di sostegno con specializzazione, assumendo per anni l'incarico di Funzione Strumentale e di Coordinatrice per l'Inclusione. Effettua attività di consulenza e formazione per docenti, nelle aree riferite all'inclusione e alla costruzione di relazioni empatiche e di fiducia reciproca con colleghi, studenti e genitori.

€ 20,00



www.erickson.it

Indice

<i>Introduzione</i>	9
CAPITOLO 1 Insegnanti di serie A e insegnanti di serie B	13
CAPITOLO 2 Mantenere sempre alta la qualità del «far sostegno»	35
CAPITOLO 3 Organizzare un lavoro in classe per tutti	57
CAPITOLO 4 Il diritto di partecipare a tutte le attività scolastiche	83
CAPITOLO 5 La famiglia è il primo referente educativo	99
CAPITOLO 6 Costruire ambienti di apprendimento che diventano comunità	125
CAPITOLO 7 Il diritto di essere valutati secondo le proprie capacità	151
CAPITOLO 8 Conoscere la disabilità e il suo funzionamento	173
CAPITOLO 9 Diversità, dignità, efficacia tecnica e partecipazione sociale	203
CAPITOLO 10 L'importanza del Referente per l'Inclusione	223
<i>Conclusioni</i>	245
<i>Bibliografia</i>	251

INTRODUZIONE

Sono passati oramai alcuni decenni da quando, giovane neodiplomata all'Istituto Magistrale, mi preparavo a entrare nelle aule universitarie dell'Istituto Toniolo di Brescia per frequentare il Corso di Specializzazione per insegnanti di sostegno. Uno dei primi corsi messi in piedi dopo la L. 517/77.

Perché quella scelta? Negli anni successivi mi sono rivolta spesso la stessa domanda e, come mi accade di sovente, ogni volta la risposta è stata diversa.

Allora si trattava quasi di «un ripiego», non potendo iscrivermi all'Università per ragioni familiari, e avvertendo un forte bisogno di continuare nello studio e nella ricerca, mi capitò tra le mani un opuscolo informativo sul corso: due anni di attività, lezioni nei fine settimana, 28 esami, esperienze pratiche e materie di studio che sono parse, a me, quasi ventenne e fresca di diploma, come un toccasana per uscire da quel piccolo paese di provincia che mi pareva, allora, vecchio e limitante. Così, il venerdì pomeriggio, il sabato l'intera giornata e la domenica mattina, a settimane alterne, prendevo il treno nella piccola stazione poco lontana dalla casa dei miei genitori e mi accingevo ad assorbire quanto, a ogni lezione, mi veniva proposto.

Ne sono uscita convinta che tutti gli insegnanti avrebbero dovuto frequentare quel corso, non solo quelli che volevano dedicarsi all'insegnamento speciale ma anche gli altri, quelli di classe, delle elementari e delle medie.

Comunque, a due anni di distanza dall'inizio del corso, appena discussa la tesi e ottenuto il diploma, venni chiamata, prima con un incarico e poi con il ruolo, a far parte del corpo docente delle scuole elementari, come insegnante di sostegno.

Cominciai così, senza esperienza diretta ma con tanto desiderio di veder trasformarsi in realtà le mille idee che mi assillavano sull'integrazione scolastica degli alunni con handicap (chiamati così dalla normativa dell'epoca), la mia carriera professionale.

Fui insegnante di sostegno per alcuni anni e poi chiesi il passaggio al ruolo «comune», tornai successivamente in altre due occasioni ad assumere l'incarico di insegnante di sostegno, anche a distanza di un paio di decenni.

A quella domanda, «perché la specializzazione per il sostegno?», tante le risposte che nel corso della carriera hanno sostenuto il mio impegno professionale. Quella che più continua a risuonarmi dentro è legata a una riflessione emersa dall'esperienza mia e di colleghi impegnati a cercare di dar senso e valore a bambini che da soli faticano fin troppo: «Il problema non è quello di convincere un alunno a lavorare fuori dalla classe, ma semmai quello di riportarlo dentro!».

A questa necessità ho dedicato gran parte dei miei studi e delle ricerche, cercando di spingere il contesto di lavoro verso l'introduzione di una didattica inclusiva che riesca a dar voce e valore a tutti i componenti del gruppo classe, nel rispetto delle diversità individuali, di qualunque tipo esse siano.

Nel presente lavoro, cerco di smontare quei tanti luoghi comuni che ancora resistono nelle nostre scuole e limitano le iniziative inclusive, quelle che aiutano a non porsi nemmeno più la domanda «Rimango in classe o esco?», ma semmai spingono a chiedersi «Come posso agire con questo gruppo classe nel suo intero? Come posso organizzare il lavoro in modo che tutti siano realmente una risorsa? Come sfruttare al massimo le potenzialità di ognuno e le tante opportunità che ogni condizione di vita porta con sé?».

Ora, a fine carriera, sono tante le esperienze attraversate, molte di esse mi sono rimaste nel cuore per la loro pregnanza emotiva, altre mi hanno offerto la possibilità di percorrere vie alternative, altre ancora mi hanno spinto a rivedere i miei passi e le mie convinzioni: certamente il lavoro con la disabilità mi ha regalato molto più di quello che a inizio carriera avrei mai immaginato. Nella mia ultima esperienza, abbiamo condiviso così tanto e imparato a tutti i livelli che, a fine ciclo, tutta la piccola comunità di quella classe non ha potuto che ringraziare la presenza di un alunno con disabilità grave: quello che lui ci ha dato è stato molto di più, ed è stato altro, rispetto a quanto potevamo aspettarci.

Il ringraziamento va dunque a loro, ai tanti alunni con disabilità che ho incontrato nel corso della mia carriera, alle loro famiglie, a tutti i compagni di classe e ai loro genitori che sono riusciti a trarre insegnamenti preziosi che sicuramente rimarranno tesori per la vita.

Il presente lavoro è suddiviso in dieci capitoli ognuno dei quali cerca di affrontare uno dei nodi cruciali degli aspetti pratici dell'attività inclusiva a scuola. Ogni capitolo è organizzato in tre parti:

- La storia 
- L'approfondimento 
- La parola agli insegnanti di sostegno... e i suggerimenti 

Nella prima parte, «La storia», attraverso la narrazione, si segue la quotidianità scolastica di un'insegnante di sostegno, specializzata, che cerca di ambientarsi in un nuovo contesto di lavoro. La vedremo affrontare situazioni tipiche di una scuola primaria di provincia, difficoltà e risorse presenti in tanti ambienti scolastici. Pur narrata in prima persona, non si tratta di un racconto autobiografico, gli episodi che emergono sono tratti da una lunga serie di osservazioni sul campo e utilizzati, in questa sede, per meglio evidenziare la relazione, a volte troppo esile, tra la teoria e la pratica.

Nella seconda parte, «L'approfondimento», l'argomento viene trattato con contenuti teorico-pratici e riferimenti normativi in modo da garantire l'inquadramento all'interno della ricerca pedagogica e il paradigma teorico a cui ci si rifà.

Nell'ultima sezione, «La parola agli insegnanti di sostegno... e i suggerimenti», si riportano alcune situazioni emerse da un'indagine effettuata su un gruppo di insegnanti di sostegno e i relativi suggerimenti e riflessioni, talvolta anche proposte di attività che possono essere utili per superare le difficoltà presentate. L'indagine ha puramente valore dimostrativo, ma è risultata interessante per l'emergere di situazioni che tendono a ripetersi nelle scuole e a impedire o a rallentare il diffondersi di modalità effettivamente inclusive.

Capitolo 1

INSEGNANTI DI SERIE A E INSEGNANTI DI SERIE B





LA STORIA...

«Qui è tutto un programma»

Non era la mia prima esperienza di lavoro. Ero docente di ruolo da diversi anni, eppure mi capitava ancora, quando dichiaravo di essere un'insegnante di sostegno, di sentirmi dire, candidamente: «Ah, ma non sei "fissa" allora?!». E io lì a spiegare con pazienza che «far sostegno» è un modo di insegnare diverso ma sempre di insegnamento si tratta. Talvolta, riuscivo anche ad aggiungere, quando la platea era più o meno attenta, che in fondo per far sostegno avevo studiato più degli altri. Comunque fosse, l'interlocutore rimaneva perplesso perché non capiva come mai io non avessi una classe.

Ecco, non ero alla mia prima esperienza. Approdavo in quella scuola, sede nuova per me, per necessità personali ma, in fondo, sapevo di averla scelta e le mie aspettative erano elevate. Avevo sempre una curiosità intensa che mi guidava verso contesti nuovi e quindi, arrivare in quella sede, mi animava alla ricerca di nuove scoperte.

Si trattava di un plesso molto grande, più di quattrocento alunni in un edificio ampio e ricco di opportunità che spaziavano dalla palestra attrezzata al laboratorio di informatica, dalla biblioteca fornitissima al laboratorio di scienze con tanto di scheletro a pezzi in bella vista. C'era poi una grande aula magna per riunioni collegiali, alette per il sostegno (e questo mi mise subito in allarme!) e un grande salone centrale per l'accoglienza.

Le attività erano ordinate con due tempi-scuola diversi: antimeridiano, dal lunedì al sabato con lezioni solo al mattino, tempo pieno con lezioni dal lunedì al venerdì e la possibilità di usufruire di uno spazio mensa attrezzato per il pranzo.

Tutta l'organizzazione mi era stata presentata dal Dirigente Scolastico in occasione del mio primo incontro, verso la fine di agosto, quando mi trovai a far fronte alle innumerevoli domande che mi venivano poste sulle mie esperienze e competenze. Confesso che uscii da quel col-

loquio piuttosto a disagio, come se avessi affrontato un esame. Avevo l'impressione che il mio interlocutore avesse voluto in qualche modo «studiarmi», mettermi alla prova.

Per mia fortuna, una collaboratrice scolastica, Mirella, forse vedendo il mio smarrimento, si offrì di accompagnarmi in un tour nei diversi ambienti, «Così» mi disse «non si perde quando arriveranno i bambini, a frotte!». Mi fece star bene, Mirella, e nei giorni successivi la guardai con un forte senso di riconoscenza. Grazie a lei potei recuperare un po' di ottimismo. Il primo di settembre iniziò dunque il mio incarico in quella sede e il Collegio dei Docenti scivolò via liscio, senza intoppi e senza troppe differenze rispetto a quanto vissuto fino ad allora.

Poi ogni cosa prese il suo corso e, una mattina di settembre, prima dell'inizio delle lezioni, durante un incontro di programmazione con i colleghi della classe seconda alla quale ero stata assegnata, mi sentii dire: «Ci pensiamo noi a organizzare le attività di classe, se tu vuoi puoi sistemarti l'auletta! Che dici, pensi di venire in gita, perché non sappiamo se Elena (era una dei due alunni che il Dirigente mi aveva affidato) potrà partecipare, di solito la mamma la tiene a casa». Rimasi senza parole. E le mie aspettative? Calma, mi dissi, dai tempo al tempo...

Non era ancora tutto, per quella mattinata, perché riuscii a sentire anche un'altra frase, tra un caffè e l'altro, pronunciata da una collega «anziana» della quale non ricordavo il nome: «Le Scuole Speciali, quelle sì che funzionavano!». Mi sembrava di essere approdata in una dimensione di altri tempi!

Eppure, in quel plesso, la cordialità era di casa. Ogni collega si prodigava per farmi sentire a mio agio, per introdurmi nei diversi ambienti, per farmi da guida in quello che mi sembrava sempre più un labirinto anziché una successione ordinata di aule e laboratori.

Comunque, quella mattina arrivò a soccorrermi Dorian, l'insegnante che ricopriva la carica di Funzione Strumentale per la disabilità e che, scorgendo il mio smarrimento, mi tese una mano e mi invitò a fare due passi con la scusa di illustrarmi il materiale per il sostegno.

«Non farti troppo prendere da quanto ti vien detto in questi giorni, sai, le colleghe ci tengono molto al programma e vogliono portarsi avanti. Tu prepara il tuo lavoro senza timore, vedrai che ti troverai bene», mi disse Dorian sorridendo.



COME RENDERE IL LAVORO IN CLASSE INCLUSIVO PER TUTTI

L'auletta di sostegno non può essere veramente necessaria!

L'auletta di sostegno, diversamente chiamata a seconda delle scuole, degli insegnanti, dei contesti più o meno attenti agli aspetti della relazione e della comunicazione, al di là del nome, rimane ed è una realtà presente in buona parte delle nostre scuole.

Resta il fatto che quell'auletta tutto è fuorché inclusiva.

Anche quando la si utilizza con il «piccolo gruppo», soprattutto se quell'insieme ridotto di alunni è formato solo da chi è in difficoltà, rimane una modalità che separa e non include affatto. Spesso accade che si tratti di veri e propri ripostigli, a volte anche di spazi antibagno, sottoscala, corridoi o atri di passaggio, a volte, quando va meglio, sono aullette, sempre di dimensioni ridotte rispetto all'aula, attrezzate con strumenti e arredi particolari, con lavagna, banchi e scaffali. A volte questi spazi sono condivisi da più alunni in momenti diversi, a volte rigorosamente riservati, con tanto di cartello sulla porta d'ingresso che ne impedisce l'utilizzo a chi non è «speciale».

Nell'auletta di sostegno il vissuto si lega spesso a sentimenti di esclusione, sia per l'alunno che per l'insegnante

C'è chi ha pensato di superare il problema denominando l'aula VSP «Very Special People», costruendo una vera e propria aula alternativa frequentata soltanto da tre o quattro alunni, presi da classi diverse, seguiti dall'insegnante di sostegno. Ha quindi formato un piccolo gruppo con tempi che vanno dall'intera mattinata scolastica ai tre quarti delle ore di lezione previste. Gli insegnanti di classe talvolta non si ricordano nemmeno più di avere in elenco anche quegli alunni e, dal canto loro, gli alunni «VSP» si rifiutano di ritornare nelle loro classi di appartenenza. Accade anche che l'insegnante di sostegno, orgogliosa, esibisca tanto successo nell'aver creato un gruppo dove gli alunni con disabilità stanno così bene con lei!

Certo, abbiamo narrato una situazione limite che, purtroppo, riflette una realtà ben diffusa nelle nostre scuole, dall'Infanzia alla Secondaria. I conti poi vanno fatti anche con i genitori degli alunni con disabilità, soprattutto con quelli che non hanno una gravità, che, al passaggio di scuola, non vogliono più l'insegnante di sostegno perché vivono sulla pelle dei loro figli quel senso di emarginazione sociale che si ripercuote poi nella solitudine alle feste di compleanno, alle gite scolastiche, ai tornei sportivi. Ogni cosa si riversa nei contesti di vita e diventa un'etichetta ingestibile oltre che indelebile. Eppure, l'indicazione di allestire un'auletta a parte per le attività di sostegno non la troviamo in nessun articolo della Normativa italiana, tantomeno nelle direttive che riguardano l'inclusione di alunni con Bisogni Educativi Speciali.

Sono molte le motivazioni che spingono a evitarne la creazione, il suo uso e la sua diffusione.

Cerchiamo allora di capire quali possano essere le conseguenze sia nell'apprendimento che nello sviluppo di relazioni sociali efficaci e motivanti, quando gran parte del lavoro si svolge in un'altra aula con l'insegnante di sostegno e vediamo anche come possa essere organizzata l'attività in classe in modo da favorire il maggior benessere possibile.

PRIMA SITUAZIONE

Alunno con ritardo cognitivo lieve, non può seguire il programma della classe rispetto all'apprendimento; pertanto, l'insegnante di sostegno predispone un'aula a parte dove lavorare in rapporto 1 a 1 per rendere più proficuo il lavoro nelle discipline «più importanti»: italiano e matematica, quindi, almeno due terzi delle attività scolastiche.

Il vissuto dell'alunno

- Si sente rassicurato dall'insegnante perché può lavorare su concetti che è in grado di comprendere e riceve buoni voti.
- Quando è il momento di rientrare in classe si sente «spaesato» e

Il vissuto dell'insegnante di sostegno

- Si sente gratificato dalla relazione forte stabilita con l'alunno e dai progressi che sembra ottenere sul piano dei risultati nell'apprendimento.

vorrebbe restarsene ancora un po' con l'insegnante di sostegno.

- Fatica a stabilire relazioni positive con i compagni e, spesso, preferisce star da solo anche durante i momenti liberi.

- È in difficoltà rispetto alla relazione con i compagni perché vede che il bambino non riesce a stare con gli amici.

- Quando l'alunno sta in classe si accorge che i compagni tendono a non considerarlo.

SECONDA SITUAZIONE

Alunno con disturbo specifico dell'apprendimento (DSA) e comorbidità legate alla comprensione del linguaggio, segue parzialmente il lavoro di classe, ha bisogno di strumenti compensativi e può godere di alcune misure dispensative. In classe ci sono altri due compagni, senza certificazione, che faticano a seguire le proposte dell'insegnante nelle diverse discipline. Il docente di sostegno segue i tre alunni (piccolo gruppo) in un'aula a parte per alcune ore di italiano e matematica, circa due quarti del tempo delle lezioni.

Il vissuto degli alunni del piccolo gruppo

- Sono contenti di uscire dalla classe perché sanno che potranno lavorare senza il continuo confronto, spesso svalutante, con i compagni di classe.
- A volte si divertono molto perché l'insegnante di sostegno è simpatico e, per aiutarli, propone attività divertenti.
- Al rientro in classe cercano di riconquistare i compagni che sembrano invece evitarli.

Il vissuto dell'insegnante di sostegno

- Ha l'impressione che i tre alunni stiano lavorando bene, ma si rende conto che ha poco tempo per aiutare l'alunno con disabilità.
- Fatica a relazionarsi con i colleghi che sembrano interessarsi poco alle sue attività.
- Sa che, quando lui non è in classe, i tre bambini vengono lasciati a se stessi e le insegnanti di classe si lamentano del loro comportamento.
- Se prepara del lavoro da eseguire, i tre alunni non riescono a farlo in autonomia, tendono a disturbare e l'insegnante di classe non sa come gestirli.



COME COSTRUIRE ALLEANZE EDUCATIVE CHE FANNO BENE

I genitori vanno sostenuti nella necessità di guardare «oltre» la disabilità del loro figlio

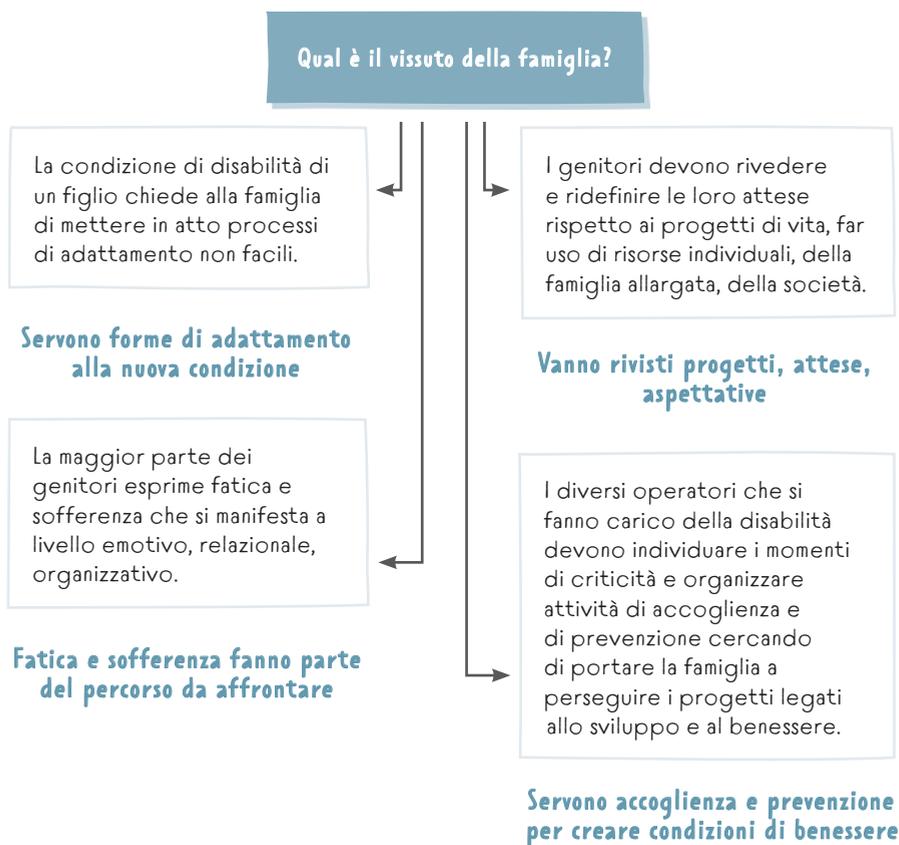
«L'alleanza assume un valore particolare proprio in rapporto alle capacità delle insegnanti di supportare, incoraggiare, aiutare i genitori a ribadire le scelte compiute e a intravedere le possibilità insite nel potenziale umano e nel potere personale proprio di ciascun individuo» (Canevaro, 2007).

Si tratta di assumere un atteggiamento di accoglienza, ascolto, empatia per permettere al genitore di vedere oltre la disabilità del proprio figlio. È un atteggiamento necessario da parte di chi assume l'importante ruolo del *care giver* ma lo è anche per tutti coloro che della comunità scolastica ne fanno parte.

Troppo spesso ci si imbatte in atteggiamenti talvolta superficiali e giudicanti nei confronti della coppia genitoriale che sta affrontando un percorso di accettazione e presa in carico adeguata del proprio figlio quando questo presenta uno sviluppo atipico: l'educatore deve riuscire a cogliere le tante sfumature che caratterizzano le difficoltà ma anche le conquiste rispetto alla crescita del loro figlio.

Consideriamo, innanzitutto, le pesanti ricadute a livello familiare della condizione di disabilità rappresentata da un figlio affetto da patologie più o meno gravi, più o meno evidenti, ma che ne condizionano lo sviluppo per l'intero corso della sua vita.

La famiglia, di fronte alla disabilità, manifesta una condizione di disagio che, purtroppo, a volte sembra necessario e soltanto chi ne ha avuto l'esperienza è in grado di comprendere (Zanobini, Manetti e Usai, 2002, p. 67).



«Prendersi cura» per permettere all'altro di manifestarsi nel suo modo unico e irripetibile

È necessario approfondire, a questo punto, il concetto del «prendersi cura» dell'altro che non va inteso come un accudimento doveroso o una necessità fine a se stessa, ma piuttosto come una categoria pedagogica a cui far riferimento per aiutare a prendere le distanze da un atteggiamento talvolta soltanto «manageriale» della pratica educativa: si tratta di quel fare che si limita a etichettare le diverse modalità di apprendere e funzionare, in modi e forme sempre uguali, limitanti e irrispettosi dell'unicità irripetibile della persona.

Sul piano filosofico, i diversi autori della pedagogia della cura richiamano Heidegger (1889-1976), il cui pensiero ha sviluppato un'interpretazione

dell'educazione come un «aver cura» nel senso del prendersi cura del soggetto in formazione, per far sì che egli possa realizzarsi nella sua forma propria, quella originaria.

«Il prendersi cura è una dimensione fondamentale della nostra esistenza. La nostra vita è stata accolta, cullata, sostenuta, incoraggiata, valorizzata, arricchita da tutte le persone che ci hanno voluto bene e si sono prese cura di noi, del nostro sviluppo e della nostra formazione». Come possiamo pensare di essere educatori se non abbiamo sviluppato una profonda capacità di «prenderci cura»? «Per insegnare, per educare, per far apprendere, è indispensabile donare generosamente la propria disponibilità emotiva, autorivelare il proprio coinvolgimento nel percorso formativo di ogni studente, irradiare il proprio entusiasmo verso il sapere, manifestare affetto, emozioni, sentimenti» (Polito, 2003, p. 13).

Ogni educatore deve possedere una profonda capacità di «prenderci cura» dell'altro: ascolto, attenzione, sostegno, dialogo

Ogni atteggiamento di cura può diventare una «cura pedagogica» se assume le forme dell'ascolto, dell'attenzione, del sostegno, del dialogo. Siamo noi stessi a uscirne modificati quando abbiamo cura delle relazioni, talvolta anche di quelle che avevamo trascurato, i nostri pensieri si modellano sul nuovo che abbiamo incontrato e l'esperienza influirà sulla nostra esistenza.

Se ci prendiamo cura dell'altro, ognuno compreso nella sua diversità, quello che accade nello scambio diverrà parte di noi. Prendersi cura diventa, quindi, «una pratica mossa dall'intenzione di procurare beneficio all'altro», «si apprende ad aver cura avendo cura» (Mortari, 2013; 2015) e nelle azioni quotidiane si concretizza con il prestare attenzione, ascoltare, esserci con la parola e, talvolta con il silenzio, con il comprendere, sentire l'altro con delicatezza e con fermezza.

Nel prendersi cura lo scambio è reciproco: entrambe le persone ne escono modificate

Si attualizza nella capacità di sostenere la fatica, nel prendersi a cuore, nel preoccuparsi, nell'«I care» di Don Milani che, con un forte coinvolgimento empatico, sosteneva e spingeva i suoi ragazzi ad appropriarsi di tutti gli strumenti culturali necessari per partecipare attivamente alla vita sociale, contro il conformismo e il dogmatismo. «“Quanti vocaboli possiedi?” Domandava Don Milani a un suo allievo facendo subito seguire la sua risposta: “Al massimo 250, il tuo padrone non ne possiede



COME VALUTARE IN MODO EQUO E FORMATIVO

La valutazione ha finalità formativa e educativa e va rapportata al PEI

Proviamo a parlare di valutazione utilizzando i riferimenti normativi che, da soli, se letti attentamente e utilizzati nella pratica quotidiana, riescono a fornire un ampio quadro in grado di chiarire dubbi e perplessità.

Dalle «Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità», 2009, cap. 2.4: «La valutazione in decimi va rapportata al P.E.I., che costituisce il punto di riferimento per le attività educative a favore dell'alunno con disabilità. Si rammenta inoltre che la valutazione in questione dovrà essere sempre considerata come valutazione dei processi e non solo come valutazione della performance. Gli insegnanti assegnati alle attività per il sostegno, assumendo la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano e partecipando a pieno titolo alle operazioni di valutazione periodiche e finali degli alunni della classe con diritto di voto, disporranno di registri recanti i nomi di tutti gli alunni della classe di cui sono contitolari».

Dal D.L. 62/2017, art. 1, comma 1: «La valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti delle istituzioni scolastiche del Sistema Nazionale di Istruzione e Formazione, ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove l'autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze».

Dal D.L. 62/2017, art. 11 comma 1: «La valutazione delle alunne e degli alunni con disabilità certificata frequentanti il primo ciclo di istruzione è riferita al comportamento, alle discipline e alle attività svolte sulla base dei documenti previsti dall'articolo 12, comma 5, della legge 5 febbraio 1992 n. 104; [...]».

Arriveranno ulteriori disposizioni a sistemare e contenere le tante espressioni che stanno a indicare il senso della valutazione ma, certamente, non cambierà il significato profondo dell'esprimere un valore in merito a quanto un alunno riesce a far proprio un concetto, una competenza, un'esperienza e a utilizzarla nei contesti di vita propria.

Seguendo quanto proposto da Fogarolo e Onger (2018, p. 223 e ss.), possiamo evidenziare alcuni concetti chiave utili ad approfondire e comprendere come valutare gli alunni con disabilità:

- La valutazione NON può essere uguale per tutti
- Misurare per migliorare
- Lo scopo è fare in modo che tutti diventino bravi (non è quello di gratificare!)
- Quando si insegna si personalizza → *Coerenza valutativa* → Quando si valuta si personalizza
- Agli esami di Stato si valuta *per certificare* → Durante l'anno scolastico si valuta *per formare*
- Essere valutati è un diritto che vale per tutti → L'istruzione è un diritto
- Valutare sulla base delle potenzialità
- La valutazione è attività essenziale dell'insegnamento
- La valutazione è un compito proprio della scuola
- Si fa riferimento ai livelli di partenza e alle potenzialità dell'alunno
- Utilizzare scale di valutazione personalizzate
- Rivedere il PEI in caso di insufficienze
- Attenzione alla privacy
- Insegnare tutte le discipline
- Eccezionalità della ripetenza per non penalizzare l'alunno
- Scuola come luogo di apprendimento.

Sempre Fogarolo e Onger suggeriscono inoltre quattro aspetti importanti per la valutazione:

1. **Contenuti:**

- si tratta di avere chiaro *cosa* si valuta, il riferimento è il PEI, e se l'alunno con disabilità segue la programmazione di classe; si possono, ad esempio, personalizzare le richieste.

2. **Metodi:**

- è il *come* si valuta se gli obiettivi sono stati raggiunti, il tipo di verifica, la modalità di somministrazione, i tempi, gli strumenti compensativi, i supporti, le facilitazioni;

La presa in carico dell'alunno con disabilità

1. Conoscenza/osservazione

- Condivisione con il gruppo docente di una scaletta di lavoro per la presa in carico:
 - colloquio con la famiglia per la ricostruzione della storia personale e l'individuazione di elementi utili;
 - presa visione della documentazione già prodotta (diagnosi, relazioni, schemi, verbali, ecc.);
 - osservazioni nelle diverse aree/dimensioni del PEI;
 - applicazione di prove, test, verifiche, ecc.;
 - osservazione del contesto: facilitatori e/o barriere.
- Stesura della relazione iniziale:
 - individuazione dei punti di forza e delle criticità, degli elementi di partecipazione sociale, degli orari.

2. Programmazione

- Definizione del PEI:
 - scelta delle aree/dimensioni di intervento e individuazione degli obiettivi;
 - indicazione delle modalità di lavoro (strategie di insegnamento-apprendimento e di didattica speciale) e di verifica e criteri di valutazione.
- Condivisione nel gruppo docente:
 - proposte, analisi, osservazioni, integrazioni al PEI;
 - incontri con gli specialisti e tutti i componenti del GLO.

3. Verifica e valutazione

- Griglie di raccolta:
 - delle verifiche/osservazioni iniziali, intermedie e finali.
- Griglia di valutazione:
 - per la trasformazione in giudizi decimali;
 - relazioni intermedie e finali.

Può essere utile, a inizio anno, condividere con gli insegnanti di sostegno una riflessione sul loro lavoro e su quanto la Normativa sull'Inclusione Scolastica prevede. Talvolta risulta significativo costruire, intorno a dei riferimenti teorico/pratici, atteggiamenti e modalità di insegnamento/apprendimento a cui possono riferirsi anche colleghi di prima nomina e/o senza specializzazione.

VADEMECUM PER INSEGNANTI DI SOSTEGNO

Osservazioni iniziali

Darsi tempo per conoscere l'alunno:

- anche se si tratta di un bambino già seguito negli anni precedenti;
- crearsi delle tabelle per l'osservazione.

Utilizzare le attività di apprendimento per conoscere meglio l'alunno e individuare i suoi punti di forza:

- ciò che sa fare in autonomia, la capacità di rapportarsi con il contesto, gli atteggiamenti positivi... è su di essi che si potrà poggiare la programmazione (non su quello che non sa fare!).

Rapporto con i colleghi e i genitori

La condivisione è importante fin dall'inizio:

- con il gruppo docente per effettuare scelte coerenti e assumere comportamenti funzionali.

L'insegnante di sostegno è assegnato a una classe perché è presente un alunno con disabilità, questo significa:

- che il lavoro è diretto a quell'alunno «speciale» per facilitare la sua inclusione e quindi la sua partecipazione alla vita della classe;
- che è opportuno lavorare anche con altri alunni della classe per facilitare le relazioni e creare un buon clima di lavoro;
- che a volte può essere necessario effettuare scambi di ruolo con il collega di classe o offrire interventi di supporto per gestire situazioni problematiche.

La Normativa scolastica sull'Inclusione, in particolare le Linee Guida del 2009 (sempre in vigore e punto di riferimento importante) dicono che non è da considerare il lavoro per gruppi di alunni con disabilità:

- si possono formare gruppi nella classe e l'insegnante di sostegno ne segue uno;

- è possibile lavorare con l'alunno in un contesto più tranquillo ma solo se ha significato per lo sviluppo di abilità particolari ed è circoscritto ad attività specifiche e dichiarate;
- le aulette «di sostegno» servono a poco se utilizzate unicamente per alunni con disabilità perché rischiano di diventare luoghi di esclusione e non più inclusivi.

Conoscere i genitori dell'alunno in un incontro apposito per:

- raccogliere la storia del bambino;
- presentarsi e rassicurare sul percorso;
- ascoltare necessità e bisogni;
- creare una buona alleanza educativa;
- costruire percorsi condivisi.

Incontri GLO

Il GLO, Gruppo di Lavoro Operativo, è formato da tutti coloro che si prendono cura dell'alunno con disabilità:

- genitori, docenti, specialisti pubblici e privati (DLGS 66/2019, Nuovo PEI, DM 182 del 29/12/2020), personale interno ed esterno alla scuola, e ha il compito di redigere il PEI.

L'insegnante di sostegno ha cura di preparare l'incontro in modo funzionale:

- per poter «raccontare» l'alunno ed effettuare domande agli specialisti che siano coerenti e rispettose delle competenze di ognuno;
- si arriva all'incontro con tutta la documentazione necessaria, il PEI lo predispone l'insegnante di sostegno con il team docenti e lo espone al GLO che può apportarvi delle modifiche.

Modalità di lavoro

«Fare sostegno» è una sfida importante per l'inclusione. L'obiettivo è trovare tutti gli agganci possibili con la classe, in modo funzionale all'apprendimento per l'alunno con disabilità:

- stabilire relazioni positive e costruire un clima di classe di condivisione e benessere (anche quando si tratta di livelli di apprendimento diversi);
- effettuare riduzioni, ad esempio si possono proporre meno esercizi oppure intervenire sulla complessità;
- lavorare sulle semplificazioni, può trattarsi di una lettura con frasi ridotte e/o rese più comprensibili con termini già noti;
- prevedere adattamenti, si possono aggiungere immagini, schemi, griglie, ecc.;
- fare proposte alternative quando è necessario, come, ad esempio, lavorare quotidianamente su un'unica competenza.



LA PAROLA AGLI INSEGNANTI DI SOSTEGNO... E I SUGGERIMENTI

È veramente una scuola inclusiva?

L'inclusione va adeguata alla gravità dell'alunno che ci viene affidato, quindi oggi posso raccontare che, sebbene sembri che si faccia poco per includere il bambino che seguo, in realtà tutti gli sforzi sono finalizzati a favorirlo. Infatti, si è deciso quando mettere in atto attività inclusive: il tempo (a merenda cinque minuti), lo spazio (in classe sul suo banco contraddistinto dalla sua foto), le attività (mangia la sua merenda e sta con una coppia di compagni con i quali condivide una lettura, esegue dei lanci con la palla, ritaglia delle figure di giornali e le incolla, ecc.).



È IMPORTANTE L'ANALISI E LA LETTURA DEL CONTESTO

Una scuola inclusiva passa attraverso l'analisi e la lettura del contesto:

- modalità di funzionamento dell'alunno affetto da disabilità e l'eventuale gravità;
 - individuazione delle barriere che impediscono la partecipazione alle attività scolastiche;
 - introduzione dei facilitatori che permettono adeguate relazioni sociali;
 - organizzazione e gestione di tempi, spazi, attività e relazioni;
 - verifica e valutazione per adeguare e riformulare le modalità di intervento.
-

Per me inclusione è: dare dello spazio, in modo metodico, all'interno della classe al bambino con disabilità, far emergere i suoi punti di forza e dimostrare i suoi successi ai compagni; proporre iniziative e progetti cuciti a misura prima sui bambini in difficoltà, in modo che riescano a dare il loro contributo, e poi ai compagni di classe; essere tutti una squadra e, come dice sempre la mia referente, una comunità fatta di relazione e condivisione.



ESSERE APERTI E ATTENTI ALLE POTENZIALITÀ DI OGNI SINGOLO ALUNNO

Una scuola inclusiva è tale quando rimane aperta e attenta alle diversità, ai bisogni, alle potenzialità di ogni singolo alunno:

- lo è anche se al proprio interno non vi sono alunni con certificazione di disabilità;
- lo è anche quando l'intervento a favore di un alunno con disabilità grave si riduce a una partecipazione minima;
- lo è se organizza, progetta, mette in atto azioni che si riferiscono ai principi propri dell'universalità e che sono riconosciuti dalla ricerca scientifica.

Noi insegnanti di sostegno cerchiamo di attuare l'inclusione ogni giorno e in squadra. Sappiamo che la nostra Funzione Strumentale è sempre presente e quindi dobbiamo «rigare dritto», anche se per noi è naturale, grazie alla nostra formazione e sensibilità. Poi, come mamma speciale, l'ho vissuta in prima linea. L'insegnante di classe di mio figlio l'ha accompagnato alla festa di compleanno di un compagno, quando io stavo passando un periodo un po' difficile. Poi ho ricevuto una grande strigliata di orecchie da parte della Funzione Strumentale perché avevo deciso di non mandarlo in gita per evidenti e concrete paure; sono stati realizzati in palestra dei percorsi alternativi e inclusivi per lui e compagni, poi piena inclusione e partecipazione nella classe grazie alla lezione non frontale e tante altre cose. Purtroppo, i tempi sono passati e i ricordi si affievoliscono; alla scuola media il lavoro è improntata unicamente sulle materie. La nostra scuola è una scuola inclusiva a 360° e in giro si parla di questo. È praticamente inattaccabile per la formazione fatta anno dopo anno e per il buon gruppo di insegnanti di sostegno che fanno squadra da tantissimi anni e i docenti nuovi si amalgamano subito con sensibilità e competenza.



È IMPORTANTE IL GRUPPO DOCENTE CHE CREA COMUNITÀ E APPROFONDISCE

Una scuola inclusiva riesce a esserlo quando:

- si forma un gruppo di insegnanti di sostegno che riflettono e approfondiscono le diverse tematiche legate alla disabilità e condividono buone prassi;
- gli insegnanti di classe e gli insegnanti di sostegno condividono le attività e sono disponibili al cambio di ruolo con una presa in carico condivisa;
- insegnanti e genitori creano un'alleanza educativa capace di dare risposte dentro e fuori il contesto scolastico;
- le attività di classe vanno oltre l'impostazione frontale e vengono svolte attraverso modalità cooperative e di laboratorio;
- nei momenti di passaggio ad altri ordini di scuola si fa garante del percorso e cerca di attenuare eventuali impatti negativi mantenendo una buona relazione con le diverse componenti;
- si fa carico dei vissuti di sofferenza delle famiglie mantenendo la disponibilità all'ascolto e alla condivisione empatica.

Importante è la figura del Coordinatore per l'Inclusione e della Funzione Strumentale per la disabilità (si veda il Capitolo 10).

Abbiamo assegnato a tutti gli alunni della classe un compito (distributore del materiale, addetto alle fotocopie, ecc.) anche all'alunno che seguio io è stata data una mansione come agli altri.



MODALITÀ COOPERATIVE PER CREARE COMUNITÀ

È l'utilizzo delle modalità cooperative con l'assegnazione di compiti per la gestione della classe che crea una piccola comunità in grado di dar valore alle semplici azioni di ognuno.

Vedo inclusione anche solo con l'incontrare una collega con un bimbo che mette in atto comportamenti problema e che sta creando «tensioni» e darle una mano per ricreare una situazione di benessere, o chiedere a un compagno di fare da tutor e vedere che entrambi gli alunni «maturano».



NELLA RELAZIONE COOPERATIVA TUTTI SI PORTANO VIA QUALCOSA