

Pratiche inclusive e cooperative learning: una ricerca-azione in una scuola di Bari

di Valeria Rossini, Tiziana Zappatore, Fiorenza Loiacono*

Abstract

Nella scuola italiana, il passaggio dall'integrazione all'inclusione appare ancora oggi non pienamente concluso. Al fine di contribuire alla costruzione di buone prassi inclusive, in due classi di una scuola primaria di Bari è stata realizzata una ricerca-azione sulla base del modello ICF-CY dell'OMS, quale cornice di riferimento per la presa in carico degli alunni con BES e per la promozione della loro partecipazione in classe. L'intervento, utilizzando il modello del cooperative learning, ha consentito di verificare l'effettiva incidenza di alcune dimensioni tra cui: la sensibilità dei docenti verso le situazioni di difficoltà, la sperimentazione di strategie didattiche innovative e le relazioni positive nel gruppo. I punti di criticità riguardano la insufficiente diffusione di attività di tutorato tra pari, e la scarsa condivisione degli approcci didattici tra docenti curricolari e docenti di sostegno.

Parole chiave:

ricerca-azione, inclusione, bisogni educativi speciali, apprendimento cooperativo, scuola

In the Italian school the passage from integration to the inclusion process seems to be not completely ended. In order to contribute to the building of good practices of inclusion, we have realized an action-research in two classes of a primary school set in Bari (IT). The theoretical framework is the WHO's ICF-CY classification, that helps to take charge of pupils with SEN and to promote their participation in the classroom. By using the cooperative learning model we have verified the effective incidence of some aspects, such as: teachers' sensitivity to their students' difficulties, the implementation of innovative didactic strategies and the positive relations inside the group. The critical issues concern the insufficient peer tutoring activities and the lack of sharing of teaching approaches among curricular teachers and support teachers.

Key words:

action-research, inclusion, special educational needs, cooperative learning, school

* L'articolo è stato condiviso da tutti gli autori. Nello specifico, la premessa e i paragrafi 1,3,5 sono stati scritti da Valeria Rossini, il par. 2 è stato scritto da Tiziana Zappatore, il par. 4 da Fiorenza Loiacono.

Pratiche inclusive e cooperative learning: una ricerca-azione in una scuola di Bari

Premessa

L'inclusione degli alunni con disabilità, e più in generale con bisogni educativi speciali, è il risultato di un lento processo evolutivo che interessa l'intera società civile da un punto di vista culturale, legislativo, istituzionale e organizzativo. Nei Paesi europei, il passaggio dall'inserimento all'integrazione e dall'integrazione all'inclusione non è stato lineare, tantomeno può dirsi concluso; e ciò vale anche per l'Italia, che grazie alle Leggi n. 517/77 e n. 104/92 (insieme ad altri importanti documenti normativi) rappresenta un punto di riferimento imprescindibile per le politiche a favore delle persone disabili, soprattutto nel campo dell'istruzione. A distanza di quasi quarant'anni dall'avvio dell'integrazione scolastica, sono emersi in tutta la loro evidenza i limiti di un modello che è risultato per certi versi inefficace a causa non solo di carenze strutturali, ma anche di una sorta di miopia culturale che ha rallentato la reale attuazione del diritto all'apprendimento per tutti.

L'esperienza scolastica dell'alunno disabile non può certo ridursi alla sua mera presenza fisica in aula, come avveniva con la pratica dell'inserimento. Tuttavia, essa non può coincidere neppure con l'assimilazione adattiva dell'alunno a un'organizzazione progettata e impostata secondo le esigenze dei compagni normodotati. Secondo questa visione, l'integrazione funziona quanto più l'alunno riesce ad avvicinarsi alla classe: integrare significa dunque normalizzare, negando di fatto le differenze in nome di un ideale di uniformità e omogeneità (Dovigo, 2007). Lavorare nell'ottica della *speciale normalità* (Ianes, Macchia, 2008) significa al contrario diversificare e arricchire le prassi educative ordinarie attraverso percorsi individualizzati e personalizzati, mirando al raggiungimento della piena partecipazione di tutti gli alunni alla vita scolastica, nella prospettiva dell'uguaglianza delle opportunità formative.

1. La ricerca-azione

La ricerca-azione che presentiamo si inserisce nell'ambito di un progetto denominato "Inserimento, integrazione, inclusione... Parole che cambiano o situazioni nuove?", pensato allo scopo di promuovere l'inclusione scolastica degli alunni attraverso strategie di lavoro interattive, cooperative, espressive, multimediali. L'intervento è stato realizzato nell'a.s. 2011/2012 in due scuole di Bari: l'Istituto Comprensivo "Zingarelli" – costituito da una scuola secondaria di I grado e dal plesso di scuola dell'infanzia e primaria "Anna Frank" – e il XXIII Circolo Didattico. Esso ha coinvolto quattro classi: due seconde di scuola primaria e una prima e una seconda di scuola secondaria di I grado.

All'interno di queste classi, sono presenti due alunni con sindrome di Down, un alunno con tetraparesi spastica e un alunno con disturbo del linguaggio. In questa sede, per motivi di opportunità, sarà approfondita l'indagine compiuta sulle due classi di scuola primaria.

La prospettiva epistemologica di riferimento della proposta progettuale guarda a una pedagogia e a una didattica inclusiva su base ICF-CY. Il modello ICF-CY dell'OMS considera la disabilità come un funzionamento problematico evidenziabile non soltanto a livello fisiologico e addebitabile non soltanto a condizioni soggettive. La disabilità, intesa come condizione di salute in un ambiente sfavorevole, è dunque il risultato di barriere nel rapporto tra persona e ambiente e va affrontata a livello contestuale. In ambito scolastico, si esprime attraverso una limitazione delle attività e può condurre a una restrizione nella partecipazione, causando direttamente o indirettamente difficoltà, ostacoli o rallentamenti nei processi di apprendimento scolastico.

Tali situazioni riguardano non soltanto alunni con un deficit certificato, ma anche tutti coloro che presentano un funzionamento problematico a livello corporeo, personale e sociale, tale da determinare dei bisogni educativi speciali¹. Tra i bisogni educativi speciali (*Special Educational Needs*) rientra «qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e/o apprenditivo, che consiste in un funzionamento (frutto dell'interrelazione reciproca tra i sette ambiti della salute secondo il modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità) problematico anche per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata» (Ianes, Cramerotti, 2007, p. 149).

Il concetto di *bisogno educativo speciale* sposta dunque l'attenzione dall'individuo o dal problema alle esigenze reali di chiunque incontri difficoltà di tipo educativo correlate a una condizione di salute. Al fine di fronteggiare queste difficoltà nell'esecuzione delle attività scolastiche e allargare la partecipazione attiva degli alunni con BES all'interno della classe, il gruppo di ricerca ha pensato di utilizzare il *cooperative learning*, inteso come «un insieme di tecniche di conduzione della classe nelle quali gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti» (Comoglio, Cardoso, 1996, p. 24). Secondo Johnson, Johnson & Holubec (1996), caratteristiche essenziali del metodo cooperativo sono: l'interdipendenza positiva, l'interazione promozionale faccia a faccia, la responsabilità individuale e di gruppo, l'insegnamento diretto delle abilità sociali, la valutazione individuale e di gruppo.

In particolare, l'attenzione all'acquisizione, allo sviluppo e all'esercizio

1 La Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" comprende nell'area dei BES tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità, quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale. La Circolare Ministeriale del 6 marzo 2013, n. 8 ribadisce che in ragione delle loro difficoltà, tutti gli studenti con BES hanno diritto alla personalizzazione dell'apprendimento.

delle abilità sociali rende il metodo cooperativo assai utile per il miglioramento delle relazioni tra i compagni e il pieno coinvolgimento degli alunni con BES nel processo didattico.

Per raggiungere questi obiettivi, è però importante agire in un'ottica più generale attraverso la ristrutturazione dell'organizzazione didattica e relazionale della classe, in cui le rappresentazioni, gli atteggiamenti e le pratiche riguardo all'inclusione sembrano giocare un ruolo di primo piano.

La ricerca-azione muove dunque da due ipotesi complementari. Da un lato, l'applicazione di metodologie didattiche cooperative può avere una ricaduta positiva sull'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali perché favorisce un clima di collaborazione e aiuto reciproco, promuove la partecipazione attiva di tutti gli alunni alle attività, valorizza le differenze individuali nell'apprendimento. Dall'altro, la sensibilità dei docenti e le risorse organizzative dell'istituzione scolastica rispetto all'inclusione possono incidere in modo significativo sull'efficacia del metodo cooperativo, e in particolare sulla costituzione di un clima di classe positivo.

Per verificare queste due ipotesi, è stato realizzato un progetto di intervento che – seguendo il modello procedurale di Cunningham (1976) – ha previsto un percorso costituito da tre fasi interdipendenti. Nella prima, l'attenzione è stata incentrata sulla costituzione e sulla formazione del gruppo di lavoro. Nella seconda, si è proceduto all'analisi e alla definizione del problema da parte del gruppo, alla costruzione di strumenti e alla formulazione di un piano di azione.

La terza e ultima fase ha riguardato infine la definizione degli obiettivi, l'implementazione dell'intervento e la diffusione dei risultati.

2. Per un'integrazione scolastica di qualità: l'autovalutazione dei docenti

Al fine di evidenziare gli atteggiamenti, le esperienze e le risorse dei docenti e della scuola sul tema dell'inclusione, a tre dei quattro docenti della scuola primaria coinvolti nel progetto, in servizio da oltre dieci anni nell'organizzazione scolastica, è stato somministrato il *Questionario di autovalutazione sulle componenti di processo/prodotto della qualità dell'integrazione scolastica*².

Le informazioni raccolte hanno permesso di rilevare dati importanti sul loro percorso formativo e professionale, sull'organizzazione istituzionale e didattica della scuola, sulle risorse per l'integrazione e sulle rappresentazioni e sugli atteggiamenti circa i bisogni educativi speciali.

2 Il questionario – tratto dal testo di D. Ianes (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Erickson, Trento – è stato somministrato a tre docenti di sesso femminile (due di sostegno e una curricolare) prima dell'intervento nelle classi.

Formazione e aggiornamento. Attraverso l'analisi descrittiva dei dati relativi alla formazione professionale e all'aggiornamento degli insegnanti si è cercato di capire se la formazione e l'aggiornamento possano essere considerati predittori positivi di un buon livello di attenzione all'integrazione. In riferimento a questo obiettivo, l'analisi evidenzia che i tre insegnanti intervistati hanno dichiarato di aver svolto corsi o attività di aggiornamento sulla disabilità e integrazione scolastica con la frequenza di "una volta all'anno" (2/3) e "ogni sei mesi" (1/3). Una particolare attenzione è stata rivolta alle problematiche relative ai disturbi specifici dell'apprendimento.

Indagando, invece, le motivazioni che hanno indotto gli insegnanti a partecipare a tale formazione, si rileva una distribuzione omogenea delle risposte rispetto alle variabili osservate. In sostanza, sulla base dei dati emersi, non è stato possibile evidenziare se la motivazione a partecipare a corsi di formazione e aggiornamento sia riconducibile maggiormente a un interesse personale e/o professionale (pertanto riferibile alla dimensione del *diritto* del docente a formarsi e aggiornarsi), o se invece sia da considerarsi come conseguenza di un'azione di orientamento esterno (eterodiretto) da parte del dirigente o referente del servizio, e quindi inserita nella dimensione del *dovere* della professionalità del docente.

I tre gli insegnanti intervistati, inoltre, ritengono che "la professionalità docente si acquisisca molto sul campo" e "che un insegnante curricolare che precedentemente abbia avuto esperienze come insegnante di sostegno sia una grande risorsa educativa", evidenziando come la pratica e, più in generale, la dimensione esperienziale rappresentino il valore aggiunto di una professionalità che, pur riconoscendo notevole importanza alla formazione teorica, così come emerso dalla frequenza di partecipazione ai corsi di formazione e aggiornamento, si gioca in buona parte nel campo dell'agire consapevole e responsabile.

Sempre in relazione alla formazione iniziale e all'aggiornamento continuo, essi pensano che "una buona formazione iniziale che preveda conoscenze sull'integrazione sia indispensabile per attuare una buona integrazione degli alunni disabili a scuola" e ritengono che "l'aggiornamento continuo delle tematiche della disabilità, dell'integrazione, delle tecniche di gestione della classe e della didattica speciale sia fondamentale per svolgere un buon lavoro come insegnante".

Le risposte sottolineano l'importanza di una solida formazione iniziale e in itinere come elemento imprescindibile di un lavoro che si connota come un processo in costante evoluzione e che, pertanto, necessita di aggiornamento permanente.

Aspetti didattici e organizzativi. Attraverso il questionario si è cercato di conoscere anche le scelte didattiche e organizzative effettuate dagli insegnanti, per rilevarne la congruenza con la promozione dei processi inclusivi a livello di classe.

Tutti gli insegnanti intervistati ritengono "molto vera" o "vera" l'affermazione secondo la quale "il numero degli studenti che hanno incarichi spe-

cifici di tutorato e di cooperazione fra pari rappresentano un indicatore di qualità dell'integrazione di una scuola o di una classe". Due insegnanti su tre, inoltre, ritengono anche che "l'attività di volontariato spontaneo, nella gestione e condivisione delle attività della classe, sia molto utile per permettere ai coetanei di capire meglio le strategie di apprendimento", mentre solo per un docente tale affermazione è "parzialmente vera". Per due insegnanti su tre, invece, è "molto vero" che "il tutorato tra pari assolva la sua funzione se si occupa principalmente dell'aiuto nelle funzioni e nei compiti di vita quotidiana (spostamenti fra aule, curare l'aspetto igienico e personale dei compagni)". Questo dato si comprende fino in fondo se si tiene conto delle alte percentuali di alunni con disabilità che non sono autonomi nello spostarsi all'interno dell'edificio scolastico, così come reso noto da una recente ricerca Istat sull'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali³.

Gli insegnanti riportano che le azioni di tutorato attuate dai coetanei nei confronti dei compagni disabili sono svolte "sempre" quando si tratta di aiutare il compagno nei movimenti all'interno dell'istituto scolastico, nelle relazioni affettive e amicali nella scuola, e nel potenziare le sue capacità di apprendimento. Per due insegnanti su tre, inoltre, queste azioni sarebbero svolte anche nell'aiutare il compagno a tenersi pulito, a mangiare e a comunicare con i compagni e gli adulti.

Le azioni di volontariato spontaneo vengono "sempre" attuate in alcuni momenti della vita scolastica, in particolare durante gli spostamenti all'interno della scuola, durante l'intervallo e il gioco (rispondono così tutti gli insegnanti intervistati). Per due insegnanti su tre ciò accade anche al momento dell'accoglienza mattutina: ingresso nella scuola e nell'aula, nell'igiene/cura personale (uso dei servizi igienici, etc.) e durante il pranzo. Solo "a volte" si realizzano nell'uso dei materiali scolastici e didattici e durante lo svolgimento di attività laboratoriali. Un dato interessante è la quasi totale assenza di azioni di tutorato volontario all'esterno del contesto scolastico: nei rapporti con la famiglia, nell'extrascuola e durante i compiti pomeridiani.

Indagando, invece, le pratiche didattiche, tutti i docenti intervistati affermano di utilizzare "diverse modalità di gestione degli apprendimenti", il che evidenzia una particolare sensibilità e attenzione ai diversi tempi e modalità di apprendimento degli studenti.

In merito alle metodologie didattiche utilizzate per gli apprendimenti

3 Nelle scuole primarie il 13,9% degli alunni con disabilità non è autonomo nello spostarsi all'interno dell'edificio scolastico, una percentuale che scende all'11,4% nella scuola secondaria di primo grado. Nella scuola primaria si registra anche la percentuale più elevata di alunni non autonomi nel mangiare (9,9%), contro il 6,4% di alunni della scuola secondaria di primo grado, e nel recarsi al bagno da soli (20,1%), contro il 13,2% della scuola secondaria di primo grado. Istat, *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali*, 12 gennaio 2012, in <<http://www.istat.it>> (ultima consultazione 21/02/2014).

curricolari, dalla lettura dei dati emerge che vengono utilizzate “a volte” le attività di piccolo gruppo eterogeneo e le attività individuali “uno a uno”, mentre sono utilizzate “sempre” le lezioni frontali e le attività laboratoriali; “quasi mai” le attività di interclasse e le attività di apprendimento sul territorio. Le attività di cooperazione si distribuiscono equamente tra le diverse frequenze (“quasi mai”, “a volte” e “sempre”).

Approfondendo la riflessione sugli approcci metodologici e didattici in riferimento agli alunni con difficoltà di apprendimento, tutti i docenti intervistati concordano nel ritenere “molto utile” l’utilizzo di attività laboratoriali, attività individuali “uno a uno”, al computer e che prevedano l’utilizzo di schede, mentre ritengono “abbastanza utile” il ricorso alle attività di grande gruppo omogeneo e alle attività di interclasse; “utile” apparirebbe, invece, il ricorso alle attività di piccolo gruppo omogeneo ed eterogeneo e le attività di cooperazione. Per un docente risultano “inutili” le attività di grande gruppo eterogeneo.

Dall’analisi delle relazioni esistenti tra il principio di inclusività e le pratiche di insegnamento affiora una difficoltà diffusa nel tradurre i principi generali in percorsi didattici, da svolgere con metodologie innovative e partecipative, sia per l’alunno con disabilità, sia per i compagni (Ianes, Demo, Zambotti, 2011). Ciò dipende in parte dagli atteggiamenti e dalle opinioni degli insegnanti rispetto alle attività di sostegno e al ruolo del docente specializzato, così come emerge dall’analisi di alcune difformità tra le risposte dell’insegnante curricolare e quelle degli insegnanti di sostegno si rilevano in riferimento ad alcune dimensioni importanti della didattica inclusiva. Ad esempio, l’insegnante curricolare ritiene “molto utile” svolgere attività all’esterno della classe, per gli studenti per cui sono state previste attività individualizzate; così come ritiene solo relativamente importante integrare la programmazione individualizzata con quella di classe. Inoltre, non per tutti gli insegnanti è condivisibile l’idea che debba essere compito del docente di classe occuparsi “di quegli studenti che, pur non avendo una certificazione, necessitano di essere seguiti dall’insegnante di sostegno e/o dall’educatore”. Ancora, interessanti difformità si rilevano in riferimento all’affermazione “se lo studente disabile è assente per malattia, non è utile che l’insegnante di sostegno resti ugualmente in classe”. In questo caso, se per due insegnanti tale affermazione risulta “falsa”, evidenziando il riconoscimento dell’insegnante di sostegno come contitolare della classe (con funzioni di supporto all’intera classe e non solo al singolo studente), un’insegnante dichiara “molto vera” tale affermazione.

I fattori ostacolanti o facilitanti l’integrazione scolastica. Gli ultimi elementi del questionario presi in considerazione si riferiscono ai fattori ostacolanti o facilitanti l’integrazione scolastica e agli effetti del processo inclusivo rispetto alla professionalità docente.

Tra i fattori ritenuti di supporto all’integrazione scolastica due fra gli insegnanti intervistati hanno evidenziato un elevato grado di accordo con i seguenti aspetti: la relazione e collaborazione con la famiglia, la collaborazione

fra gli/le insegnanti curricolari e gli/le insegnanti di sostegno, i rapporti con il neuropsichiatra o con un operatore ASL, la presenza di laboratori vari e attrezzati, la cura, la progettazione e la strutturazione del momento dell'accoglienza, la sensibilizzazione dei compagni al tema della disabilità e le attività di tutoraggio fra coetanei. Specularmente, sempre gli stessi insegnanti considerano che l'assenza di tali fattori, unita alla scarsità del tempo trascorso in classe dall'alunno disabile, sia particolarmente nociva ai fini dell'integrazione.

3. L'attuazione dell'intervento educativo-didattico in classe

Dopo un primo incontro formativo, in cui gli esperti hanno presentato ai docenti la cornice teorica di riferimento del progetto, il gruppo si è riunito per elaborare il piano dell'intervento educativo-didattico ispirato alla metodologia del *cooperative learning*. Il percorso è stato svolto in due fasi distinte: una prima fase di progettazione, e una seconda fase di intervento nelle classi. Inizialmente i due team di docenti hanno proceduto all'elaborazione dell'unità di apprendimento e all'organizzazione dell'attività di *cooperative learning* in classe. In un secondo momento l'esperto si è recato nelle classi individuate per la realizzazione dell'attività.

L'unità di apprendimento – denominata “Inventiamo una fiaba” – si è proposta di migliorare il grado di inclusione degli alunni con disabilità o con altri BES all'interno del gruppo-classe. La fiaba rappresenta uno strumento fondamentale per l'acquisizione di competenze cognitive e creative, e permette di elicitarne il mondo emotivo del bambino attraverso l'identificazione nel personaggio e nella struttura narrativa. La costruzione condivisa della storia e la creazione di un prodotto finale (un album corredato da testi e immagini) costituiscono una forte spinta motivazionale per il lavoro in gruppo, cementando il senso di interdipendenza rispetto al compito e al risultato.

La classe A è costituita da 17 alunni, 6 maschi e 11 femmine, con un caso di sindrome di Down. La classe B, invece, è composta da 19 alunni, 8 bambine e 11 bambini, con un caso di disabilità intellettiva medio-grave.

In quest'ultima classe è inoltre presente un alunno con diagnosi di DSA, per il quale si sta approntando un percorso didattico specifico, e un terzo alunno inseritosi da poco tempo con significative lacune cognitive e problemi caratteriali.

Gli alunni sono stati suddivisi in quattro gruppi da quattro/cinque elementi seguendo il criterio cardine dell'eterogeneità. La suddivisione dei bambini nei diversi gruppi e l'individuazione dei ruoli all'interno di essi (relatore, supervisore, custode del materiale, segretario, moderatore) sono state effettuate tenendo presente le seguenti caratteristiche: sesso, rendimento scolastico, bisogni educativi speciali, livello socioculturale di appartenenza.

L'attività in classe è stata condotta in tre diverse giornate. Durante il primo incontro gli alunni hanno definito all'interno del gruppo gli elementi della fiaba da produrre (ambientazione, protagonista, antagonista, elemento magico ecc.) scegliendo alcune carte che rappresentavano i singoli personaggi e i

luoghi della fiaba. Nella seconda fase hanno caratterizzato e descritto tali elementi e infine, nella terza fase, si sono cimentati nella produzione testuale, con una prima stesura della vicenda. In pratica, dopo aver individuato i protagonisti e strutturato la sequenza logica della fiaba, i bambini hanno ritagliato, incollato e colorato le figure sul proprio album.

Nel secondo incontro, le classi sono state impegnate in una quarta fase di riflessione testuale con accomodamenti. I bambini hanno riletto nel gruppo la propria fiaba e hanno apportato opportune correzioni anche modificando il testo. È stato definito l'ordine temporale e logico delle vignette e delle didascalie con l'uso di opportuni connettivi. Ogni gruppo aveva il compito di fare l'abbinamento tra bambino e personaggio e successivamente di drammatizzare la fiaba. Si sono evidenziate da subito difficoltà nella gestione dei conflitti: i bambini tendevano a scegliere personaggi positivi o primari come il principe e la principessa, lasciando ai compagni con status sociale più basso personaggi negativi o secondari. Il momento della drammatizzazione è stato vissuto come uno spettacolo teatrale, in un'atmosfera di divertimento.

Durante il terzo incontro si è svolta la quinta fase del progetto con l'elaborazione del prodotto finale: un album riassuntivo in cui gli alunni hanno rappresentato attraverso disegni colorati la propria fiaba. La parte finale dell'intervento è stata dedicata alla valutazione dell'attività attraverso due metodi: il *circle time* e la compilazione di un questionario.

4. Osservazione e valutazione

Durante le attività è stata svolta un'osservazione sistematica da parte dell'esperto esterno sulla base di due schede di osservazione a tre preferenze, una incentrata sulle relazioni all'interno dei gruppi, l'altra sul comportamento dell'alunno disabile. Le schede di osservazione riguardanti il gruppo si sono soffermate specificatamente su tre abilità sociali, considerate cruciali per una proficua cooperazione tra bambini di scuola primaria: parlare a bassa voce, chiedere spiegazioni e fornire aiuto. Rispetto alla prima abilità (parlare a bassa voce), dai risultati emerge che nella classe A il 50% dei bambini possiede "molto" questa abilità e il 19% "abbastanza". Il 31% la mostra in misura ridotta. Nella classe B ottiene la valutazione "molto" il 42% dei bambini, il 58% "abbastanza" o "poco".

Per quanto riguarda la seconda abilità considerata (chiedere spiegazioni), il 77% dei bimbi della classe A si colloca nel *range* "molto-abbastanza", mentre il 23% sembra possedere "poco" questa capacità. Nella classe B l'80% dei bambini chiede spiegazioni in misura cospicua ("molto" o "abbastanza"), mentre il 20% lo fa poco. Rispetto alla terza abilità (fornire aiuto), le osservazioni mostrano che il 44% dei bambini della classe A ne fornisce abbastanza, il 25% in misura importante e il 31% in quota ridotta. Nella classe B la valutazione "molto" spetta al 43% dei bambini, abbastanza al 36% e poco al 22%.

La scheda di osservazione dell'alunno disabile si è incentrata sulle relazioni tra il bambino e il resto del gruppo, considerando i seguenti indicatori: con-

tatto oculare, interazione verbale, rispetto delle istruzioni, collaborazione. L'osservazione è stata condotta operando una media sulla quantità di comportamenti manifestati dagli alunni disabili (che identifichiamo con l'iniziale del loro nome) in relazione a ciascuno dei suoi compagni durante l'attività. Nella classe A, solo in relazione a una compagna, L. mantiene molto il contatto oculare, così come interviene su quello che la compagna dice, seguendo le istruzioni e collaborando. Nei confronti di due altri compagni il contatto oculare e la collaborazione sembrano manifestarsi in misura sufficiente, mentre questo avviene poco con il quarto compagno.

Fatta eccezione per la relazione con la compagna preferita, la bambina disabile interviene abbastanza o segue le istruzioni solo nel caso di un altro compagno, mentre per il resto queste abilità si manifestano molto poco. Il quadro è più variegato per l'alunno disabile della classe B: A. mantiene il contatto oculare e collabora molto solo in relazione a un compagno, mentre con gli altri due lo fa "abbastanza" o "poco". Rispetto all'intervenire e a seguire le istruzioni, in tre casi su quattro ottiene come valutazione "poco" e "abbastanza" solo in relazione ad un compagno. Rispetto a queste ultime due abilità non ottiene mai la valutazione "molto".

Al termine dell'intervento, dopo la fase dell'osservazione, è stata implementata la fase della valutazione finale dell'attività da parte degli alunni, attraverso la somministrazione di un questionario che permettesse ai bambini di esprimere il proprio punto di vista sul lavoro svolto. Il questionario è composto da due sezioni, volte a valutare il livello di coinvolgimento e di cooperazione fra gli alunni durante l'attività di apprendimento. Nella valutazione dell'interesse suscitato sugli alunni dal lavoro di gruppo, le risposte della classe A si collocano in un range medio-alto (82% degli alunni risponde "molto", la restante parte "abbastanza"), mentre nella classe B risponde "molto" meno della metà degli alunni (41%), con la maggior parte delle risposte che si concentra su "abbastanza" (53%) e un 6% che, invece, trova poco interessante il lavoro.

Di contro, nel rispondere alla domanda su quanto sia stato difficile il lavoro di gruppo, nella classe A il 71% dei bambini risponde "per niente", mentre il 29% "poco". La classe B presenta dei risultati più variegati, coerentemente con quanto emerso in precedenza: se il 64% circa di loro sembra aver trovato poco o per niente difficile lavorare in gruppo, è presente anche una percentuale di bambini (36%) che ha trovato anche "molto" e "abbastanza" difficile lavorare con gli altri.

Nella classe A tutti i bambini tranne due hanno compreso cosa il compito chiedeva loro. Nella classe B sette alunni su diciassette hanno risposto di aver avuto qualche difficoltà iniziale.

Rispetto alla volte in cui si è avuta la possibilità di parlare, nella classe A il 41% dei bambini risponde da 3 a 4 volte e ben il 35% afferma di non averne mai avuto la possibilità. Il 24% si colloca in fasce piuttosto estreme (5 o più volte e 1-2 volte). Nella classe B molti più bambini affermano di aver avuto la possibilità di parlare (53%), solo il 6% nessuna possibilità. Complessivamente, in questa classe il 41% ha comunque parlato 5 o più volte e 1 o 2 volte.

Nel riportare le ragioni per cui pensano di aver parlato meno, nella classe

A il 64% dei bambini dice di non aver avuto alcun problema, il 24% riporta di essere stato interrotto e il 12% di aver avuto paura di esprimere le proprie opinioni. Nella classe B la maggior parte (40%) riporta di non aver ricevuto alcuna attenzione, solo il 24% ha parlato quanto ha voluto, mentre la restante parte dice di aver subito delle interruzioni (18%), di non aver avuto la possibilità di esprimere le proprie opinioni (12%), mentre il 6% dichiara di aver avuto paura di esprimerle.

Nella classe A il 58% dei bambini dichiara di essere andato d'accordo con tutti, mentre il 24% con pochi. Un bambino afferma di non essere andato d'accordo con nessuno. Nella classe B solo il 12% è andato d'accordo con tutti, il 35% con la maggior parte o con pochi, il 12% con nessuno. L'82% dei bambini della classe A ha riportato che quasi tutti hanno ascoltato quello che dicevano gli altri, mentre questa percentuale scende al 58% nel caso della classe B.

Nella seconda parte del questionario i bambini delle due classi hanno espresso delle valutazioni sui componenti del proprio gruppo in relazione a quattro voci. Considerando la prima ("ha parlato di più"), e operando una media fra le percentuali emerse dai vari gruppi, nella classe A il 64% dei bambini ha considerato che tutti avessero parlato di più, così come rispettivamente il 55% e il 53% di loro ha evidenziato che tutti avessero avuto le idee migliori e lavorato maggiormente. Relativamente ai quattro gruppi della classe B le percentuali medie appaiono molto differenti rispetto a quelle dell'altra classe. Solo il 19% dei bambini reputa che tutti abbiano parlato molto, mentre il 37% e il 25% di loro assegna tale caratteristica a due bambini in particolare: il relatore e il moderatore.

Nella classe A, alla domanda in cui si chiede ai piccoli se tornerebbero a lavorare con lo stesso gruppo, il 100% risponde affermativamente, mentre solo il 53% della classe B dà questo tipo di risposta. Ben il 47% dei bambini, in questo caso, non vorrebbe ripetere l'esperienza con le stesse persone, e le motivazioni addotte riguardano il fatto che i compagni urlano, piangono, danno la colpa agli altri, litigano sempre.

5. Risultati e prospettive progettuali

Non è facile sintetizzare i molteplici spunti emersi da un'esperienza che ha avuto interessanti ricadute non solo didattiche, ma anche formative. Se in linea di massima possiamo affermare che le ipotesi che muovevano la ricerca sono state verificate, è chiaro altresì che l'analisi delle influenze del *cooperative learning* sulla qualità dell'integrazione degli alunni con disabilità va condotta anche facendo riferimento a fattori contestuali, quali ad esempio la collaborazione con le famiglie, l'efficacia degli interventi socio-sanitari e il raccordo con la rete interistituzionale.

Focalizzando lo sguardo su quanto accade a scuola, si ritiene utile incoraggiare ulteriormente le azioni di tutorato da parte dei compagni rispetto non soltanto alle autonomie (nel vestirsi, nel mangiare, negli spostamenti),

ma specificatamente rispetto alle attività didattiche. In questo modo diventa possibile promuovere una cooperazione effettiva che possa avere esiti positivi non soltanto sul piano della socializzazione, ma anche sul piano dell'apprendimento. Inoltre, un'altra condizione essenziale per rendere il metodo cooperativo realmente funzionale all'inclusione scolastica è rappresentata dal pieno coinvolgimento dei docenti curricolari nella presa in carico dei bisogni educativi speciali degli alunni. Le risposte al questionario e l'osservazione diretta confermano che persistono alcune difficoltà nell'accogliere la funzione di sostegno come intrinseca della professionalità docente, a prescindere dal ruolo e dalla tipologia di bisogno educativo speciale.

In altre parole, è necessario interiorizzare l'idea che dare risposta ai bisogni educativi speciali non è un compito quasi esclusivamente attribuibile ai docenti specializzati, e che questo compito non si riduce certo alla predisposizione di attività individuali, o comunque specifiche per il soggetto. La presa in carico degli alunni con BES è un percorso faticoso (forse ancora più in assenza di certificazione), perché richiede uno sforzo di adattamento creativo e flessibile dell'organizzazione didattica nel suo insieme. In conclusione, si tratta di lavorare su alcune dimensioni che sono da un lato prerequisiti essenziali dell'inclusione scolastica, e dall'altro caratteristiche trasversali della qualità della scuola. Esse sono:

- la piena sensibilizzazione dei compagni rispetto alle esigenze dei bambini con BES;
- la prevenzione e il contrasto degli episodi di conflittualità e di eventuali forme di esclusione all'interno del gruppo-classe;
- la diversificazione delle attività didattiche anche attraverso l'uso di metodi cooperativi.

Inoltre, dall'analisi dei dati dell'osservazione diretta e dell'autovalutazione degli alunni, emerge chiaramente che la metodologia cooperativa può ottenere risultati più o meno efficaci sia ovviamente a causa dell'intrinseca diversità delle classi, e sia probabilmente in ragione delle scelte relative alla composizione dei gruppi, della loro autonomia e coesione interna, delle capacità di risoluzione dei problemi interpersonali (*social problem solving*), degli stili educativi dei docenti. In linea con quanto affermato dalla letteratura (Freiberg, 1999; Polito, 2003; Dozza, 2006; Rossini, 2011), qualsiasi innovazione o sperimentazione didattica rischia pertanto di restare parzialmente inefficace se non viene accompagnata da un'azione sistematica e intensiva volta alla promozione del benessere scolastico, di climi di classe positivi, di quel senso di appartenenza che fa dire a Giuliana, alunna di una delle due classi coinvolte nel progetto: «se siamo da soli non possiamo farcela, da soli si perde».

Riferimenti bibliografici

- Comoglio M., Cardoso M.A. (2006). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Cunningham B. (1976). Action Research: Towards a Procedural Model. *Human Relations*, 29, 3, pp. 15-238.
- Dovigo F. (2007). L'Index per l'inclusione. Una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In T. Booth, M. Ainscow (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Ed. italiana a cura di F. Dovigo e D. Ianes. Trento: Erickson (2002).
- Dozza L. (2006). *Relazioni cooperative a scuola. Il "lievito" e gli "ingredienti"*. Trento: Erickson.
- Freiberg H.J. (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environment*. Philadelphia: Falmer Press.
- Ianes D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Macchia V. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Macchia V. (2008). I Bisogni Educativi Speciali sulla base del modello ICF-CY. Organizzare le risorse per l'individualizzazione e l'inclusione secondo la «speciale normalità». In D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di) (2011), *Usare L'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Demo H., Zambotti F. (2011). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Istat (2012). *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali*. In <<http://www.istat.it>> (ultima consultazione 21/02/2014).
- Johnson D.W., Johnson F.P., Holubec E.J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson (1994).
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2007). *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Polito M. (2003). *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo. Strategie per intrecciare benessere in classe e successo formativo*. Trento: Erickson.
- Rossini V. (2011). Climi di classe e stili educativi. In C. Gemma, R. Pagano (a cura di), *In principio... la ricerca. Temi e voci di un'esperienza di formazione* (pp. 35-44). Milano: Franco Angeli.

Riferimenti normativi

- Legge 4 agosto 1977, n. 517 – Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104 – Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.
- Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 – Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.
- Circolare Ministeriale del 6 marzo 2013, n. 8 – Personalizzazione e Piani di Studio Personalizzati (PDP).

SE