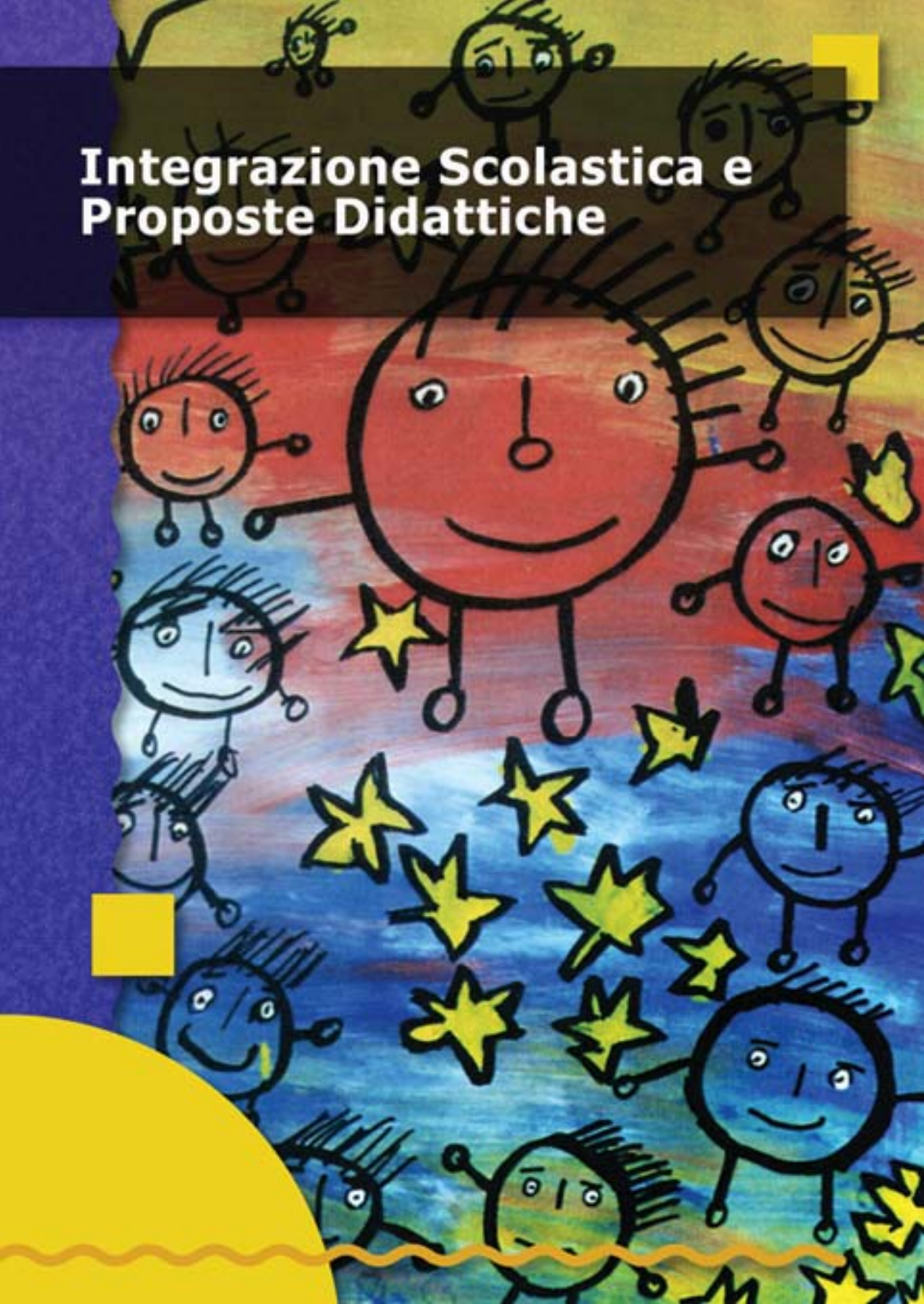


Integrazione Scolastica e Proposte Didattiche



Integrazione Scolastica e Proposte Didattiche

Sintesi Conclusiva

Marzo 2003

**Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli
Alunni Disabili**



Questo rapporto è stato prodotto e pubblicato dall'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili

La fonte dei documenti utilizzati in estratto è stata citata per intero.

I rapporti originali dei 15 Paesi che hanno partecipato al progetto, insieme alle relazioni sugli scambi tenuti tra i Paesi dell'Unione, possono essere reperiti al sito: <http://www.european-agency.org>

Per facilitare l'accesso all'informazione questo Documento è disponibile in formati di testo liberamente utilizzabili e in altre 12 lingue europee.

Editore: Cor J.W. Meijer, Project Manager for the European Agency for Development in Special Needs Education

Supporto Editoriale:
Peter Walther-Müller, Working Partner of Switzerland

ISBN: [87-91350-18-2](#)

Marzo 2003

European Agency for Development in Special Needs Education

Segreteria:
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C
Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
Fax: +45 64 41 23 03
secretariat@european-agency.org

Brussels Office:
3, Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels
Belgium
Tel: +32 2 280 33 59
Fax: +32 2 280 17 88
brussels.office@european-agency.org

Web: www.european-agency.org



Contenuti

1 INTRODUZIONE.....	8
2 STRUTTURA, OBIETTIVI E METODOLOGIA DEL PROGETTO 'PRATICHE SCOLASTICHE E DI CLASSE'	10
2.1Struttura.....	10
2.2 Obiettivi.....	11
2.3 Metodologia.....	11
3 SINTESI DEI RISULTATI.....	14
3.1 Condizioni.....	14
3.1.1 I Docenti.....	14
3.1.2 La Scuola.....	16
3.1.3 Condizioni Esterne.....	19
3.2Pratiche efficaci.....	21
3.2.1 Le disabilità di maggiore sfida all'integrazione.....	22
3.2.2 Le sfide educative negli ambienti integrati.....	23
3.2.3 Pratiche efficaci nel contesto dell'integrazione scolastica.....	23
4. CONCLUSIONI.....	34
WORKING PARTNER DELL'AGENZIA EUROPEA E ESPERTI NAZIONALI	35



SOMMARIO


Partendo da una rivisitazione della letteratura internazionale, relativa a casi di studio presenti in 15 paesi europei, dai resoconti delle visite degli esperti in 7 paesi europei e dai loro dibattiti con i Partner dell'Agenzia, sono emerse un certo numero di considerazioni importanti per lo sviluppo delle classi integrate. Sarebbe stato impossibile, e anche ingenuo, ritenere questi risultati come ben definite linee guida da proporre a politici, a professionisti del settore o ai tutor dei progetti educativi. Tutte le strade portano a Roma, e in questo senso le varianti richieste dalla applicazione pratica nelle realtà locali e regionali restano sempre necessarie. Il miglior modo, dunque, per valutare i risultati di queste discussioni è considerarli come possibili strategie per migliorare l'integrazione scolastica. Inoltre, le relazioni sui casi di studio nazionali e sulle visite di scambio propongono diverse riflessioni su alcune di queste possibili strategie.

Una prima conclusione è che i casi di studio e le discussioni degli esperti confermano **l'esistenza di classi integrate** in tutti i paesi europei. Il dato suggerisce anche che le dinamiche adottate all'interno delle classi integrate sembrano positive per gli alunni disabili e per gli altri studenti.

Il secondo risultato è che **i disturbi del comportamento, della sfera sociale o emotiva**, rappresentano la maggiore sfida all'integrazione scolastica degli alunni con handicap.

Terzo: **affrontare le differenze o la diversità** presenti all'interno del gruppo-classe è uno dei maggiori problemi della vita scolastica europea.

In base ai casi singoli e selezionati e alle realtà nazionali, sembrano giocare un ruolo chiave, nell'opera di integrazione scolastica, le seguenti **condizioni**:

-
- 
- L'integrazione dipende dalle attitudini degli insegnanti a relazionarsi con gli alunni disabili, dalla loro capacità di creare relazioni sociali, dal modo in cui considerano le differenze presenti all'interno della classe e dalla loro volontà di affrontarle in modo efficace.
 - Gli insegnanti necessitano di un repertorio di competenze, di esperienze, di conoscenze, di metodi didattici, di adeguate strategie di insegnamento e dei materiali e del tempo necessario per accettare davvero la diversità presente nei loro gruppi-classe.
 - Gli insegnanti hanno bisogno dell'aiuto dell'insegnante di sostegno, interno o esterno alla scuola. Le direttive del preside, del distretto scolastico, delle comunità e dei governi sono fondamentali. La cooperazione regionale tra le agenzie formative e i genitori è il prerequisito essenziale di una integrazione efficace.
 - I governi dovrebbero esprimere pareri chiari sull'integrazione scolastica e provvedere a creare le condizioni adeguate che permettano un uso flessibile delle risorse.

Gli elementi che riguardano **la didattica** rivelano 5 gruppi di fattori necessari ad un efficace integrazione scolastica.

Un insegnamento cooperativo

Gli insegnanti necessitano del supporto dei colleghi della scuola e dei professionisti esterni e devono essere capaci di cooperare.

Un apprendimento cooperativo

Il tutoraggio o un apprendimento di gruppo è efficace sia per gli aspetti cognitivi e affettivi dell'apprendimento sia per lo sviluppo delle aree (socio-emotive) dell'alunno. Gli alunni che si aiutano a vicenda, soprattutto all'interno di un sistema flessibile e ben collaudato di lavoro di gruppo, traggono profitto dall'apprendimento cooperativo.





Un problem-solving collaborativo

È utile soprattutto agli insegnanti che si occupano di alunni con problemi della sfera sociale/comportamentale, come metodo sistematico per affrontare le forme di comportamento indesiderato in classe ed è uno strumento efficace per diminuire il numero e l'intensità del disturbo durante le lezioni. Chiare regole di classe e una serie di limiti, stabiliti con gli alunni (su adeguati stimoli del docente), hanno dimostrato la loro efficacia.

Eterogeneità del gruppo

La formazione di gruppi eterogenei e l'uso di approcci didattici differenziati sono necessari ed efficaci per confrontarsi con la diversità degli alunni presente nella classe. Obiettivi specifici calibrati, strade alternative all'apprendimento, un'istruzione flessibile e un'ampia scelta di metodi omogenei di lavoro di gruppo assicurano la riuscita dell'integrazione scolastica.

Un insegnamento efficace

Infine, queste strategie dovrebbero essere applicate nell'ambito di un approccio scolastico/didattico in cui l'istruzione poggia sull'assegnazione di compiti e la valutazione dei risultati, su alti livelli di aspettativa, su una didattica frontale e un percorso di rinforzo. Tutti gli alunni, anche quelli disabili, beneficiano di un monitoraggio sistematico, di un'assegnazione chiara e continua di compiti individuali, della pianificazione e della valutazione del lavoro scolastico. Il curriculum può accogliere le esigenze individuali degli alunni introducendo un adeguato sostegno aggiuntivo attraverso il Piano Educativo Individuale (PEI). Il PEI¹ dovrebbe far parte del normale curriculum scolastico.

¹ In Italia si utilizza anche la sigla P.E.P. (Piano Educativo Personalizzato).



1 INTRODUZIONE

Questo Rapporto illustra in breve i contenuti del Progetto Pratiche Scolastiche e di Classe. Il progetto era rivolto all'analisi, alla descrizione e alla diffusione su vasta scala delle pratiche di classe negli ambienti integrati al fine di dare l'opportunità agli insegnanti europei di migliorare le modalità pratiche dell'integrazione scolastica degli alunni disabili. Inoltre, si rivolge ai dirigenti del sistema scolastico per stimolarli a creare le condizioni necessarie agli insegnanti ad introdurre, nella loro didattica, forme di integrazione scolastica.

Il progetto si è concentrato in modo particolare sulla scuola primaria; ma è in corso di attuazione un'estensione al livello secondario.

Lo studio consta di tre fasi. Nella prima fase, i paesi che hanno aderito all'iniziativa hanno condotto una rivisitazione della letteratura inerente al problema per fare il punto della situazione sull'attuale stato di cose riguardo le prassi di integrazione scolastica. Nel corso di questa operazione, è stata presa in esame gran parte della letteratura internazionale (soprattutto americana) esistente in materia. La domanda-guida di questa prima fase del progetto è stata: quali pratiche scolastiche hanno prodotto un risultato positivo nel campo dell'integrazione scolastica?

Nella seconda fase, si è cercato di selezionare gli esempi pratici concreti e di darne una descrizione scientifica. Nell'ultima fase, si sono svolti gli scambi, tra diversi paesi, per massimizzare la diffusione delle conoscenze acquisite e delle prassi in uso.

Questo rapporto è la sintesi finale del progetto.

I lettori interessati ai testi che hanno posto le basi di questo studio, possono consultare la Sezione Inclusive Education and Classroom Practices del sito web dell'Agenzia: www.european-



agency.org/IECP/IECP_intro.htm dove sono a disposizione i seguenti documenti:

1. La rivisitazione della Letteratura Internazionale sulle pratiche di classe
2. Le relazioni degli Scambi svolti in 7 paesi europei
3. I rapporti nazionali dei 15 paesi che hanno aderito al progetto



2 STRUTTURA, OBIETTIVI e METODOLOGIA del PROGETTO 'PRATICHE SCOLASTICHE E DI CLASSE'

2.1 Struttura

Punto focale dello studio è il metodo di organizzazione della classe funzionale all'integrazione scolastica degli alunni disabili. In breve, è possibile affermare che l'integrazione scolastica dipende da cosa gli insegnanti fanno in classe. Naturalmente, ciò attiene alla formazione, alle esperienze, ai credi e alle attitudini dei docenti e all'ambiente-classe, ai fattori esterni alla scuola (provvedimenti locali e regionali, politica, finanziamento etc.). Comunque, è l'insegnante ad avere il compito di realizzare nella prassi quotidiana l'integrazione scolastica ed è, dunque, il fattore decisivo.

Il modo in cui l'insegnante realizza l'integrazione in classe può assumere diverse forme. Obiettivo di questo studio è descrivere i vari approcci e renderli disponibili ad altri. Compito principale del progetto è dunque identificare i vari modelli creati per affrontare le differenze tra gli alunni di una classe (anche conosciuti come 'istruzione multi-livello', 'differenziazione didattica' e altre definizioni). Comunque, è necessario aggiungere che l'esistenza di diversi modelli dipende non solo dal fattore-docente, ma anche dal modo in cui la scuola organizza l'offerta formativa e da altri elementi esterni.

La domanda tema di questa ricerca è: come possono essere affrontate le differenze esistenti tra gli alunni di una classe? Inoltre, tenta di rispondere ad un'altra domanda: quali sono le condizioni necessarie ad affrontare queste differenze?

Il **gruppo target** dello studio comprende tutti coloro che possono influenzare le pratiche di insegnamento. Queste dipendono dagli insegnanti e da altri professionisti. Queste figure rappresentano il gruppo che può realizzare gli obiettivi indicati a livello politico e dagli esperti pedagogisti. Il centro dell'attenzione è dunque il lavoro degli insegnanti. Cerchiamo di raggiungerli in modo indiretto.



È chiaro che gli insegnanti si rivolgono soprattutto alle persone vicine al loro ambiente: i colleghi e i professionisti, interni o immediatamente prossimi alla scuola. Quindi il gruppo target è il corpo docente ma, per le strategie di diffusione, anche i professionisti interni o vicini alla scuola che svolgono un lavoro significativo per gli insegnanti.

2.2 Obiettivi

Di conseguenza, obiettivo di questo studio è fornire, alle figure identificate in precedenza, una panoramica dei modi possibili di affrontare le differenze tra gli alunni e di informarli sulle condizioni necessarie perché l'applicazione di questi metodi dia risultati positivi. Il progetto tenta di rispondere a poche domande sull'integrazione scolastica. In un primo momento, è certamente necessario comprendere *che cosa* è efficace all'interno degli ambienti integrati. Inoltre, si avverte l'esigenza di capire a fondo *come* l'integrazione scolastica si realizza nella prassi quotidiana. Terzo, è importante sapere *perché* (le condizioni per le quali è efficace).

Lo studio si concentra sulla scuola primaria e sul gruppo di età dai 7 agli 11 anni. In futuro è prevista un'estensione alla scuola secondaria.

2.3 Metodologia

Per rispondere a queste domande sono state utilizzate più attività. Un rapporto descrittivo della letteratura inerente ai diversi modelli e alle condizioni necessarie alla loro realizzazione pratica è stato il frutto della prima fase operativa. La metodologia e i risultati di questa rilettura sono ampiamente descritti nella pubblicazione: *Integrazione Scolastica e Pratiche di Classe*, disponibile in formato elettronico scaricabile (Middelfart, 2001). Lo scopo era identificare *che cosa* è efficace negli ambienti integrati. L'accento è stato posto su come gli insegnanti affrontano gli alunni, compresi quelli disabili. Ciò ha rivolto l'attenzione alle pratiche di classe. Comunque, come già detto, le condizioni esterne non vanno dimenticate anche durante lo studio delle dinamiche e dell'organizzazione interna alla classe.



La seconda fase ha analizzato *il come e che cosa*. Era stato concordato che le nazioni aderenti al progetto dovessero scegliere 2 esempi pratici, uno dei quali avrebbe dovuto riguardare gli approcci didattici rivolti agli alunni con difficoltà di comportamento. I paesi membri dell'Agenzia Europea hanno analizzato gli esempi nazionali e ne hanno fornito una descrizione. È stato chiesto loro di focalizzarsi sulle pratiche di classe e di puntare principalmente ai fattori interni al curriculum. Comunque, questa operazione era necessaria non solo per descrivere le caratteristiche del programma, ma anche il contesto e le condizioni del programma stesso: soprattutto quelle condizioni e quelle variabili di contesto che sembrano indispensabili all'attuazione e al mantenimento del programma. Queste condizioni e variabili attengono livelli diversi: l'insegnante (le competenze e le conoscenze del docente, le sue motivazioni e attitudini), la classe, la scuola, il team docente, i servizi di supporto, le tematiche finanziarie e politiche e così via. Le descrizioni inviate dai paesi membri hanno tenuto conto di questi elementi. In questa seconda fase, sono stati selezionati, descritti e analizzati gli esempi pratici.

Infine, attraverso il programma di scambio, gli esperti hanno visitato, analizzato e valutato gli esempi nella realtà pratica al fine di identificare gli elementi più importanti delle innovazioni didattiche. Grazie alle visite e ai dibattiti, è stata raggiunta una comprensione maggiore e più qualitativa di che cosa, come e perché rende efficace l'integrazione scolastica.

I paesi selezionati come ospiti delle visite di scambio sono stati: Irlanda, Austria, Germania, Islanda, Finlandia, Grecia, Belgio (Comunità Francese).

Gli scambi si sono tenuti nell'autunno 2001.

Per presentare i risultati del progetto sono state utilizzate diverse fonti di informazione. In primis, i risultati della rivisitazione della letteratura (nazionale e internazionale); poi, le



descrizioni inviate dai 15 paesi partecipanti e, infine, le informazioni desunte dalle attività di scambio. In questo modo, è stato possibile realizzare un approccio olistico al problema, considerando sia la ricerca che la vita scolastica quotidiana.



3 SINTESI DEI RISULTATI

3.1 Condizioni


Come evidenziato in precedenza, il centro del nostro campo di osservazione è la classe. L'obiettivo dello studio era trovare gli approcci interni al curriculum applicato nelle classi integrate. Lo scopo non era fornire un elenco dettagliato di tutte le condizioni necessarie a realizzare l'integrazione scolastica o di indicare i passi da compiere per 'costruire' l'integrazione scolastica. Il nostro interesse si è fermato sugli elementi costitutivi di un curriculum integrato e di mostrarli ad un pubblico più ampio. Premesso che l'integrazione scolastica non può realizzarsi in un vacuum, lo studio ha raccolto informazioni sui prerequisiti essenziali all'integrazione scolastica. Non solo (la ricerca) la letteratura, ma anche e soprattutto gli esempi pratici e le discussioni tra gli esperti, affermano che un certo numero di condizioni è necessario al fine di una positiva integrazione scolastica. Di seguito viene presentato un panorama indicativo di queste condizioni.

3.1.1 *I Docenti*

E' chiaro che l'integrazione dipende molto dalle attitudini degli insegnanti verso gli alunni con handicap, dal come considerano le differenze presenti nel gruppo-classe e dalla loro volontà di affrontarle effettivamente. In generale, l'attitudine degli insegnanti è indicata come un fattore decisivo della diffusione dell'integrazione scolastica. Se gli insegnanti di classe non accettano che l'istruzione di tutti gli alunni è parte integrante del loro lavoro, cercheranno di assicurare che qualcuno (spesso l'insegnante specialista) si assuma la responsabilità degli alunni disabili e organizzeranno forme di differenziazione nella scuola (ad es. le classi speciali).

Islanda:

'Per garantire un minimo di attitudine positiva del docente, l'insegnante deve accettare la presenza di un alunno seriamente disabile nella sua classe.'



'Un altro requisito che il preside ha ritenuto essenziale era che il docente doveva essere preparato ad avere un alunno con gravi ritardi intellettivi e a lavorare con un altro professionista presente nelle classi.'

I casi di studio suggeriscono che gli insegnanti spesso registrano gli alunni con gravi disabilità come un assetto positivo della classe piuttosto che come 'problemi in arrivo'.

Comunque, gli atteggiamenti positivi non bastano. I docenti necessitano di materiali e metodi adeguati, ma anche di tempo per la ricerca e per acquisire la conoscenza e le competenze attraverso la formazione (ITT e IST) e l'esperienza. Tutti questi argomenti sono significativi quando parliamo di esigenze diverse del gruppo-classe.

Insegnare agli alunni disabili nelle classi comuni comporta senza dubbio una modifica al curriculum standard. Gli insegnanti devono risolvere il problema di come istruire questi alunni. Gli alunni disabili possono richiedere una maggiorazione del tempo didattico o altri metodi di insegnamento e altre conoscenze professionali. In questo caso, gli insegnanti sentiranno il bisogno di avere più tempo a disposizione, per reperire i materiali didattici e ampliare la conoscenza del problema. In generale, è possibile accogliere queste esigenze in due modi: aumentando le risorse (più tempo a disposizione del docente) o ricollocando le risorse esistenti (uso alternativo del tempo disponibile).

Aumentare il tempo disponibile (ad esempio attraverso l'uso di assistenti educativi) o migliorare la conoscenza professionale docente (ad es. attraverso l'IST, i colleghi o i gruppi di consultazione) sono modi per accrescere le risorse dell'integrazione scolastica, ma gli insegnanti hanno anche bisogno di ricollocare le risorse disponibili in base agli alunni della classe. Gli insegnanti possono, per esempio, incoraggiare l'autonomia degli alunni al di sopra della media a lavorare con i computer e stimolare l'aiuto reciproco in modo da ricavare più tempo per gli alunni disabili.



Un altro tema importante sul rapporto docente- classe è la sensibilità dell'insegnante e la capacità di instaurare relazioni sociali significative tra gli alunni. Soprattutto per gli alunni disabili (e i loro genitori), le interazioni significative con i normodotati sono piene di importanza. Gli insegnanti dovrebbero avere un atteggiamento equo, ma anche un'idea chiara su come sviluppare queste relazioni.

Grecia

'Il caso di A. (disordini del comportamento e problemi di sviluppo – autismo; 14 anni; maschio; 4 anno di scuola elementare). Il caso di studio descrive il risultato dell'integrazione, evidenziando la cruciale importanza dell'integrazione sociale nella classe comune e l'essenziale contributo degli insegnanti (e del resto dello staff).

A. mostra di rispondere al programma. La sua vita sociale scolastica è migliorata enormemente negli ultimi sei anni. È stato ben accetto da tutti grazie alla lunghezza del programma, in cui ha sempre avuto un insegnante di sostegno: da un lato per incoraggiarlo ad ampliare il raggio delle attività e dall'altro per fargli acquisire sicurezza. Al di là della totale accettazione da parte del gruppo, A. ha fatto amicizia e partecipa alle attività scolastiche come i giochi e le recite teatrali.

'Nessun alunno ha espresso sentimenti negativi sulla presenza di A. in classe.

Al contrario, gli alunni sembrano aver acquisito le strategie e le attività messe in atto per aiutare A. ed essere diventati più sensibili alle difficoltà delle altre persone.'

3.1.2 La Scuola

E' chiaro che la cura degli alunni disabili non è solo un problema di risorse. Va riconosciuto che la struttura



organizzativa della scuola determina il totale e il tipo di risorse disponibili per gli insegnanti. Il sostegno flessibile interno, per esempio attraverso i colleghi, il preside, e/o l'insegnante specialista, è necessario.

Il sostegno può anche provenire da servizi di supporto, come i centri di consulenza scolastica o lo staff di sostegno esterno. In alcuni paesi, la cooperazione tra le scuole ordinarie si realizza in termini di risorse aggiuntive che possono essere utilizzate per alunni con determinate esigenze. Naturalmente la creatività, la conoscenza e l'esperienza e le facilitazioni offerte da un gruppo di scuole, sono superiori a quelle di un'unica scuola. La capacità di cooperazione tra le scuole ad identificare i modi per affrontare le disabilità sono essenziali nell'integrazione di alunni disabili nelle scuole ordinarie.

Alcuni dei progetti descritti e analizzati sottolineano che la cooperazione tra le scuole è cruciale.

Offrendo maggiore autonomia, sarebbe possibile lo sviluppo di scuole integrate. Il sostegno agli alunni disabili dovrebbe essere coordinato tra le scuole, soprattutto in presenza di plessi di piccole dimensioni.

Austria - relazione dello scambio:

'Parlando in termini generali, sorge il dubbio che la scuola dell'autonomia possa rispondere alle esigenze dei membri più deboli della società, se mancano direttive stabilite dalla legge o dall'ispettorato scolastico.

Sebbene l'autonomia delle scuole sia ampiamente ritenuta come altamente positiva (per la sua funzione di stimolo allo staff scolastico e alle istituzioni preposte alla formazione docente a raggiungere una maggiore autoregolazione), la definizione degli standard di qualità e quindi di un approccio mandatario all'integrazione degli alunni e degli adolescenti disabili è considerata una necessità. Troppi interessi divergenti rappresentano un ostacolo al successo dell'integrazione, laddove alle scuole sia permesso un eccessivo lassismo in materia.'



Un'attenzione speciale dovrebbe essere dedicata al ruolo del preside o dei manager anziani. Non solo il preside è importante per provvedere a dotare gli insegnanti di tutti i tipi di supporto, ma anche la sua capacità decisionale è un fattore decisivo all'integrazione scolastica. È spesso la persona chiave che può realizzare i cambiamenti nella scuola e iniziare nuovi processi e nuovi sviluppi. Qui la principale responsabilità sta nell'organizzazione del gruppo didattico e nel mantenere al centro dell'attenzione gli argomenti chiave.

L'uso delle risorse interne dovrebbe essere flessibile. I nostri esempi hanno dimostrato che le scuole dovrebbero avere molta libertà nell'uso delle risorse finanziarie, in base ai loro desideri e ai loro punti di vista. La burocrazia dovrebbe essere evitata il più possibile e anche gli alunni senza handicap o con problematiche lievi dovrebbero usufruire delle risorse interne alle classi o alle scuole laddove necessario o in base al parere dell'insegnante.

A volte è necessario porre attenzione su piccoli gruppi di alunni disabili. I dati suggeriscono che alcuni corsi specifici potrebbero consentire all'alunno di continuare la frequenza nelle classi comuni e permettere agli insegnanti di fare uso degli aiuti esterni alla classe. È importante che queste soluzioni abbiano un carattere naturale e flessibile e non siano utilizzati solo per determinati alunni disabili ma anche, occasionalmente, per tutti gli alunni della classe.

I criteri che dovrebbero essere adottati nell'ambito dell'offerta di aiuti-extra agli alunni dovrebbero essere: (1) la tempestività; (2) la flessibilità (se un approccio non va bene, adottarne un altro); (3) la leggerezza (senza effetti negativi); (4) la pertinenza (quindi preferibile all'interno della classe comune e della scuola ordinaria); e (5) la brevità.

Il coinvolgimento dei genitori nell'integrazione scolastica non va sottovalutato. Non dovrebbero essere considerati 'clienti' del sistema formativo, ma 'partecipanti'. È cruciale che le loro



esigenze siano indirizzate ad una persona cui rivolgersi. Dovrebbero avere un ruolo e una voce significativa ed essere informati dei dettagli della pianificazione, dello svolgimento, della valutazione e della struttura e del contenuto della cooperazione, soprattutto riguardo la cooperazione tra la scuola, le agenzie esterne e gli altri professionisti.

Inoltre, i genitori svolgono un ruolo attivo nella stesura, nell'attuazione e nella valutazione dei PEI. In alcune occasioni possono anche essere 'un paio di braccia in più' all'interno o all'esterno della classe.

3.1.3 *Condizioni Esterne*

Politica e finanziamento

L'integrazione scolastica è molto sostenuta quando c'è una chiara politica nazionale. Per il processo di realizzazione dell'integrazione scolastica, il governo dovrebbe fermamente sostenere e chiarire gli obiettivi della comunità educativa.

Inoltre, i governi dovrebbero creare le condizioni per l'integrazione scolastica. Nello specifico, le modalità di finanziamento dovrebbero facilitare l'integrazione e non ostacolarla. I fondi necessari dovrebbero essere disponibili in modo flessibile e coordinato. Le modalità e gli incentivi da calcolare hanno un ruolo decisivo, come dimostra lo studio dell'Agazia *Il Finanziamento delle Persone con Handicap* (1999).

Il caso di studio del **Regno Unito** riferisce una 'perversa situazione degli incentivi':

'Le scuole che spendono il totale dei fondi disponibili, in termini di docenti esperti, strategie e tempo, e quindi accolgono alunni disabili e li assistono nell'apprendimento, vengono indirettamente 'punite' attraverso l'esclusione all'accesso ad ulteriori risorse addizionali che tengano conto della gravità dei deficit degli alunni. Questa sembra essere una realtà comune. Attraverso la rigorosa applicazione della normativa, il monitoraggio e la revisione dei programmi, gli alunni continuano a frequentare le classi ordinarie mentre, in



altre situazioni, non gli sarebbe mai stato permesso l'accesso.'

Il rapporto delle visite di scambio in **Belgio (Comunità Francese)** solleva il problema delle differenze del finanziamento, tra le scuole ordinarie e quelle differenziate, come un ostacolo all'integrazione scolastica:

'Il problema è che gli alunni inseriti nelle classi comuni, in confronto alle scuole speciali, sembrano perdere il benefici dei mezzi.'

Un cosiddetto modello in corso d'opera a livello regionale (o municipale) sembra essere l'opzione di finanziamento di maggior successo. In questo modello, i budget per l'handicap sono delegati alle istituzioni regionali (comuni, distretti, provveditorati). A livello regionale, vengono adottate decisioni su come spendere il denaro e quali alunni dovrebbero beneficiare di servizi speciali. Sembra consigliabile che tale istituzione, che decide sulla destinazione dei fondi, si serva della consulenza di esperti del problema handicap indipendenti e che abbia gli strumenti per attuare e mantenere le strategie e i servizi specialistici.

È chiaro che l'integrazione, rispetto ad un sistema centralizzato, è più agevole in un sistema decentralizzato. Partendo da un piano a struttura centralizzata, le caratteristiche organizzative potrebbero aver eccessivo rilievo senza che vengano poste in essere le prassi di integrazione. Le organizzazioni locali dotate di una certa autonomia sembrano essere più efficaci in termini di costi-benefici e offrire minori opportunità alle forme di comportamento strategico indesiderato. Tuttavia, è ovvio che il governo centrale resta coinvolto nella specificazione di una definizione chiara degli obiettivi da raggiungere. Le decisioni riguardo al modo in cui gli obiettivi programmatici vanno raggiunti possono essere lasciate agli enti locali.

Leadership



La capacità decisionale è uno degli elementi di massima importanza. I politici, non solo a livello nazionale ma anche in ambito comunitario, i distretti scolastici o i provveditorati, hanno un ruolo essenziale nella traslazione della politica governativa nella pratica e nello sviluppo. Anche la capacità decisionale interna al mondo della scuola è quindi un prerequisito necessario all'integrazione scolastica.

Il nostro studio dimostra che per stimolare la motivazione e l'entusiasmo delle parti coinvolte potrebbe essere utile adottare delle attività promozionali. L'integrazione richiede il sostegno esterno al mondo della scuola e, soprattutto nei primi momenti della fase attuativa, la promozione e la dimostrazione di esempi di certa riuscita permettono di evitare la paura e rimuovere lo scetticismo.

La coordinazione e la cooperazione regionale

I nostri risultati attestano che la coordinazione e la cooperazione tra tutte le agenzie coinvolte (sanitaria, sociale, educativa e psicologica) esterne alla scuola e tra la scuola e i genitori è un beneficio per gli alunni disabili. Dovrebbero essere previsti, in modo pianificato e orchestrato, aiuti aggiuntivi.

3.2 Pratiche efficaci

I paesi che hanno partecipato al Progetto hanno riportato, in vari modi, le loro migliori pratiche di integrazione. In questo capitolo, le sintesi dei risultati saranno presentate lungo tre aree tematiche. Prima di tutto è importante riflettere sistematicamente sul tipo di disabilità che interviene maggiormente nella pratica quotidiana degli insegnanti e degli altri professionisti. Qui facciamo riferimento alle caratteristiche degli alunni inseriti (o esclusi) nelle classi comuni. In altre parole, quali gruppi di alunni causano maggiori problemi negli ambienti scolastici ordinari?

Secondo, è stato scelto di fornire una panoramica delle sfide interne al processo educativo stesso: quali sono i principali problemi (educativi) rilevati a livello nazionale sul tema delle pratiche di classe nelle classi ordinarie che ospitano alunni disabili? I paesi hanno riportato un ampio panorama delle



attuali sfide interne al mondo scolastico laddove ci sono stati dei tentativi di integrazione scolastica.


Terzo, e questo è il compito principale di questa ricerca, i paesi hanno risposto alle domande sulle pratiche educative e sugli elementi individuati come efficaci nel processo di integrazione. Le risposte riportanti esempi pratici hanno contribuito ad offrire un quadro più dettagliato su come questi interventi siano stati pensati e successivamente applicati nella vita scolastica quotidiana.

3.2.1 Le disabilità di maggiore sfida all'integrazione

Riguardo alla domanda sulle tipologie di handicap, non sorprende l'unanimità delle risposte. I problemi della sfera comportamentale, sociale e/o emotiva sono citati da quasi tutti i paesi come la più grande sfida nell'area dell'integrazione degli alunni disabili. Includendo anche le problematiche relative agli alunni poco motivati e afflitti da disaffezione.

Naturalmente un numero abbastanza cospicuo di paesi riporta una certa difficoltà nel rispondere alla domanda in termini di caratteristiche dell'alunno. La maggior parte delle politiche educative specifiche per alunni disabili rifiuta questo approccio in favore di un orientamento più interattivo e coinvolgente. Il cuore della discussione è il contesto educativo, in cui emergono le sfide e dove si incentra la necessità degli interventi, non le caratteristiche del bambino. Sebbene questa posizione sia in armonia con l'attuale interpretazione della disabilità, ampiamente condivisa dagli stati membri dell'Agenzia Europea, i Partner Nazionali riportano che le sfide più grandi riguardano gli alunni affetti da disturbi del comportamento.

Alcuni paesi si riferiscono ad altri tipi di disabilità – a volte in modo specifico – che devono essere considerate nell'ambito dell'integrazione scolastica. Ad esempio, l'ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), le difficoltà di apprendimento e di scrittura, i deficit mentali e intellettivi, le gravi difficoltà uditive e le disabilità multiple. Comunque, sono citate solo da alcuni



paesi, mentre gli alunni affetti dalle diverse tipologie di problematiche della sfera emotiva e comportamentale sono diffusamente nominati come la maggiore sfida al cambiamento.

3.2.2 Le sfide educative negli ambienti integrati

Affrontare o trattare le differenze o la diversità del gruppo-classe è una delle più grandi sfide presenti nelle classi europee. L'integrazione scolastica può essere organizzata in diversi modi e su livelli diversi, ma alla fine, è l'insegnante a dover affrontare un'ampia diversità interna alla classe e a dover adattare o preparare il curriculum in modo tale che tutti gli alunni, sia quelli con disabilità sia i più bravi, trovino lo spazio sufficiente. In altre parole, affrontare la diversità è l'argomento chiave. Laddove le differenze vengono considerate, emerge il bisogno di aiuto dei colleghi (o degli specialisti) o di altri professionisti. A volte un alunno disabile necessita di un aiuto specifico o di un'istruzione che non può essere garantita dall'insegnante durante la routine quotidiana. Qui entrano in gioco gli altri insegnanti e il sostegno personale e il tema della flessibilità, di una buona pianificazione degli interventi, della cooperazione e l'insegnamento di gruppo diventa una sfida. Ciò vale non solo per la singola classe interessata, ma anche a livello scolastico toutcourt. In alcuni casi i professionisti dei servizi di sostegno regionali sono necessari e ciò amplifica l'esigenza della flessibilità, di una buona pianificazione, della cooperazione e del coordinamento tra le diverse parti coinvolte. L'integrazione scolastica implica più di una semplice accoglienza della diversità. Porta alle sfide del co-insegnamento (in classe), del team di insegnamento e alla capacità di realizzare una buona cooperazione tra gli insegnanti nella scuola e in accordo con gli altri professionisti degli altri servizi di supporto.

3.2.3 Pratiche efficaci nel contesto dell'integrazione scolastica

Lo studio rileva almeno cinque gruppi di fattori che sembrano essere efficaci per l'integrazione scolastica. Sia l'analisi della letteratura che i dati sugli esempi pratici ne dimostrano l'importanza. In generale, i risultati indicano che gli alunni (con o senza disabilità) e gli insegnanti traggono profitto dagli approcci di seguito elaborati.



Insegnamento cooperativo

Lo studio rivela che l'integrazione scolastica si consolida grazie a diversi fattori che possono essere riuniti sotto un'unica definizione di insegnamento cooperativo. Gli insegnanti hanno bisogno di cooperare e di praticare forme flessibili di sostegno con un ampio raggio di colleghi. Sia per lo sviluppo delle competenze scolastiche che per la sfera sociale, gli alunni disabili sembrano beneficiare di questo metodo di lavoro. È chiaro che gli aiuti aggiuntivi e il sostegno devono essere flessibili, ben coordinati e pianificati.

La descrizione **Norvegese** attesta che il gruppo-docente è un elemento molto importante. Il lavoro con la classe è ottimamente coordinato.

'Gli insegnanti lavorano in un gruppo in cui ognuno forma un livello così gli alunni non hanno troppi adulti cui relazionarsi. Il gruppo copre tutte le materie per ogni livello. Questa è una delle possibili strategie ideate per creare una forte struttura organizzativa intorno agli alunni. Gli insegnanti che hanno una formazione aggiuntiva specialistica ne fanno parte e non formano un gruppo di lavoro separato.'

Dopo due anni e mezzo, uno degli insegnanti ha descritto la vita quotidiana: 'bisogna sempre riflettere con coscienza su cosa stiamo facendo. L'istruzione è strutturata su linee fisse. Gli insegnanti devono essere attenti a dove gli alunni si collocano nella classe. L'istruzione è controllata dagli insegnanti; ci sono poche attività libere nel corso dell'insegnamento. Ci deve essere sempre un adulto presente. Se il gruppo viene diviso in due gruppi, un adulto deve assistere ogni gruppo.'

Svizzera

'L'insegnante-risorsa prepara i materiali che l'insegnanti di classe può usare quando lo ritiene necessario. Inoltre, ci sono gli incontri/ dibattiti con i genitori, fondamentali

nelle scuole differenziate, insieme all'insegnante di classe e di risorsa. La bontà delle relazioni interpersonali tra tutti gli interessati è un prerequisito del successo del progetto di integrazione.'

Lussemburgo:

'A causa dei molti bambini presenti nella classe (con deficit mentali, difficoltà di apprendimento e problemi comportamentali), questa classe è molto difficile e usufruisce del sostegno socio-pedagogico dello SREA per 10 ore a settimana, che lavora con tutti i bambini in difficoltà. Durante la breve fase di introduzione di un nuovo argomento, condotta dall'insegnante di classe, l'insegnante di sostegno fa sì che i bambini ascoltino l'insegnante, facciano attenzione e capiscano che cosa richiede. Solo dopo questa fase, i bambini devono lavorare individualmente.


L'insegnante di sostegno ritiene che è molto importante che 2 persone lavorino nella stessa classe: c'è più tempo per lavorare individualmente con i bambini e se uno degli insegnanti ha un problema è possibile risolvere questo conflitto.'

Apprendimento cooperativo

Lo studio dimostra che l'apprendimento di gruppo è efficace sia per la sfera cognitiva e affettiva (socio-emotiva) dell'apprendimento sia per lo sviluppo. Gli alunni che si aiutano a vicenda, all'interno di un sistema flessibile e ben calibrato di lavori di gruppo, beneficiano dall'apprendere insieme. Inoltre, non ci sono tracce di una eventuale sofferenza degli alunni, in termini di mancanza di stimoli o di sfide. I risultati evidenziano che il progresso investe sia l'acquisizione delle conoscenze che lo sviluppo sociale.

Olanda

'L'apprendimento di gruppo è possibile anche quando l'alunno disabile occupa la posizione di 'tutor' del gruppo. L'alunno con seri problemi comportamentali (A.) è il tutor



degli alunni più giovani. Al contrario delle sue prime esperienze, A. è molto popolare tra i compagni più giovani. È il tutor a scegliere un compito e ad assicurarsi che il gruppo cominci a lavorare e che si occupa delle eventuali difficoltà sorte in corso di sviluppo. Dato che gli alunni lavorano ovunque nella scuola, certamente all'inizio sembra un po' caotico e A non fa nulla. Ma, con alcune indicazioni, A sembra essere un buon tutor.'

Portogallo:

'L'insegnante di classe e di sostegno collaborano in classe a tempo pieno. Stilano un curriculum di attività individuali per ogni bambino, incluso N. In caso di necessità, tutto lo staff educativo partecipa alla ricerca del miglior modo per risolvere il problema; a volte coinvolgendo più persone. N. riceve un grande sostegno dai colleghi. Qualche attività di N. è in collaborazione e i risultati possono già essere osservati.'


Belgio (Comunità Fiamminga):

'L'insegnante di sostegno collabora con tutti gli insegnanti della scuola per gli alunni con problemi socio-emotivi e comportamentali e soprattutto per l'alunno J. (affetto da disturbi del comportamento).'

La classe è stata divisa in otto sezioni dando ai bambini la possibilità di lavorare in piccoli gruppi eterogenei. Gli alunni si aiutano a vicenda. Durante la ricreazione tutti i bambini giocano insieme e imparano il rispetto reciproco. Soprattutto riguardo a J., gli altri bambini sembrano essere più tolleranti. D'altro canto gli altri bambini sembrano essere un buon esempio per J.'

Problem-solving collaborativo

Soprattutto riguardo agli insegnanti che hanno bisogno di aiuto durante l'integrazione scolastica di alunni con problemi socio-comportamentali, i risultati dell'indagine e della rivisitazione della letteratura internazionale dimostrano che un approccio



sistematico al comportamento indesiderato nella classe è uno strumento efficace per diminuire il totale e l'intensità dei disturbi durante le lezioni. Chiare regole di vita scolastica e una serie di limiti stabiliti con gli alunni (attraverso incentivi e scoraggiamenti) hanno provato la loro efficacia.

Islanda:

'Viene introdotta e dunque applicata una sistematica modifica del comportamento. Sebbene questo sistema sia stato introdotto su iniziativa di un docente, illustra l'importanza di metodi ben coordinati di applicazione, perché altrimenti non si ottengono risultati.

Ci stiamo occupando di un ragazzo di 8 anni (P.) al terzo anno di scuola. Gli è stata diagnosticata, da referto medico, una sindrome ADHD e gli sono stati prescritti alcuni medicinali per l'iperattività. Soffre di scarsa concentrazione e attenzione sporadica durante la lezione. L'insegnante gli ha dedicato un tempo considerevole per mantenere viva l'attenzione e quindi non sbaglierà il lavoro. Rimane in classe e non esce per seguire le lezioni speciali.

Dato che P. ha un'influenza destrutturante sugli altri alunni, l'insegnante ha tentato un approccio sistematico di modifica comportamentale che ha dato risultati positivi.

Se perde due stelle a settimana, non è permesso all'alunno di partecipare all'ultima ora del venerdì, tempo libero in cui la classe fa diverse attività.'

Rapporto del Regno Unito:

'La circolarità è molto praticata nelle scuole elementari del Regno Unito. È calcolata anche negli orari e offre al team docente l'opportunità di riflettere e condividere le esperienze, i contenuti, i punti di forza e debolezza e di discutere e approdare a soluzioni e argomenti di interesse per tutto il gruppo. È utilizzato per rinforzare l'interazione di gruppo e l'empatia e per combattere il bullismo (incoraggiando i bambini a rispettare il loro prossimo). L'accento è posto su una stretta adesione alle

regole (ad es. nessun contributo va deriso, rispettare il turno, ecc.) con regole formulate in gruppo.'

Francia:

'F. fa sistematicamente l'opposto di ciò che gli chiede l'insegnante. Questo comportamento, caratterizzato da un certo isolamento dal gruppo, ha gradualmente riguardato anche le relazioni con gli altri alunni. In classe è diventato sempre più distruttivo, parla ad alta voce, provoca gli altri alunni, si oppone a tutto, si muove in continuazione e minaccia di rivalersi contro chi tenta di fermare le sue trasgressioni. Ha raggiunto uno stadio in cui si oppone a tutto nella scuola, ad ogni attività o docente coinvolto.

Gli interventi hanno inteso assicurare che:

- *F doveva essere in grado di rispettare le regole senza essere un pericolo*
- *F. doveva cominciare ad accettare le regole minime; e*
- *doveva essere aiutato a lavorare nel rispetto delle regole fissate.*

Queste mediazioni sono state condotte in un contesto ri-educativo che presupponeva precise regole organizzative.

Organizzazione: sessioni regolari a durata fissa, ogni sessione prevede un tempo per la scelta della mediazione, un tempo per portare avanti il lavoro e un tempo per discutere sul proprio stato d'animo.

Regole: non arrabbiarsi, non fare arrabbiare nessuno, non danneggiare l'equipaggiamento, rimettere in ordine quando la sessione è finita.

L'insegnante di classe registra progressi nell'apprendimento e soprattutto una comunicazione meno conflittuale con gli altri alunni. F. esplora la libertà di 'confrontarsi' con gli altri alunni. In generale, fa meno attenzione a se stesso, accetta le penalità da subire

quando ha infranto regole importanti e non parla più di rivalsa.

Lavoro in gruppi eterogenei


La formazione eterogenea del gruppo e un approccio differenziato sono necessari ed efficaci per affrontare la diversità degli alunni nella classe. Obiettivi mirati, percorsi alternativi all'apprendimento, istruzione flessibile e abbondanza di modi omogenei di lavori di gruppo rinforzano l'integrazione scolastica. Ciò risulta dalle necessità espresse a livello nazionale sul problema dell'approccio alla diversità. Naturalmente, la formazione eterogenea del gruppo è prerequisito all'apprendimento cooperativo.

Svezia:

'Mischiare alunni diversi è stato molto importante per un alunno con gravi difficoltà di apprendimento – gli piace quando l'insegnante legge al gruppo, ama disegnare, è felice e a volte interagisce nel gruppo. È cresciuto in termini sociali, emotivi, comportamentali e di acquisizione delle conoscenze.'

Irlanda (rapporto di scambio):

'L'ambiente classe, come pure gli approcci non strutturati del docente, promuove la cooperazione tra gli alunni non solo nello stesso sottogruppo, ma anche tra l'intera classe. Gli alunni disabili, secondo i commenti dell'insegnante, sono stati inseriti in gruppi eterogenei insieme ad alunni capaci di supplire e sostenere il ruolo dell'insegnante. Gli alunni in generale sembrano essere disponibili all'insegnamento differenziato e ben preparati ad accettare la differenza, cognitiva o fisica. Anche nei casi in cui viene affidato agli alunni disabili un ruolo dominante nell'attività di classe (ad es. una ragazza affetta da sindrome di Down è stata protagonista in un gioco cui i compagni di classe hanno felicemente partecipato). Mentre nei casi in cui gli alunni disabili usufruiscono di risorse speciali (ad es. il computer) non c'è nessuna reazione ovvia. L'interpretazione potrebbe essere che gli alunni siano stati 'educati' a partecipare al processo di integrazione, mentre sembrano beneficiare



del contatto con gli alunni disabili, li accettano e li tollerano. Gli insegnanti rivelano un'atteggiamento positivo tra gli altri alunni e i loro genitori verso gli alunni disabili e un'attitudine positiva e una migliore comprensione delle implicazioni delle persone disabili.'

Finlandia:


'Gli alunni sono stati divisi in 4 gruppi eterogenei (definiti colori). Quando necessario, due gruppi sono stati uniti per creare un gruppo allargato di insegnamento. La dimensione dei gruppi dipende dalla materia. Per esempio, in musica, scienze e arte l'apprendimento si realizza in gruppi allargati, mentre in matematica e in lingua si utilizzano gruppi più piccoli. L'orario flessibile permette di attuare modifiche per cui è possibile avere diversi gruppi di alunni ad orari diversi.

In matematica e in lingua sono stati presi in considerazione i diversi livelli di competenza degli alunni. Lo scopo è offrire più apporti individuali e stimolare la motivazione a migliorare lo studio. Per esempio, in lingua gli alunni sono stati organizzati in gruppi di insegnamento secondo le competenze di lettura, così mentre un gruppo indica i fonemi-grafemi, un altro legge brevi testi sillabandoli e il terzo esplora la letteratura per bambini.'

Austria:

'Il concetto di classe ad età mista si fonda sull'idea di istruire bambini con diverse abilità, dalla scuola materna al quarto anno di scuola elementare. L'obiettivo è evitare la selezione e rispettare i diversi prerequisiti e le diverse velocità di apprendimento durante la scuola dell'infanzia. I vantaggi di questa idea organizzativa rispecchiano i progressi degli allievi a livello cognitivo e soprattutto emotivo e sociale.

Lo stress dei genitori, dei bambini e degli insegnanti si riduce al minimo. Ogni bambino ha a disposizione un intero ciclo anni per soddisfare le richieste del



curriculum. L'insegnante di classe è presente in ogni attività. Anche il gruppo-alunni non cambia drasticamente e le relazioni sociali possono evolversi in modo stabile, ciò è molto positivo soprattutto per i bambini che tendono a diventare adolescenti problematici. Gli alunni con un basso livello di competenze non vanno a formare la parte debole del gruppo-classe, i più giovani e gli alunni più deboli si uniscono automaticamente al gruppo. Questa organizzazione dei processi di apprendimento introduce nella prassi quotidiana il sostegno comune e la cura vicendevole. Gli alunni dotati riescono facilmente a soddisfare i loro interessi grazie all'interazione con i più grandi che sono un modello e un sostegno. In ultimo, ma non meno importante, il sostegno al gruppo eterogeneo stimola gli alunni perchè offre maggiori possibilità di collaborazione o di fare amicizia con i colleghi che rispecchiano il proprio sviluppo individuale.'

Belgio (Comunità Francese), rapporto di scambio:

'Uno degli aspetti più importanti del progetto delle visite di scambio è, in base agli esperti, 'La scelta della differenziazione dell'insegnamento come modello di modus operandi in classe, la forte interazione del lavoro scolastico (sempre inteso nelle classi) tra personale specializzato e non.'

Insegnamento Efficace

Infine, questo è il fulcro di un'istruzione efficace: questi risultati emersi dalla rivisitazione della letteratura e dai dibattiti degli esperti possono essere adottati nella pratica scolastica: obiettivi mirati, un'assegnazione di compiti e una valutazione sistematica, alte aspettative, una didattica frontale e un percorso di rinforzo. I casi di studio sottolineano ulteriormente l'importanza della capacità di utilizzare la struttura del curriculum standard. Comunque, le modifiche al curriculum sono necessarie non soltanto per gli alunni disabili, ma per tutti gli alunni, compresi quelli normodotati. Riguardo agli alunni disabili, nella maggior parte dei paesi questo approccio curriculare porta la definizione di Piano Educativo Individuale.



L'importante considerazione scaturita dai nostri esempi è che il PEI dovrebbe incanalarsi nell'ambito della struttura del normale curriculum scolastico.

Germania:

Il PEI è stato adottato in tutti i Länder ed è utilizzato anche per garantire un sostegno individuale agli alunni disabili. Offre informazioni sul punto di partenza dell'educazione e le condizioni, la disabilità e la diagnosi, i provvedimenti e i possibili adattamenti, la cooperazione, la collaborazione e la qualificazione dello staff di intervento.


Lussemburgo:

'I bambini che ricevono il sostegno devono avere un Piano Educativo Individuale. A livello nazionale, la struttura di questo piano è definita in base a paradigmi psico-pedagogici: grado di autonomia individuale, comunicazione verbale o non verbale, livello di apprendimento raggiunto alla scuola di base, appartenenza culturale, educazione psicomotoria, salute e igiene, sviluppo sociale e affettivo, responsabilità personale, passaggio alla vita lavorativa, attività svolte nel tempo libero.'

Infine, i nostri esperti suggeriscono che può esserci il rischio di focalizzarsi troppo sull'individualità dell'alunno. Il lavoro scolastico in gruppi eterogenei non implica forme di differenziazione, mentre permette a tutti gli alunni di raggiungere diversi obiettivi proponendo un metodo alternativo di apprendimento. Ma va sottolineato che questo metodo va applicato nell'ambito di un approccio educativo efficace e mirato.

Regno Unito:

'L'istruzione di tutti gli alunni, anche di quelli 'Destinatari di Provvedimenti Speciali DSP', è prevista dal curriculum nazionale. 'Tutti gli alunni seguono il Curriculum Nazionale. I docenti delle scuole ordinarie e differenziate



pianificano, in gruppi di lavoro, l'attività scolastica su lungo, medio e breve termine. Sia le classi ordinarie che quelle differenziate hanno un coordinatore responsabile per ogni materia del Curriculum Nazionale: lavorano insieme ai docenti della scuola (mentre tutte le scuole elementari inglesi dovrebbero avere un coordinatore per materia di insegnamento, qui l'elemento rilevante è che docenti dello stesso ordine di scuola e dello stesso ambito disciplinare lavorano insieme). Il lavoro poi si differenzia in base alle necessità individuali e degli alunni. Gli alunni delle classi differenziate potrebbero fare solo una unità di un modulo, per esempio. Il modo in cui la scuola ha pianificato il curriculum per accogliere le diverse esigenze degli alunni all'interno di un unico curriculum 'guida' corrisponde, in realtà, al modo in cui l'ufficio Qualifiche e Autorità Curriculare (l'agenzia governativa responsabile del Curriculum Nazionale e di tutte le tematiche relative) ha di recente avocato a se le linee guida dei progetti educativi – per esempio, ci possono essere obiettivi comuni a diverse attività, ulteriormente diversificate nel livello per gli alunni con gravi difficoltà di apprendimento. Ogni settimana si discute il lavoro quotidiano e vengono identificate le materie e le opportunità per l'integrazione dei singoli alunni e dei gruppi di livello. Quando gli alunni si spostano tra le classi, come in uso, acquistano familiarità con il lavoro che andranno a svolgere.'



4. CONCLUSIONI

Attraverso una rivisitazione della letteratura internazionale, inerente a casi di studio presenti in 15 paesi europei, i rapporti delle visite degli esperti condotte in sette paesi europei e i dibattiti con i Partner dell'Agenzia, sono state studiate le classi integrate. Il progetto tenta di identificare, analizzare, descrivere e diffondere le pratiche di classe efficaci negli ambienti integrati. Sono state prese in esame le seguenti domande. Primo, capire cosa è efficace negli ambienti integrati. Poi, come può essere realizzata l'integrazione scolastica degli alunni disabili nel contesto-classe. Terzo, perché un metodo ha dato risultati positivi.

Il risultato principale è che le problematiche di natura comportamentale, sociale e/o emotiva rappresentano la maggiore sfida all'integrazione degli alunni disabili. Secondo, affrontare la diversità nella classe è uno dei più grandi problemi delle classi comuni europee. Terzo, i casi di studio e le discussioni degli esperti suggeriscono che ciò che si rivela positivo per gli alunni disabili è di uguale beneficio per tutti gli alunni.

Infine, è necessario aggiungere che gli approcci didattici riportati in questo testo con la definizione di insegnamento cooperativo, apprendimento cooperativo, problem-solving collaborativo, eterogeneità del gruppo e insegnamento efficace sembrano un contributo costruttivo alla realizzazione dell'integrazione scolastica degli alunni disabili nelle classi comuni.

WORKING PARTNER DELL'AGENZIA EUROPEA E ESPERTI NAZIONALI

Austria

Ms. Irene Moser (Working Partner) irene.moser@pi.salzburg.at
Mr. Dieter Zenker diether.zenker@aon.at
Ms. Claudia Otratowitz diether.zenker@aon.at
Ms. Elisabeth Fritsch direktion.spzgoe@vol.at

Belgio (Comunità Fiamminga)

Mr. Theo Mardulier theo.mardulier@ond.vlaanderen.be
(Working Partner)
Mr. Jean Paul Verhaegen jean-paul.verhaegen@vsko.be
Ms. Dora Nys
dora.nys@skynet.be

Belgio (Comunità Francese)

Ms. Thérèse Simon therese.simon@skynet.be
(Working Partner)
Ms. Danielle Pécriaux danielle.pecriaux@restode.cfwb.be

Danimarca

Mr. Poul Erik Pagaard poul.erik.pagaard@uvm.dk
(Working Partner)
Ms. Grethe Persson grethe.persson@skolekom.dk

Finlandia

Ms. Minna Saulio (Working Partner) minna.saulio@oph.fi
Mr. Eero Nurminen eero.nurminen@minedu.fi
Mr. Ole Gustafsson ole.gustafsson@espoo.fi
Mr. Heikki Happonen heikki.happonen@jnor.joensuu.fi

Francia

Mr. Pierre Henri Vinay cnefei-diradj@education.gouv.fr
(Working Partner)
Ms. Nel Saumont (Working Partner) brex@cnefei.fr
Mr. José Seknadjé-Askénazi optione@cnefei.fr
Ms. Marie-Madelaine Cluzeau



Germania

Ms. Anette Hausotter (Working Partner) a.hausotter@t-online.de
Mr. Ulf Preuss-Lausitz
Mr. Hans-Jürgen Freitag freitag@skf-wue.de
Ms. Ellen Herzberg e.herzberg@web.de

Grecia

Ms. Venetta Lampropoulou (Working Partner) v.lampropoulou@upatras.gr
Ms. Antigoni Faragoulitaki eurydice@ypepth.gr
Mr. Emmanuel Markakis emar@pi-schools.gr
Ms. Georgia Fantaki gfantaki@hotmail.com
Mr. Ioannis Spetsiotis

Islanda

Ms. Bryndis Sigurjónsdóttir (Working Partner) brysi@ismennt.is
Mr. Gudni Olgeirsson gudni.olgeirsson@mrn.stjr.is
Mr. Hafdís Gudjónsdóttir hafdgud@khi.is
Ms. Soffia Björnsdóttir sub@ismennt.is

Irlanda

Mr. Peadar McCann maccannap@educ.irlgov.ie
(Working Partner)
Ms. Marie Murphy murphymw@eircom.net
Mr. Michael Cremin littleislandns.ias@eircom.net

Lussemburgo

Ms. Jeanne Zettinger (Working Partner) srea@ediff.lu
Ms. Pia Englaro srea@ediff.lu
Mr. Michel Dostert srea@ediff.lu
Ms. Jöelle Schmit srea@ediff.lu

Olanda

Mr. Sip Jan Pijl (Working Partner) s.j.pijl@ppsw.rug.nl
Mr. C.J.F van Wijk
Ms. Ina van der Vlugt skans@cybercomm.nl

Ms. Piet Douwsma

wiebehoekstra@hotmail.com

Norvegia

Ms. Gry Hammer Neander
(Working Partner)

Gry.Hammer.Neander@ls.no

Mr. Lars A. Myhr

Portogallo

Mr. Vitor Morgado
(Working Partner)

vitor.morgado@deb.min-edu.pt

Ms. Maria Da Graca Barreto Leal Franco

graca.franco@deb.min-edu.pt

Ms. Ana Montez Cadima

ana_cadima@hotmail.com

Svezia

Ms. Lena Thorsson (Working Partner)

lena.thorsson@sit.se

Ms. Inger Tinglev

inger.tinglev@educ.umu.se

Mr. Raoul Elebring

maria.raoul@telia.com

Svizzera

Mr. Peter-Walther Müller

peter.walther@szh.ch

Mr. Albin Niederman

albin.niedermann@unifr.ch

Ms. Sonja Rosenberg

sonja.rosenberg@szh.ch

Regno Unito

Ms. Felicity Fletcher-Campbell
(Working Partner)

f.f-campbell@nfer.ac.uk