

Dentro e fuori dall'aula: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva?

Alcuni risultati di 13 studi di caso nella scuola primaria italiana

Heidrun Demo / Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano : heidrun.demo2@unibz.it

The article investigates the meaning of pull and push out phenomena within the Italian inclusive school system. Some results of multiple case studies are described and discussed. The sample is built of 13 primary school classes with an inclusive classroom practice that teachers recognize as "good". Data about each case were collected through 2 days semi-structured observation by a researcher, a focus group with teachers, a focus group with some pupils and a focus group with some parents. The collected data were transcribed and analyzed by means of Qualitative Content Analysis. Results suggest that several forms of push and pull out coexist and that some of them can contribute positively to inclusion.

Key-words: push out, push out, school inclusion, inclusive classroom, disability

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

II. Revisione sistematica 53

Introduzione

I risultati di diverse ricerche sull'integrazione e inclusione scolastica in Italia hanno evidenziato come, pur all'interno di un sistema scolastico che garantisce a tutti gli alunni e tutte le alunne la piena inclusione formale, in tutti gli ordini di scuola abbiano luogo pratiche di *pull* e *push out*, situazioni in cui alcuni alunni trascorrono parte del proprio tempo scuola in luoghi diversi da quelli dei compagni di classe, come per esempio l'aula di sostegno (Canevaro et al., 2009; Canevaro et al., 2011; D'Alessio, 2011; Demo, 2014; Ianes et al., 2010; ISTAT, 2012, 2013, 2014; Zanobini, 2013).

La distinzione fra *push out* e *pull out* fa riferimento alla causa che porta all'uscita dalla classe, che può essere più legata a fattori interni alla classe -come ad esempio un insegnante che non ha le competenze necessarie a gestire i comportamenti problema di un alunno e dunque lo manda fuori dalla classe con l'insegnante di sostegno (*push out*)- o invece legata a fattori esterni alla classe - la presenza ad esempio nella scuola di un'aula di sostegno separata e ben attrezzata che attrae fuori dalla classe (*pull out*) (Ianes, 2014).

In questo articolo, dopo una presentazione necessariamente sintetica dei dati di ricerca sul *push* e *pull out* nel nostro sistema scolastico, si presenteranno alcuni risultati di una ricerca qualitativa che descrive le scelte organizzative e didattiche legate al "dentro" e "fuori" dalla classe in 13 classi di scuola primaria inclusive. La discussione di questi dati vuole contribuire a comprendere il significato pedagogico del *pull* e del *push out* nel contesto fortemente inclusivo del sistema scolastico italiano, sia nelle sue applicazioni negative in termini di inclusione che eventualmente in quelle positive, che proprio situazioni di qualità come quelle della ricerca potrebbero far emergere.

1.1 Stato dell'arte sulla ricerca sul *pull* e *push out* in Italia

L'indagine annuale dell'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT) "L'integrazione di alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di I grado, statali e non statali" mette in evidenza da ormai alcuni anni come gli alunni con disabilità della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado trascorrono alcune ore alla settimana fuori dall'aula della classe in cui sono iscritti (ISTAT, 2012; 2013; 2014). Nell'anno scolastico 2013/2014, in media, gli alunni con disabilità della scuola primaria sono fuori dalla classe per 3,8 ore a fronte di 25,5 passate in classe. Nella scuola secondaria di I grado le ore fuori dalla classe aumentano: salgono a 4,4, mentre 22,7 sono quelle trascorse in classe (ISTAT, 2014). Questi numeri, pur descrivendo con dati rappresentativi per la popolazione nazionale il fenomeno diffuso di *push* e *pull out*, non informano su quanti alunni con disabilità vivano questa esperienza.

Una risposta in questo senso è offerta da una ricerca, patrocinata dalla SIPeS e finanziata dalla Libera Università di Bolzano, che ha coinvolto attraverso la compilazione di un questionario on-line 3230 figure professionali impiegate nella scuola, principalmente insegnanti. Ognuno dei partecipanti ha descritto l'esperienza scolastica di un alunno con disabilità con cui lavorava nell'anno scolastico 2009/2010 e i risultati mostrano come, considerando i dati aggregati di tutti gli

ordini di scuola, poco più della metà degli alunni con disabilità (54,9%) trascorra alcuni momenti del tempo scuola fuori dalla classe. Di questi, il 30% sta fuori dalla classe per una percentuale compresa fra il 10% e il 30% dell'intero tempo scuola. Solo il 7,7% sta fuori per un tempo superiore al 50%. Esiste inoltre una piccola, ma purtroppo non inesistente, minoranza di alunni con disabilità (5,7% nella media fra tutti gli ordini di scuola) che trascorre l'intero tempo scuola al di fuori dell'aula della propria classe (Canevaro et al., 2011; Ianes et al., 2010).

Dal punto di vista quantitativo, il fenomeno si manifesta diversamente in ordini di scuola diversi e in presenza di tipologie di disabilità diverse. La scuola dell'infanzia è il grado scolastico in cui *push* e *pull out* si trovano in percentuali minori (in parte in classe, in parte fuori: 47,5%; sempre fuori: 2,8%), mentre è nella scuola secondaria di I grado che si incontrano le percentuali maggiori (in parte in classe, in parte fuori: 62,5%; sempre fuori: 6,8%). Per quel che riguarda le tipologie di disabilità, il fenomeno è più diffuso nelle esperienze scolastiche di alunni con disabilità intellettiva e pluridisabilità, mentre i meno coinvolti dal fenomeno risultano essere gli alunni con disabilità sensoriali e motorie (Demo, 2014).

L'analisi dei dati della ricerca etnografica in due scuole secondarie di I grado della Provincia di Rimini condotta da Simona D'Alessio (2011) ha messo in luce alcuni dati interessanti sul fenomeno. Vi si descrive, per esempio, il ruolo delle aule di sostegno, espressamente scoraggiate nelle Linee Guida per l'Integrazione (MIUR, 2009), ma comunque presenti in diverse scuole italiane. In una delle due scuole oggetto di ricerca esiste la cosiddetta "aula girasole". In questa aula, gli insegnanti di sostegno della scuola propongono attività di tipo laboratoriali basate su linguaggi artistici che mirano a valorizzare i punti di forza degli alunni con disabilità poco nelle lezioni in classe. Nel tempo, l'aula attira la curiosità di alcuni insegnanti curricolari che si interessano alle attività realizzate e cercano forme di collaborazione con gli insegnanti di sostegno che le progettano. Questo viene percepito nella comunità scolastica come molto positivo. L'esperienza rimane però sempre confinata fra le pareti dell'aula e non ne scaturisce mai una riflessione più ampia sull'impostazione didattica anche in classe. Un'educatrice della scuola, riflettendo sull'esperienza dell'aula girasole, ne mette in luce anche l'aspetto critico: "Via a via che l'aula girasole cresce, ho potuto vedere anche crescere il fenomeno della delega. Se gli insegnanti curricolari hanno un problema, ti chiamano. L'aula girasole non è più come si era pensato all'inizio di sostegno alle classi, dove gli alunni con disabilità possono avere uno spazio in più in cui lavorare coi compagni, in cui l'intera classe possa andare. È diventata un modo di scaricare la "patata bollente" dall'uno all'altro fino ad arrivare al piano terra, dove c'è la nostra aula speciale!" (D'Alessio, 2011, p. 105). Questa analisi suggerisce l'idea che, pur nascendo dall'intento positivo di sostenere i processi di apprendimento degli alunni con disabilità con altri linguaggi e metodologie, luoghi "dedicati" e personale specializzato che li gestiscono (es. insegnanti di sostegno) implicano anche un certo rischio di esclusione.

Infine, la ricerca del 2011 dei colleghi statunitensi Giangreco, Doyle e Suter (2012) in 16 scuole di ogni ordine e grado di diverse regioni d'Italia dislocate fra Nord e Sud, evidenzia la mancanza di dati sistematici per descrivere la prassi, osservata in alcune realtà, di seguire delle terapie in orario scolastico (Giangreco et al., 2012). Il fatto che alcuni alunni con disabilità ricevano degli interventi terapeutici durante il tempo scuola sembra essere confermata da ulteriori dati di ricerca

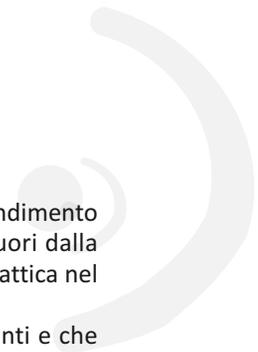
ricavati da un'indagine che ha coinvolto 383 insegnanti di 13 regioni d'Italia che hanno descritto rispondendo ad un questionario la situazione di 299 alunni con disabilità e di 184 alunni con DSA. Emerge che il 33,94% dei 299 alunni con disabilità frequenta terapie presso l'ASL o altri centri specializzati in orario scolastico e che questo vale anche il 16,3% dei 184 alunni con DSA (Zambotti, 2013).

Non sono disponibili dati pienamente attendibili e rappresentativi sul *push* e *pull out* di altri gruppi di alunni. Un'indagine dal taglio puramente esplorativo, visto il campione di soli 184 insegnanti coinvolti, mette in evidenza come anche nel caso di alunni Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA) abbiano luogo esperienze di *pull* e *push out*. A fronte di un 70% di insegnanti che descrive alunni con DSA sempre in classe, ve ne è il 13,4% che descrive alunni con DSA che escono per il 10% del tempo e i restanti che raccontano di tempi di uscita ancora più lunghi (Ianes et al., 2013). Non sono state rilevati dati sul *push* e *pull out* dei cosiddetti alunni stranieri. Il documento "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri" (MIUR, 2007) prevede esplicitamente la divisione in gruppi, in genere per brevi periodi principalmente legati allo studio della lingua italiana, e non la definisce in contrasto con la scelta netta della scuola italiana di accogliere gli alunni nella scuola comune senza creare luoghi di apprendimento separati. Una linea simile è stata ribadita nelle più recenti "Linee guida per l'accoglienza e integrazione di alunni stranieri (MIUR, 2014) che incoraggia, specialmente per il primo periodo di 3-4 mesi, l'offerta di corsi di italiano, sia in orario pomeridiano che mattutino, per almeno due ore al giorno, a piccoli gruppi di alunni non italofoeni anche di classi diverse.

1.2 La complessità interpretativa del fenomeno dell'uscita dalla classe

Nonostante l'ancora forte necessità di ampliare i dati di ricerca su questo fenomeno, colpisce la sua forte diffusione nel gruppo degli alunni con disabilità. Appare allora rilevante comprendere il significato pedagogico di queste pratiche, cercando di valutare se e in che termini queste rappresentino un rischio per il principio di inclusione che la legislazione del sistema scolastico italiano promuove. La linea interpretativa che propongo qui prevede l'ipotesi dell'esistenza di pratiche di uscita dalla classe con significati diversi. Se da un lato è evidente che situazioni in cui un alunno sia fuori dalla classe per tutto il tempo scuola, non possono che essere considerate come forme di micro-esclusione, dall'altro lato la questione si fa più complessa nel caso di situazioni in cui gli alunni siano in alcuni momenti in classe coi compagni e in altri fuori.

La motivazione che spinge all'uscita dalla classe, per esempio, è a mio avviso determinate nel comprendere a fondo il senso pedagogico della pratica. La ragione più frequentemente scelta ai 3.230 insegnanti della ricerca già menzionata del precedente paragrafo è "perché le metodologie didattiche usate in classe non permettono sempre un'adeguata individualizzazione" (Canevaro et al., 2011, pp. 75-76). Questo dato, insieme ad altri dati di ricerca che descrivono le metodologie frontali come quelle maggiormente diffuse nella scuola italiana (Cavalli e Argentin, 2010; Canevaro et al, 2011, p.72), sembra suggerire un'interpretazione del *push* e *pull out* come il risultato di metodologie didattiche ancora molto ancorate alla centralità dell'insegnante e che quindi lasciano poche possibilità



alla convivenza all'interno di spazi e tempi comuni di percorsi di apprendimento diversi, sia per modalità di apprendimento che per livello. Andare fuori dalla classe diventa quindi la reazione ad una sostanziale inadeguatezza didattica nel creare occasioni di individualizzazione all'interno del contesto classe.

Un altro tipo di motivazione per l'uscita citato da diversi insegnanti e che desta delle preoccupazioni è legata alla difficile collaborazione fra insegnante di sostegno e insegnante curricolare ("perché invitato a stare fuori dall'insegnante curricolare" oppure "perché l'insegnante di sostegno preferisce lavorare individualmente con l'alunno certificato"). Si tratta di posizioni minoritarie (intorno al 10% nei casi in cui l'alunno con disabilità sia in parte in classe e in parte fuori; 20% nei casi in cui sia fuori per tutto il tempo), ma che mette a fuoco come la scelta dell'uscita della classe possa essere collegata con una difficoltà dei docenti a gestire la classe in due o ad una relazione problematica fra i due (Canevaro et al. 2011, pagg.75-76)

Dall'altro lato si può anche ipotizzare, però, che esista un'intenzionalità educativa legata all'uscita dalla classe molto differente e positiva. Diversi insegnanti nominano fra le ragioni per l'uscita dalla classe per l'approfondimento e/o l'anticipazione di alcuni contenuti o per esercitare abilità in contesti specifici (bagno, supermercato,...) (Canevaro et al., 2011, pp. 75-76). Si tratta in questo caso di ragioni qualitativamente diverse da quelle citate precedentemente poiché implicano un'intenzionalità inclusiva, che vede come traguardo la partecipazione alla vita scolastica e/o alla vita sociale e autonoma anche oltre alla scuola. Inoltre, potrebbero esistere classi in cui l'uscita dalla classe sia parte di una scelta didattica generale, in cui insegnante di classe e insegnante di sostegno condividono la responsabilità educativa anche dividendo la classe e in cui, quindi, tutti gli alunni sono interessati in momenti diversi da lavori fuori dall'aula, accompagnati dall'uno o dall'altro insegnante.

Per evitare una lettura semplificata e *tout court* negativa dei processi di uscita dalla classe, si è dedicata una parte dell'analisi dati della ricerca che presento qui alle pratiche di uscita dalla classe o di divisione del gruppo classe in contesti educativi considerati inclusivi. Proprio qui è possibile incontrare e riflettere scelte didattiche e organizzative che prevedono un uso flessibile degli spazi e dei gruppi e che contribuiscono ad una buona inclusione.

2. La ricerca

Il progetto di ricerca si basa su una metodologia qualitativa di studio di casi multipli. Il campione è costituito da 13 classi di scuola primaria che le/gli insegnanti definiscono inclusive. Per ogni caso sono stati raccolti dati attraverso due giornate di osservazione da parte di un ricercatore esterno e 3 *focus group* con alcuni alunni, alcuni genitori e tutti gli insegnanti. I testi trascritti di osservazioni e *focus group* sono stati analizzati secondo la metodologia della *Qualitative Content Analysis* (Schreier 2012). Il risultato è un sistema di categorie che descrive alcuni elementi che caratterizzano queste buone prassi di inclusione scolastica a livello di classe e la loro descrizione attraverso sottocategorie ed frammenti di testo tratti dai *focus group* e delle osservazioni.

2.1 Il campione

Il campione è stato selezionato su base volontaria. 21 classi nella primavera del 2013 hanno risposto ad una call per la selezionare classi in cui l'inclusione, nella percezione degli insegnanti che ci lavorano, funzionasse. Sulla base dell'adesione ad un'idea ampia di inclusione, che fa riferimento alla piena partecipazione e al massimo apprendimento possibile per tutti (Booth e Ainscow, 2014), sono state selezionate le 13 classi del campione.

Caso Nr.	Zona geografica	Contesto	Classe	Numero alunni	Alunni con disabilità	Alunni con altre difficoltà
1	nord ovest	rurale	4	20	2	8
2	nord ovest	urbano	5	18	3	8
3	nord ovest	urbano	2	21	1	7
4	centro	rurale	1,2 (pluriclasse)	13	1	1
5	centro	urbano	4	21	2	3
6	nord est	rurale	5	25	-	4
7	nord ovest	urbano	2	23	2	12
8	centro	urbano	3	22	1	13
9	nord ovest	urbano	3	22	4	5
10	centro	rurale	2	17	1	3
11	nord ovest	urbano	2	20	1	5
12	nord ovest	urbano	4	17	3	6
13	nord est	rurale	5	24	2	-

Tab. 1: campione della ricerca

2.2 La raccolta dei dati

Per la raccolta dei dati ci si è avvalsi dell'osservazione da parte di un ricercatore per due giornate scolastiche di durata variabile in base all'orario di ogni classe. L'osservazione è avvenuta in parte in modalità strutturata su alcuni temi e in parte in modo libero. In questo articolo sono presentati dati tratti dall'osservazione strutturata delle attività proposte e dalle osservazioni libere.

In ogni classe sono inoltre stati organizzati tre *focus group*: uno con tutte le figure educative coinvolte nella gestione della classe; uno con un gruppo di genitori (indicativamente fra 6 e 8) e uno con un gruppo di alunni (indicativamente fra 6 e 8). Tutti *focus group* hanno avuto una durata compresa fra i 30 e i 90 minuti.

Per ogni *focus group* è stata predisposta una traccia per l'intervista. Due tematiche erano comuni ai tre *focus group*: le modalità per costruire un buon clima di classe e risolvere eventuali problemi/conflitti; le modalità per rendere efficace l'insegnamento e sostenere eventuali alunni in difficoltà. Alcune tematiche, invece, sono state proposte in modo specifico ai diversi soggetti:

- insegnanti: valutazione, collaborazione fra colleghi, il ruolo dei genitori, difficoltà personali con alcuni alunni;
- alunni: valutazione, relazioni coi compagni fuori da scuola;
- genitori: partecipazione alla vita scolastica, relazione dei figli con i compagni fuori da scuola;
- In base alle osservazioni, i ricercatori hanno, poi, per ogni classe aggiunto alcune domande specifiche volte a comprendere più a fondo alcune pratiche particolari.

2.3 L'analisi dei dati

Le osservazioni e le interviste sono state trascritte solo nei loro aspetti verbali. In seguito i contenuti dei testi sono stati analizzati sulla base dell'approccio della *Qualitative Content Analysis* (Schreier, 2012). L'analisi è stata supportata dal *software MaxQda*. Per l'analisi si è fatto uso sia di alcune categorie generate con modalità deduttive che di altre generate invece con modalità induttive (Kuckarts, 2012). Le categorie generate deduttivamente sono in parte legate agli strumenti di raccolta dati descritti sopra che già definiscono alcune categorie (clima di classe, valutazione,...) e in parte alla letteratura. Le categorie induttive sono invece emerse da una prima analisi dei testi di sei casi.

3. Risultati

In questo articolo vengono presentati e discussi solo i dati relativi alla categoria deduttiva "uscire dalla classe/dividere la classe" e le sue sottocategorie. La categoria è stata individuata sulla base dello stato dell'arte della ricerca sul tema del *push* e *pull out* nel sistema scolastico italiano descritto nell'introduzione di questo articolo.

Questa categoria raccoglie tutti quei frammenti di testo che descrivono situazioni in cui il ricercatore abbia osservato o gli intervistati abbiano narrato di alunni che non si trovano all'interno della stessa aula dei compagni. Queste sono poi state analizzate secondo tre sottocategorie che fanno riferimento a tre diverse modalità di organizzare l'uscita dalla classe e infine una quarta sottocategoria che raccoglie le opinioni su queste pratiche.

3.1 Dividere il gruppo classe

Vengono descritte in questa sottocategoria situazioni osservate o narrate nelle classi del campione in cui il gruppo-classe viene diviso in sottogruppi meno numerosi, coinvolgendo tutti gli alunni e tutti gli insegnanti presenti in quel momento.

In un caso (5), la scuola prevede per un pomeriggio alla settimana l'apertura di tutte le classi e l'organizzazione di laboratori. I bambini, al termine della pausa che segue la mensa, raggiungono autonomamente le aule in cui si svolgono i laboratori. Qui trovano gli insegnanti ad accoglierli e i bambini di altre classi con

cui condividono le due ore di laboratorio. Ogni gruppo è costituito da 12/15 ragazzi, di età mista (bambini di classi prima e seconda o invece bambini di classi terza, quarta e quinta). Ognuno di questi gruppi è gestito da un insegnante della scuola che propone principalmente attività di tipo artistico/creativo (per esempio musica, coro, *decoupage*, uncinetto,...).

In altri due casi (9 e 12), si sono osservate situazioni in cui la classe è stata divisa in due. In un caso, una classe quarta (caso 9), l'insegnante di sostegno propone a metà classe di imparare a giocare a scacchi. Tutti i bambini possono giocare a coppie e provare le mosse che di volta in volta vengono spiegate. L'attività è proposta nella cosiddetta Aula Sole. Nell'aula della classe, invece, le due insegnanti curricolari in compresenza propongono una lezione dialogata e alcune attività pratiche sul concetto di ritmo, nell'ambito dell'educazione musicale. I gruppi sono stati creati secondo il criterio dell'eterogeneità, per cui in entrambi i gruppi vi erano sia alunni particolarmente capaci di svolgere le attività proposte che altri più in difficoltà. Nel secondo caso (12), la divisione della classe in due metà è descritta dalle insegnanti come una routine ben ancorata all'orario settimanale della classe. La divisione delle classi viene proposta nelle ore di italiano, per due volte alla settimana. Anche in questo caso i gruppi sono eterogenei.

Insegnante: E la modalità di suddivisione degli alunni, nei due gruppi, si è mantenuta fissa mantenendo, diciamo, una trasversalità dei casi in difficoltà, nel senso che sono gruppi misti, bilanciati fra di loro. Non sono due gruppi di livello (Focus insegnanti, caso 12)

La pluriclasse I e II (caso 4) rappresenta una situazione particolare. In molte ore, infatti, gli alunni di età diverse svolgono attività, a volte uguali ed a volte diverse, all'interno della stessa aula; ma per alcune ore alla settimana si dividono in due gruppi omogenei per età (alunni della classe I e alunni della classe II) guidati nelle attività da due insegnanti curricolari di discipline diverse.

3.2 Uscire dal gruppo classe

Questa sottocategoria descrive situazioni in cui sono solo alcuni alunni (singoli o piccoli gruppi) ad uscire dalla classe.

Tendenzialmente si può distinguere fra due modi di gestire a livello organizzativo queste uscite: a livello di scuola o a livello di classe.

In alcuni casi abbiamo osservato come la classe aderisse ad una progettazione ampia e condivisa a livello di scuola.

In una scuola (caso 5), bambini di classi diverse, ma con simili bisogni per quel che riguarda l'apprendimento della lingua italiana come L2, seguono delle lezioni di italiano organizzate da una facilitatrice linguistica (laboratorio di rinforzo linguistico). Gli alunni coinvolti nell'attività vanno, per alcune ore alla settimana, in biblioteca insieme ad alunni di altre classi che si trovano ad un livello simile di padronanza della lingua italiana e seguono le attività di potenziamento linguistico. Nella classe-caso analizzata, questa attività ha riguardato 4 alunni per un'ora ciascuno nei due giorni di osservazione.

Nella scuola di un'altra classe del campione (caso 6), invece, un'organizzazione simile è stata concepita per garantire un sostegno in alcune discipline ad alunni che, per ragioni diverse, incontrano delle difficoltà. La valutazione del bisogno

di frequentare il laboratorio non è legata ad una certificazione, quanto piuttosto ad una valutazione delle difficoltà reali dell'alunno da parte dei suoi insegnanti. Il laboratorio è gestito da diversi insegnanti curricolari nelle ore in passato destinate alla compresenza in classe. Le attività laboratoriali sono pensate come recupero e rinforzo rivolte a piccoli gruppi di alunni di classe diverse, ma che condividono le stesse difficoltà in alcuni ambiti specifici. Anche in questo caso gli alunni coinvolti lasciano la propria classe di riferimento per alcune ore alla settimana. Nei due giorni di osservazione nella classe-caso, questa attività ha coinvolto due bambini per un'ora.

In altri casi, l'uscita dalla classe è stata organizzata e gestita a livello di classe e quindi anche esclusivamente con insegnanti o altre figure professionali (es. assistente educatore) assegnati alla classe. Gli esempi che seguono fanno riferimento a questa modalità organizzativa.

In una classe (caso 9), l'uscita viene descritta come la reazione a difficoltà che nascono "in situazione": le attività didattiche vengono quindi proposte all'intera classe, ma nel momento in cui un bambino o un gruppo di bambini sia in difficoltà un insegnante esce brevemente con lui e/o con loro per sostenere il superamento del problema. Una bambina descrive questa strategia, parlando di come reagiscono le insegnanti quando degli alunni non riescono a capire:

L., bambina: se per la seconda volta non capiamo, portano un gruppetto fuori in un'aula e la maestra, con molta calma e pazienza, glielo spiega bene e poi tornano in classe quando hanno capito.

(Focus bambini, caso 9).

Le insegnanti della stessa classe descrivono la pratica come un intervento che nasce dalla necessità di un alunno in una situazione concreta e a cui le insegnanti presenti in classe, senza precisa distinzione di ruoli fra insegnante di sostegno e curricolare, cercano di rispondere. Nei momenti di compresenza, quindi, all'insorgere di una difficoltà che un alunno fatica a risolvere nel contesto della classe, una delle due insegnanti esce per il tempo necessario a superare quella difficoltà, per poi rientrare.

Insegnante di sostegno: Se ad esempio A. (un alunno) ha bisogno perché lui fa fatica a leggere il problema, eccetera, allora lo si porta cinque minuti fuori, gli si legge la consegna, perché lui ha bisogno di qualcuno che gli legga le cose. Non è che vado io, J., perché sono la maestra di sostegno, allora il bambino è mio e me lo devo "cuccare" io.

Insegnante curricolare: "Già mio/tuo non esiste." (...)

Insegnante curricolare: "No, va chiunque. Nel senso che in classe stiamo lavorando, si lavora in due, chi si rende conto o chi per prima è più libera per poter aiutare il bambino, si prende e si fa".

(Focus insegnanti, caso 9)

In altri casi, l'uscita dalla classe è programmata, un'attività individualizzata progettata con anticipo sulla base di alcuni obiettivi personalizzati che l'alunno deve raggiungere. Un classico esempio è quello dell'assistente educatrice di una classe quarta (caso 5) che lavora fuori dalla classe con un alunno con disabilità sull'esercizio del corsivo, obiettivo già raggiunto dai compagni di classe. In un

altro caso (5) l'insegnante di un'altra classe lavora per due ore con tre bambine che stanno imparando l'italiano come L2, rivedendo con loro dal punto di vista linguistico i materiali elaborati in classe. Un ulteriore esempio è rappresentato dalla proposta in una classe quarta (caso 12) di un percorso sistematico (Metodo Stella) per lo sviluppo delle abilità di lettura, pensato per due alunni con difficoltà nell'ambito della lettura.

In diversi casi l'uscita dalla classe è intesa anche come un modo di interrompere o prevenire l'insorgere di un comportamento problematico per il gruppo classe. Gli insegnanti, ma anche i bambini e i genitori, parlano della breve uscita dalla classe ("andare a farsi un giro", "andare a prendere l'acqua") come una possibilità per gestire momenti di rabbia oppure prevenire comportamenti oppositivi generati dalla noia o dalla stanchezza. In queste situazioni i bambini escono spesso da soli, solo in alcuni casi accompagnati da un insegnante o un'altra figura professionale.

Mamma: se vedono che è un bambino un pochettino vivace, che in quel momento ha bisogno anche di muoversi, magari gli danno la possibilità di andare a portare un foglio, per dire, ad una maestra nel piano di sopra e gli dicono pure: "Fallo di corsa, perché ho bisogno che arrivi di nuovo in classe." (...) Oppure penso che, perché me l'ha raccontato, a volte dice: "Senti vai a farti un giro fuori per farti una corsetta e torna dentro.", mentre, invece, maestre forse un po' più tradizionaliste non prendono neanche in considerazione questa cosa.

(Focus genitori, caso 2)

62

Infine, una delle dinamiche dell'uscita dalla classe sembra essere collegata in modo piuttosto stretto con l'insegnamento della religione cattolica. In cinque classi del campione, nelle due giornate di osservazione, si ha avuto la possibilità di osservare le dinamiche attivate dall'insegnamento della religione cattolica e della possibilità per gli alunni e le loro famiglie di scegliere se avvalersene o no. In tre situazioni (casi 6, 9, 12) siamo entrati in contatto con un piccolo gruppo di alunni oppure con un singolo alunno che lasciano il gruppo-classe per un'ora perché non seguono l'insegnamento di religione. In un'altra classe (caso 11), tutti gli alunni della classe seguono l'insegnamento della religione cattolica e rimangono insieme all'interno della stessa aula. Infine, in una classe (caso 7) in cui 12 degli alunni presenti seguono l'insegnamento della religione cattolica e 10 no, l'insegnante di religione esce con 12 alunni per fare religione in un'altra aula, mentre l'insegnante di matematica rimane nell'aula della classe con gli altri bambini.

3.3 Uscire da scuola

In alcune delle classi considerate, ci sono situazioni in cui alcuni alunni non sono in classe non perché si trovino in un altro luogo della scuola a fare qualche altra attività, ma perché invece sono fuori da scuola.

In due classi, due alunne con disabilità frequentano la scuola solo per alcuni giorni alla settimana. In un caso (4) si tratta di un'alunna con una pluridisabilità grave che frequenta la scuola per tre giorni alla settimana e per due un centro specializzato. In un altro caso (5) si tratta di un'alunna iscrittasi a scuola in corso

d'anno in seguito al trasferimento della famiglia dalla Cina. Ha una disabilità motoria che non era stata certificata e la scuola non ha per questo anno le risorse di personale per garantirle la frequenza totale dell'orario scolastico in sicurezza. La bambina frequenta per 10 ore in settimana distribuite su tre giorni. È stata avviata la procedura di certificazione ed è garantita la piena frequenza per l'anno successivo.

Nelle due classi in cui vi è un'alunna con pluridisabilità grave (casi 3 e 13), l'arrivo delle due bambine è posticipato di circa 30 minuti rispetto a quello della classe. Il tempo che loro trascorrono a scuola è quindi in parte ridotto rispetto a quello dei compagni. In entrambi i casi è un genitore ad accompagnare in aula le alunne. Qui trovano gli insegnanti e i compagni che le attendono. In entrambi i casi, è previsto un rito di saluto dell'alunna da parte di tutta la classe, anche se le attività sono già cominciate.

Infine, in un altro caso (9), quattro alunni con disabilità o disturbi specifici dell'apprendimento seguono terapie nell'orario scolastico. Lasciano quindi la scuola per qualche ora per poi tornarci.

Un caso particolare è rappresentato da un alunno trasferito in corso d'anno da un altro plesso dello stesso Istituto della classe del nostro campione (caso 3). Il bambino è residente in un altro comune e non può essere accompagnato a scuola dai genitori. La soluzione provvisoria prevede che il bambino possa usufruire del trasporto comunale che però prevede il rientro a casa già alle ore 12, in anticipo rispetto ai compagni di circa 30 minuti e soprattutto che non gli permette di frequentare i pomeriggi previsti.

3.4 Le opinioni sul fenomeno

In modo spontaneo, dal momento che il tema non è posto in modo esplicito dalle domande della traccia per i *focus group*, alcuni dei partecipanti alla ricerca esprimono una loro opinione sulla pratica di svolgere alcune attività fuori dalla classe. Vengono qui riassunte le diverse posizioni emerse.

Un primo dato interessante è che nelle due classi del campione (caso 3 e caso 13) in cui vi sono le due alunne con una pluridisabilità grave (sono su una sedia a rotelle, non comunicano verbalmente e hanno una forte disabilità intellettiva) gli insegnanti esprimano un'opinione pienamente negativa rispetto all'eventuale uscita dalla classe. Le insegnanti riconoscono il valore della presenza delle due bambine in classe, sia per sé che per i compagni:

Insegnante di sostegno: È giusto che lei sia dentro, che si distrazza perché, come lo fanno gli altri bambini, lo può benissimo fare anche lei. È giusto anche che lei mi dica "No, io non la voglio fare questa attività" e che esprima, quindi, il suo parere. (...) Anche A., come i suoi compagni, quando si distrae viene rimproverata e richiamata all'attenzione e lei ritorna a prestare attenzione alle attività.

(Focus insegnanti, caso 13)

Insegnante di sostegno: Il loro "stare in classe" deve avere una dignità. Secondo me, la dignità come persona e come studente che apprende, indipendentemente da quello che sta apprendendo, le viene data dal fatto

che tutti vedono ciò che lei sta facendo. Se lei fosse sempre fuori ciò non avverrebbe.

(Focus insegnanti, caso 13)

Insegnante curricolare: Per me è importante che lei resti in classe, sia per lei che per i compagni. È importante soprattutto per lei perché, secondo me, restando in classe impara i tempi e i ritmi e vede che anche i suoi compagni hanno dei tempi e dei momenti in cui devono stare attenti, tempi in cui devono eseguire le cose, tempi in cui possono rilassarsi, ridere, festeggiare. Anche lei fa parte di questa cosa e così, vede e capisce che ci sono dei tempi.

(Focus insegnanti, caso 13)

In entrambe queste classi, in effetti, non sono state osservate né raccontate situazioni in cui le alunne con pluridisabilità o altri compagni siano usciti dalla classe per motivi didattici.

Una posizione simile si trova nella classe-caso 2 in cui le insegnanti, accogliendo due bambini con disabilità che avevano cominciato il proprio percorso in un'altra scuola, dove passavano del tempo fuori dalla classe, hanno la percezione di aver offerto un contesto migliore, garantendo loro di restare sempre all'interno del gruppo classe. Descrivono come questi siano cresciuti nello stare all'interno del gruppo classe, presentando la classe come un contesto più complesso e a tratti sfidante per l'alunno, ma proprio per questo anche palestra per competenze fondamentali come l'autonomia.

Molto diversa è la posizione delle insegnanti nella classe caso 5. Si tratta della classe in cui è stato possibile osservare e ascoltare il maggior numero di forme di uscita dalla classe e di divisione del gruppo classe. Alcune di queste scelte didattiche sono condivise e organizzate a livello scuola: le classi aperte con i laboratori per un pomeriggio alla settimana e il laboratorio linguistico in piccoli gruppi per bambini che imparano l'italiano come L2. Altre sono invece gestite a livello di classe grazie alla frequente presenza in classe di due o, in alcuni casi, anche tre adulti fra insegnante curricolare, di sostegno e assistente educatore. In questo caso le uscite dalla classe coinvolgono con frequenza maggiore alunni che hanno delle specifiche difficoltà in alcuni ambiti, ma non solo dal momento che l'uscita in piccolo gruppo con l'insegnante di sostegno coinvolge a rotazione tutti gli alunni. Le insegnanti raccontano che l'uscita dalla classe è percepita positivamente da parte degli alunni. Attribuiscono questa connotazione positiva alle classi aperte che veicolano a loro avviso un senso di appartenenza più ampio rispetto a quello della sola classe e che si allarga all'intera scuola dove ogni maestra è maestra di tutti gli alunni. Infine attribuiscono anche alla presenza stabile e forte dell'insegnante di sostegno un valore positivo: questa grazie alla continuità negli anni e alla sua presenza per l'intero orario in questa classe viene percepita come una insegnante della classe a tutti gli effetti, per cui uscire con lei non assume nessuna connotazione negativa.

Nella classe 6 in cui l'uscita riguarda solo alcuni alunni con difficoltà, anche se non necessariamente con una certificazione, le insegnanti intervistate ritengono che lavorare in questi piccoli gruppi di bambini di classi diverse, ma con difficoltà comuni (sostanzialmente dei gruppi di livello) possa essere molto positivo, anche se riconoscono che il lavoro 1:1 potrebbe essere ancora migliore. La loro

idea di fondo sembra essere quella che garantire alcuni momenti della giornata in una situazione “tarata sul livello” del bambino possa essere assolutamente efficace. Non sembrano vedere la possibilità che questo si possa fare all’interno della classe e non individuano rischi connessi a questa scelta.

Più complessa è invece la riflessione sul supporto alla lettura offerto a due alunni della classe 12. Dalle parole delle insegnanti traspare la consapevolezza del rischio legata al fatto che questa attività sia svolta fuori dalla classe e sempre con l’insegnante di sostegno, ma i vantaggi del percorso proposto, per altro per un tempo molto limitato (10 minuti al giorno), sembrano prevalere anche perché sono messi in stretta relazione ad un rientro in classe “migliorato” dall’attività svolta fuori.

Insegnante curricolare: E questo portar fuori è funzionale (...) è come dire un: “Mi fermo un attimo, perché questo poi è funzionale per ripartire con il trampolino.” Un portar fuori è una differenziazione, effettivamente, di cui si occupa l’insegnante di sostegno, ma serve per rientrare in classe con una marcia in più.

(Focus insegnanti, caso 12)

In un paio di casi sono i bambini a descrivere l’uscita dalla classe da parte di alcuni alunni con difficoltà (caso 9 e caso 11). Di fronte alla domanda sull’utilità di queste uscite da parte dei ricercatori, un bambino risponde con un tiepido “abbastanza”, mentre in un altro caso una bambina risponde in modo positivo e deciso, mettendo in evidenza come avere un supporto fuori dalla classe porta a rientrare in classe con un livello che permette di continuare con gli altri:

L., bambina: dopo tornano in classe che sono allo stesso livello degli altri compagni.

(Focus bambini, caso 9)

4. Discussione

Nelle classi del campione della ricerca sembrano emergere tre fondamentali posizioni e modalità di applicare e/o non applicare l’uscita dalla classe.

Posizione 1: sempre in classe

Una prima posizione è quella della netta scelta del “sempre in classe” per tutti. Questo si sente espresso con grande forza da tutto il team insegnanti di una delle classi in cui è presente un’alunna con una pluridisabilità grave ed è confermato da altre situazioni. Vi sono quindi diverse realtà che interpretano l’uscita dalla classe come qualcosa di nettamente negativo e riconoscono nel gruppo-classe e nella partecipazione ad esso la forza inclusiva. È interessante che questa posizione sia collegata dalle insegnanti/dagli insegnanti alla riflessione di situazioni di integrazione di alunni con disabilità e non di altri tipi di difficoltà, come se in questi casi il valore della partecipazione rivestisse un ruolo ancora più fondamentale.

Se si definisce, però, l’inclusione come la piena partecipazione e il massimo apprendimento possibile, essere dentro alla classe può essere un fondamentale

prerequisito, ma non è sufficiente per parlare di inclusione raggiunta. Già in passato alcune ricerche e riflessioni hanno messo in luce come forme di micro-esclusione possano avere luogo anche all'interno della classe. D'Alessio (2011), per esempio, descrive "il muro invisibile" che può separare le attività di un alunno con disabilità e quelle del resto della classe all'interno della stessa aula. Zanobini (2013) evidenzia la criticità del momento della valutazione didattica come pratica da cui, a volte, sono esclusi alunni con disabilità, quasi fosse "caritatevole" evitare loro questa fase del processo formativo. La scelta del "sempre in classe" può quindi certamente creare le condizioni per una piena inclusione, purché sia affiancato da un'efficace gestione dell'intero gruppo classe capace di creare occasioni autentiche di apprendimento e partecipazione di tutti e non solo accoglienza formale in uno stesso spazio.

Posizione 2: uscire dalla classe per sostenere efficacemente alunni in difficoltà
Una seconda posizione è quella che organizza attraverso l'uscita dalla classe forme di supporto individualizzato per alunni con difficoltà di vario tipo. Si tratta della posizione più delicata da valutare rispetto al suo significato in termini di inclusione poiché è molto variegata. L'esempio di supporto alla lettura descritto dalle insegnanti di una classe (caso 12), pur svolgendosi fuori dalla classe e con l'insegnante di sostegno, è gestita con una serie di attenzioni ed accorgimenti che non la rendono un reale rischio per la cultura inclusiva del gruppo.

Insegnante di sostegno: Sono praticamente liste di parole, ha una durata di otto settimane. Viene somministrata una lista alla settimana, quindi ha una durata, un periodo di lettura, di cinque giorni. Viene preso un tempo iniziale, dove viene somministrata la lista al bambino, che non ha praticamente né mai visto né mai letto. E qui, viene preso il primo tempo iniziale. Poi viene letta la lista, tutti i giorni, sia a casa sia a scuola e in questo caso si richiede l'aiuto della famiglia (...).

Intervistatore: "E questo viene fatto con due bambini, però, non con tutti i DSA?"

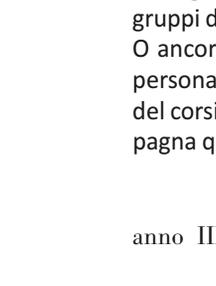
Più insegnanti: "No."

Insegnante curricolare: "Viene fatto con un bambino DSA certificato, una no e non con invece l'altro DSA certificato." (...)

Insegnante curricolare: L. (insegnante di sostegno) agisce portando fuori i bambini dalla classe, ma viene, per cinque/dieci minuti, viene scelto da lei il momento più congruo all'interno del lavoro della classe. (...) Però, come dire, c'è stato un lavoro precedente in cui, praticamente, all'inizio, proprio come metodo di apprendimento della lettura per tutti, tutti hanno fatto le liste. (...) perché, a maggior ragione, se dà successo sempre praticamente a tutti i bambini con difficoltà, è giusto che agisce su tutti. Quindi l'hanno fatta tutti e poi, man mano, l'hanno fatta solo, pian piano, i bambini che avevano maggior bisogno, quindi son diventati: metà classe, quattro, tre e sono rimasti in due. E questo portar fuori è funzionale (...) Un portar fuori è una differenziazione, effettivamente, di cui si occupa l'insegnante di sostegno, ma serve per rientrare in classe con una marcia in più.

(Focus insegnanti, caso 12)

Nel *focus group* la pratica è descritta e commentata da tutte le insegnanti: questo suggerisce si tratti di una scelta condivisa e progettata insieme, anche se poi è



realizzata dall'insegnante di sostegno. Il fatto che non sia rivolta in modo indistinto ad una categoria di alunni (alunni con DSA in questo caso), ma invece ad alunni che ne hanno bisogno sulla base di una valutazione didattica delle insegnanti fa emergere che il supporto non è offerto sulla base di un pensiero per "etichette", ma invece sulla base di una riflessione di individualizzazione didattica per tutti. Infine è significativo che l'attività non sia sganciata dal percorso della classe. La lettura delle liste di parole, infatti, sembra essere stata una metodologia utilizzata per tutta la classe, ma che si continua a portare avanti con gli alunni che hanno ancora difficoltà nel padroneggiare la lettura. In questo senso, gli alunni lavorano fuori, certo, ma ad una proposta che riconoscono come patrimonio delle attività di classe. Inoltre, una variabile che mi sembra importante considerare in questa posizione è quella del tempo, considerando quindi per quanto tempo un alunno o un gruppo di alunni sta fuori dalla classe per ricevere un certo supporto. Per tutti questi motivi credo che un intervento di questo tipo possa essere efficace e non realmente di danno per l'inclusione in classe. Certamente potrebbe essere migliorato ulteriormente in chiave inclusiva progettando ad esempio che il training possa essere proposto in modo intercambiabile da insegnante di sostegno e curricolare in modo da non cristallizzare la figura di uno dei due nel ruolo di "aiutante" oppure si potrebbe pensare a situazione di tutoring far pari.

Un'altra soluzione che mi pare possa avere un interessante potenziale in termini di efficacia dei processi di apprendimento e al contempo non mettere in pericolo i processi inclusivi è la pratica della breve uscita per affrontare una difficoltà specifica. Anche questa modalità supera un pensiero per categorie per orientarsi alle difficoltà reali incontrate da tutti gli alunni e propone l'uscita dalla classe come una forma di sostegno possibile per tutti e gestita da qualsiasi insegnante. Penso invece con qualche preoccupazione maggiore alla costituzione di gruppi di livello stabili che consentono un sostegno ad alcuni alunni per alcune ore alla settimana su alcuni aspetti specifici (es. inglese orale per alunni con dislessia).

Nonostante i molti aspetti positivi di queste scelte didattiche e organizzative, un rischio di queste forme di supporto è l'implicita veicolazione dell'idea che ogni forma di differenziazione debba avvenire al di fuori del gruppo classe. Se infatti tutte le forme di individualizzazione e personalizzazione hanno luogo fuori dalla classe, parrebbe consolidarsi l'idea che in classe si impara tutti nello stesso modo e che ogni forma di differenziazione debba avvenire fuori dall'aula, quasi che la normalità fosse l'omogeneità dei processi di apprendimento e non la loro eterogeneità. In realtà, però, in molti dei casi descritti a forme di individualizzazione attivate fuori dalle classi si affiancano altre forme di individualizzazione e personalizzazione in aula.

A questa seconda posizione non appartengono però solo pratiche come quelle descritte, ma anche altre che contengono a mio avviso maggiori aspetti di criticità rispetto all'inclusione. La scelta di per esempio di istituire gruppi fissi di sostegno/supporto di alunni di classi diverse omogenei per difficoltà – i classici gruppi di livello, diffusi anche in ordini di scuola superiori – può diventare rischiosa. O ancora la scelta di proporre attività che mirano al raggiungimento di obiettivi personalizzati molto diversi da quelli della classe – per esempio l'apprendimento del corsivo in una classe quinta – sempre fuori dalla classe. Se la scuola non accompagna questa scelta con una riflessione sui rischi può generare - in fatto per esem-

pio di apparenza al gruppo, ma anche di autorappresentazione del proprio potenziale di apprendimento da parte degli alunni- e non progetta correttivi cheli riducono, le probabilità avvii forme di micro-esclusione sono elevate.

Posizione 3: uscire dalla classe come elemento della didattica per tutti

Infine una terza posizione appare come fortemente interessante rispetto ai temi dell'inclusione. Questa è rappresentata in modo esemplificativo dalla classe-caso 5. Si tratta di una classe 4^a con 21 alunni, di cui 13 con una madrelingua diversa dall'italiano. In questo caso, l'uscita dalla classe è molto frequente e coinvolge di momento in momento figure professionali e alunni diversi per motivi diversi (Tab.2). Alcuni di queste momenti sono gestiti a livello di scuola e altri a livello di classe, per cui ancora di più l'uscita dalla classe o la divisione del gruppo classe appare come la normalità all'interno della cultura scolastica di questo contesto. Questa esperienza suggerisce che, moltiplicando le uscite dalla classe, queste perdano la connotazione negativa, come se, in questo modo, la didattica tutta fosse caratterizzata da una normale alternanza di momenti passati in aula e di momenti passati fuori. L'esperienza sistematica delle classi aperte si configura come particolarmente forte in questo senso. In un contesto di questo tipo anche l'uscita per un supporto specifico legato al superamento di alcune difficoltà sembra acquisire un significato diverso, non necessariamente legato ad un vissuto di alterità negativa che porta ad una mancata appartenenza al gruppo e ai suoi percorsi di apprendimento. È come se questa forma organizzativa, che rende l'uscita dalla classe e la divisione del gruppo classe protagonista della normale didattica quotidiana, legittimasse implicitamente la coesistenza di percorsi di apprendimento diversi che però con regolarità riconvergono sulle attività comuni del gruppo classe nella attività condivise da tutti.

Caso	Si svolgono attività fuori dalla classe?		Chi svolge attività fuori dalla classe dalla classe?		Come si svolgono attività fuori dalla classe?		
	si	no	Alunni	Adulti	Dividere la classe	Uscire dalla classe	Uscire dalla scuola
5	x		Tutta la classe	Tutti gli insegnanti	Classi aperte per due ore alla settimana		
			4 alunni con italiano L2	Facilitatrice linguistica		Sostegno linguistico: corso di italiana	
			2 alunne con italiano L2	Insegnante della scuola in compresenza		Sostegno linguistico collegato ad attività svolte in classe	
			3 alunne con italiano L2	Insegnante di sostegno		Sostegno linguistico attraverso attività che viene poi presentata alla classe	
			Alunno con disabilità	Assistente educatrice		Attività 1:1	
			Piccolo gruppo con anche alunni con disabilità	Insegnante di sostegno		Attività di ascolto di una storia	

Tab. 2: sintesi delle forme di divisione della classe/uscita dalla classe del caso 5

Infine, è interessante constatare che in nessuno dei dialoghi emersi nei *focus group* siano state messe in discussione le uscite anticipate, entrate ritardate o uscite per frequentare centri e/o terapie da parte di alcuni alunni con disabilità e sia stata tematizzata la questione dell'uscita di alcuni alunni nelle ore di insegnamento della religione cattolica. È come se queste pratiche fossero consolidate e date "per scontate": faticano quindi a divenire oggetto di riflessione critica da parte dei protagonisti della scuola, anche nel momento in cui si rifletta e si parli di inclusione.

Conclusioni, limiti e prospettive

Concludendo, i dati della ricerca suggeriscono che esista una forma di uscita e divisione del gruppo classe che può configurarsi come effettivamente inclusiva: è quella rappresentata da scelte organizzative che moltiplicano le occasioni di uscita e le rendono parte della normale didattica che coinvolge tutti gli alunni e tutte le figure professionali. Ve ne sarebbe poi una seconda che si configura come forma di supporto ad alunni con difficoltà realizzata al di fuori del gruppo classe, a condizione di essere accompagnata da una riflessione critica dei rischi di micro-esclusione che comporta. Caratteristiche esemplari di inclusivismo di queste forme di supporto sono: la breve durata, il superamento dell'inquadramento delle difficoltà in categorie (disabilità, DSA,...), la cura della relazione delle attività di supporto con quelle di apprendimento della classe, la presa in carico collettiva e non delegata a figure specializzate per alcune difficoltà.

A livello metodologico, la ricerca presenta un limite nella selezione del campione. Il campione è infatti selezionato su base volontaria e sulla definizione da parte di insegnanti del carattere inclusivo della propria classe. Fra le classi volontarie il gruppo di ricerca ha poi operato una scelta sulla base dell'adesione all'idea più ampia di inclusione proposta nell'Index per l'Inclusione da Booth e Ainscow (si veda il paragrafo sul campione). Nonostante ciò, al momento delle due giornate di osservazione in classe i ricercatori hanno rilevato livelli di inclusività nelle pratiche molto discontinui in alcuni casi anche all'interno della stessa classe al cambiare delle/degli insegnati, in alcuni casi anche con limiti evidenti in fatto di partecipazione e apprendimento per tutti.

Due interessanti prospettive si aprono sulla base di questi risultati. Da un lato, nell'ambito della ricerca, è importante raccogliere dati che possano quantificare la diffusione delle diverse tipologie di *pull* e *push out*, distinguendo fra quelle che rappresentano un rischio per la cultura inclusiva del nostro sistema scolastico e quelle invece si collocano in modo coerente con essa. Dall'altro lato, nell'ambito della formazione iniziale e continua degli insegnanti, alla luce di questi dati appare fondamentale investire in una didattica inclusiva che dia spazio a: 1) metodologie che facilitano la gestione di percorsi di apprendimento eterogenei in spazi e tempi comuni di un gruppo classe, rispondendo al principio del "sempre in classe", ma realmente efficace per tutte e tutti e 2) pratiche didattiche e organizzative che alternino momenti comuni e momenti in piccolo gruppo e/o individualizzati nell'ottica del superamento della classe come struttura portante unica della didattica scolastica.

Ringraziamenti:

- alla Libera Università di Bolzano, che ha finanziato la ricerca;
- a Francesco Zambotti e a Ilaria Quaglieri che hanno realizzato la raccolta dati in rispettivamente tre e due delle classi del campione; a Claudia Della Chiesa e, per parti minori, ancora a Ilaria Quaglieri e Francesco Zambotti per la trascrizione dei dati; infine a Dario Ianes per il dialogo e confronto sempre preziosi.

Riferimenti bibliografici

- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione*. Roma: Carocci (Edizione originale pubblicata 2011).
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D. (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*. Bolzano: University Press.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Cavalli A., Argentin G. (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*. Bologna: Il Mulino.
- D'Alessio S. (2011). *Inclusive Education in Italy*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Demo H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. *Integrazione scolastica e sociale*, 13/3, 202-2017
- Giangreco M.F., Doyle M.B., Suter J.C. (2012). Demographic and personnel service delivery data: implications for including students. *Life Span and Disability*, 14/1, 97-123.
- Ianes D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Demo H. (2015). Esserci o non esserci? Meccanismi di push e pull out nella realtà dell'integrazione Scolastica italiana. In R. Vianello, S. Di Nuovo (eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia?* Trento: Erickson.
- Ianes D., Demo H., Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Zambotti F., Demo H. (2013). Lights and shadows in the inclusive Italian school system. *Life Span and Disability*, 16/1, 57-81.
- ISTAT (2012). L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali, <<http://www.istat.it/it/archivio/80640>> (ultima consultazione 13/04/2015).
- ISTAT (2013). L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali, <<http://www.istat.it/it/archivio/107277>>(ultima consultazione 13/04/2015).
- ISTAT (2014). L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali, <www.istat.it/it/archivio/143466>(ultima consultazione 13/04/2015).
- Kuckarts U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse*, Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- MIUR (2007). La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento_di_indirizzo.pdf> (ultima consultazione 13/04/2015).
- MIUR (2009). Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/115c59e8-3164-409b-972b-8488eec0a-77b/prot4274_09_all.pdf> (ultima consultazione 20/04/2015).
- MIUR (2014). Linee guida per l'accoglienza e integrazione di alunni stranieri, <http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf> (ultima consultazione 13/04/2015).
- Treille, Caritas, Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Schreier M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: SAGE.
- Zanobini M. (2013). Inclusion, disability, special educational needs. *Life Span and Disability*, 16/1, 83-94.
- Zambotti F. (2013). Report Di Ricerca - I Contesti Dell'Integrazione, <<http://www.scribd.com/doc/16-9325443/Report-Di-Ricerca-I-Contesti-Dell-Integrazione>> (ultima consultazione 20/04/2015).