

Carocci editore  Studi Superiori

Il volume analizza alcuni metodi osservativi finalizzati alla valutazione dei processi di inclusione delle persone con disabilità, presentando modelli teorici di riferimento e la loro applicazione negli interventi in contesti reali, condotti da professionisti del settore.

Un testo innovativo che mette insieme, in modo dinamico, il livello teorico e quello pratico. In questa prospettiva, la metodologia guida la ricerca e la progettazione consapevole degli interventi educativi. Il libro si rivolge agli studenti, ai ricercatori e ai professionisti.

Elena Bortolotti insegna Pedagogia e Didattica speciale all'Università degli Studi di Trieste. Le sue ricerche riguardano l'ambito dell'inclusione scolastica ed extrascolastica delle persone con bisogni educativi speciali.

Paolo Sorzio insegna Pedagogia generale all'Università degli Studi di Trieste. Le sue ricerche riguardano l'ambito socio-culturale dell'apprendimento e l'applicazione di metodologie osservative nei contesti scolastici ed extrascolastici.



818.77

ISBN 978-88-430-7426-6



9 788843 074266

Progetto grafico: Falcinelli & Co.

Bortolotti Sorzio

Osservare per includere

Carocci  editore

# Osservare per includere

Metodi di intervento  
nei contesti socio-educativi

*A cura di Elena Bortolotti e Paolo Sorzio*

Carocci editore  Studi Superiori

€ 16,00

STUDI SUPERIORI / 970

SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

# Osservare per includere

Metodi di intervento nei contesti socio-educativi

A cura di Elena Bortolotti e Paolo Sorzio

I lettori che desiderano  
informazioni sui volumi  
pubblicati dalla casa editrice  
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore  
Corso Vittorio Emanuele II, 229  
00186 Roma  
telefono 06 42 81 84 17  
fax 06 42 74 79 31

Siamo su:  
[www.carocci.it](http://www.carocci.it)  
[www.facebook.com/caroccieditore](https://www.facebook.com/caroccieditore)  
[www.twitter.com/caroccieditore](https://www.twitter.com/caroccieditore)



Carocci editore

# Indice

|                                                                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Introduzione                                                                                                      | 11 |
| 1. L'osservazione per l'inclusione<br>di <i>Elena Bortolotti</i>                                                  | 15 |
| 1.1. Inserimento, integrazione, inclusione, tra realtà italiana e realtà europea                                  | 17 |
| 1.1.1. Dall'inserimento all'integrazione / 1.1.2. Dall'integrazione all'inclusione                                |    |
| 1.2. Osservare e documentare                                                                                      | 23 |
| 1.3. La classificazione ICF                                                                                       | 25 |
| 1.4. Conclusioni                                                                                                  | 35 |
| Riferimenti bibliografici                                                                                         | 36 |
| 2. Natura e varietà delle procedure osservative in educazione<br>di <i>Paolo Sorzio</i>                           | 39 |
| 2.1. Il paradosso dell'osservazione nella costruzione della conoscenza                                            | 43 |
| 2.2. Il protocollo per la Target Person Observation                                                               | 44 |
| 2.2.1. L'osservazione strutturata / 2.2.2. Target Person Observation Protocol / 2.2.3. L'osservazione etnografica |    |
| 2.3. Validità                                                                                                     | 49 |
| 2.4. Fonti di errore nell'osservazione                                                                            | 52 |

1ª ristampa, settembre 2015  
1ª edizione, ottobre 2014  
© copyright 2014 by Carocci editore S.p.A., Roma

ISBN 978-88-430-7426-6

Riproduzione vietata ai sensi di legge  
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,  
è vietato riprodurre questo volume  
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,  
compresa la fotocopia, anche per uso interno  
o didattico.



|      |                                                                                                                                    |     |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.5. | Conclusioni                                                                                                                        | 53  |
|      | Riferimenti bibliografici                                                                                                          | 54  |
| 3.   | L'osservazione nel contesto lavorativo. L'educatore professionale alle prese con la pratica osservativa di <i>Federico Mucelli</i> | 57  |
| 3.1. | Sistema-lavoro e persona disabile                                                                                                  | 58  |
| 3.2. | Strumenti per l'osservazione                                                                                                       | 62  |
| 3.3. | Conclusioni                                                                                                                        | 82  |
|      | Riferimenti bibliografici                                                                                                          | 83  |
| 4.   | La disabilità visiva nel contesto classe. Un percorso di inclusione scolastica di un alunno non vedente di <i>Sara Bergamo</i>     | 85  |
| 4.1. | I soggetti coinvolti                                                                                                               | 87  |
| 4.2. | Lo strumento: la check list                                                                                                        | 88  |
| 4.3. | L'analisi dei dati raccolti                                                                                                        | 92  |
| 4.4. | Conclusioni                                                                                                                        | 99  |
|      | Riferimenti bibliografici                                                                                                          | 100 |
| 5.   | Il Target Person Protocol nell'osservazione delle attività educative di <i>Corinna Davanzo</i>                                     | 103 |
| 5.1. | La dinamicità dell'inclusione                                                                                                      | 103 |
| 5.2. | L'attività della persona nel contesto educativo                                                                                    | 104 |
|      | 5.2.1. Un esempio di ricerca con lo studio-osservazione Target Person                                                              |     |
| 5.3. | Riflessioni sulla ricerca                                                                                                          | 110 |
| 5.4. | Conclusioni                                                                                                                        | 111 |
|      | Riferimenti bibliografici                                                                                                          | 112 |

|      |                                                                                                                                                                                                                                                                  |     |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.   | L'uso della Target Person nell'inserimento a scuola di un'allieva straniera affetta dalla sindrome di Sturge-Weber di <i>Elisabetta Basso</i>                                                                                                                    | 113 |
| 6.1. | La prima fase della ricerca: la raccolta della documentazione sul caso                                                                                                                                                                                           | 113 |
|      | 6.1.1. Il caso osservato e la pianificazione dell'intervento / 6.1.2. Il metodo didattico Total Physical Response                                                                                                                                                |     |
| 6.2. | La seconda fase della ricerca: la strutturazione delle attività con il metodo TPR                                                                                                                                                                                | 118 |
| 6.3. | La terza fase della ricerca: l'osservazione sistematica e l'utilizzo della Target Person                                                                                                                                                                         | 119 |
| 6.4. | La quarta fase della ricerca: la codifica dei dati                                                                                                                                                                                                               | 124 |
|      | 6.4.1. Le attività / 6.4.2. La dimensione interazionale / 6.4.3. Il linguaggio / 6.4.4. Il livello cognitivo                                                                                                                                                     |     |
| 6.5. | Conclusioni                                                                                                                                                                                                                                                      | 132 |
|      | Riferimenti bibliografici                                                                                                                                                                                                                                        | 133 |
| 7.   | L'etnografia nello studio dei processi di integrazione dei soggetti vulnerabili nelle pratiche istituzionali di <i>Federica Caruso</i>                                                                                                                           | 135 |
| 7.1. | Etnografia                                                                                                                                                                                                                                                       | 136 |
| 7.2. | Il soggetto nel contesto                                                                                                                                                                                                                                         | 137 |
|      | 7.2.1. La fase preliminare dell'osservazione: le domande di ricerca / 7.2.2. Stadio 1: l'osservazione nel contesto educativo / 7.2.3. Stadio 2: l'analisi ricostruttiva / 7.2.4. Stadio 3: la fase dialogica. L'osservazione etnografica come mezzo di confronto |     |
| 7.3. | La soggettività                                                                                                                                                                                                                                                  | 142 |
| 7.4. | La riflessività                                                                                                                                                                                                                                                  | 144 |
| 7.5. | Il codice etico dell'osservazione etnografica                                                                                                                                                                                                                    | 145 |
| 7.6. | Conclusioni                                                                                                                                                                                                                                                      | 146 |
|      | Riferimenti bibliografici                                                                                                                                                                                                                                        | 147 |

|      |                                                                                                                                                                                                                           |     |
|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 8.   | La relazione tra contesto istituzionale e persone con bisogni speciali. I processi di inclusione in un centro diurno<br>di <i>Beatrice Belleri</i>                                                                        | 149 |
| 8.1. | Setting: il centro diurno                                                                                                                                                                                                 | 150 |
|      | 8.1.1. Il progetto educativo del centro diurno / 8.1.2. Le persone osservate                                                                                                                                              |     |
| 8.2. | Il disegno di ricerca                                                                                                                                                                                                     | 153 |
| 8.3. | Analisi dei dati                                                                                                                                                                                                          | 157 |
|      | 8.3.1. Le routine: strategie di inclusione e partecipazione sociale / 8.3.2. Gli interventi educativi / 8.3.3. Lavoro, collaborazione, autonomia / 8.3.4. Relazione, comunicazione, sostegno / 8.3.5. Il ruolo nel gruppo |     |
| 8.4. | La costruzione dell'identità: il caso di un utente                                                                                                                                                                        | 170 |
| 8.5. | Conclusioni                                                                                                                                                                                                               | 172 |
|      | Riferimenti bibliografici                                                                                                                                                                                                 | 174 |

## Introduzione

Scopo di questo volume è analizzare in profondità alcuni metodi osservativi finalizzati alla valutazione dei processi di inclusione delle persone con disabilità. Il testo presenta sia una riflessione sui modelli teorici di riferimento, sia un'applicazione consapevole di alcuni strumenti osservativi in diversi contesti educativi, identificandone opportunità di uso, vantaggi e svantaggi.

L'osservazione è uno strumento potente che un ricercatore/educatore può utilizzare ai fini di una conoscenza più approfondita del contesto in cui agisce. In particolar modo nel campo dei bisogni speciali, l'osservazione si pone come un elemento fondante della capacità di conoscere non solo l'individuo target, oggetto delle attenzioni educative, ma di allargare il focus al contesto entro il quale l'individuo vive, si muove, agisce e cresce.

La capacità osservativa restituisce al ricercatore/educatore un quadro più esaustivo dei campi di azione entro i quali si dovranno programmare gli interventi e i cambiamenti funzionali alla promozione di un ambiente che diventi sempre più inclusivo, ovvero capace di garantire la partecipazione sociale di tutte le persone, indipendentemente dalle loro condizioni di salute.

L'osservazione non è una tecnica univoca, né una semplice registrazione di informazioni; è una metodologia che si articola in diversi approcci, ciascuno funzionale a un particolare focus di analisi. Per questo motivo, nel testo si analizzano diverse tecniche osservative, che prevedono diversi gradi di organizzazione degli strumenti. Vi sono griglie molto strutturate, che perseguono l'obiettivo di scomporre l'attività umana nei suoi comportamenti elementari al fine di rilevarli, analizzarli e interpretarli; esistono tecniche che allargano l'osservazione alle interazioni tra le persone, perseguendo il fine di descriverle e interpre-

tarle; ci sono tecniche che espandono ulteriormente il focus osservativo allo sviluppo di un soggetto all'interno delle pratiche istituzionali e culturalmente rilevanti di un contesto.

La riflessione metodologica svolta nel testo analizza tre ambiti di ricerca osservativa: l'osservazione strutturata, la Target Person Observation e l'osservazione etnografica, chiarendone i fondamenti teorici ed epistemologici e inquadrandoli nella loro applicazione pratica. Si tratta pertanto di un lavoro integrato in cui non si presentano solo i principi e le metodologie dell'osservazione in astratto, ma anche le pratiche osservative in diversi contesti, evidenziando le conoscenze che possono apportare per il miglioramento degli ambienti di apprendimento.

Le tecniche osservative dovrebbero essere una competenza fondamentale per coloro che lavorano, a diverso titolo, nel campo dell'inclusione dei soggetti in condizione di fragilità. Per questo scopo il testo affronta in particolar modo il tema dell'inclusione delle persone con disabilità, secondo un modello che concepisce la disabilità come il risultato di un'interazione tra individuo e contesto (il modello ICF dell'Organizzazione mondiale della sanità). Il concetto di inclusione è relazionale, perché non si focalizza soltanto sul contesto o sulla persona, ma analizza le loro interazioni nell'ottica di garantire i diritti fondamentali di partecipazione di ciascuno alla vita scolastica, sociale e lavorativa.

Il testo è innovativo perché mette assieme in modo dinamico due livelli, quello teorico e quello pratico. In questa prospettiva, il quadro concettuale guida un'osservazione che favorisce la costruzione di competenze metodologiche e la progettazione consapevole degli interventi educativi, mentre la raccolta sistematica e l'analisi dei dati permettono di ampliare le conoscenze riguardanti i fatti educativi.

Il testo propone inoltre di superare la dicotomia tra ricerca accademica e pratica quotidiana: gli strumenti osservativi e l'atteggiamento di indagine sistematica appartengono a tutti i professionisti, e ciascuno può scegliere, elaborare ulteriormente e applicare i metodi osservativi presentati in diversi contesti di inclusione. Il risultato sarà l'allargamento della comunità di esperti nei processi educativi.

Nel CAP. 1, Elena Bortolotti discute il tema dell'inclusione, proponendo il modello ICF quale orientamento di analisi osservativa che guida l'educatore secondo una prospettiva di approccio globale alla persona. Il modello ICF fa rientrare nell'analisi anche i contesti, che

nel livello del funzionamento e della partecipazione individuale sono determinanti in senso positivo o negativo.

Nel CAP. 2, Paolo Sorzio si occupa della relazione tra schemi concettuali e processi osservativi come base per definire la struttura e l'ambito di applicazione dei metodi di osservazione che si sono sviluppati nel campo educativo. Per ciascuna categoria metodologica saranno esplicitati il focus di analisi, le condizioni per la loro applicabilità e le questioni legate alla loro validità.

Nel CAP. 3, Federico Mucelli analizza l'uso dell'osservazione strutturata nella progettazione educativa per l'inserimento di adulti disabili nel mondo del lavoro. In questa situazione sono essenziali la chiarezza delle finalità degli interventi educativi, la definizione degli obiettivi, la scelta dei contenuti, l'identificazione di appropriate metodologie di intervento e la verifica. Quest'ultima si collega agli obiettivi definiti inizialmente, attraverso un sottile filo rosso che è il processo osservativo.

Nel CAP. 4, Sara Bergamo presenta un'indagine finalizzata alla costruzione di uno strumento osservativo strutturato, con l'obiettivo di descrivere, attraverso dati raccolti in modo sistematico, le buone prassi inclusive, evidenziabili all'interno di una classe di scuola primaria in cui è presente un alunno con disabilità visiva.

Nel CAP. 5, Corinna Davanzo affronta i principi che sottostanno al focus dell'osservazione nell'uso dei protocolli della Target Person, che consiste nel concatenamento di azioni personali in un'attività orientata a uno scopo socialmente significativo. Poiché le azioni intenzionali dei soggetti si svolgono in un contesto sociale, le interazioni con gli altri e il tipo di linguaggio utilizzato sono oggetto di analisi nei protocolli della Target Person.

Nel CAP. 6, Elisabetta Basso impiega il modello della Target Person in una situazione di inclusione di una bambina straniera di nove anni affetta dalla sindrome di Sturge-Weber, nel contesto di una classe seconda della scuola primaria. L'uso dei protocolli della Target Person ha permesso di valutare l'impatto di un programma di inclusione e di apprendimento linguistico in relazione sia allo sviluppo dei processi intenzionali della bambina sia alla crescita della sua interazione con l'insegnante e i compagni di classe.

Nel CAP. 7, Federica Caruso approfondisce la natura, le tecniche e le problematiche dell'osservazione etnografica. Sono le interazioni tra l'intero sistema di pratiche quotidiane e la persona a costituire il focus

dell'indagine, che si avvale di una prolungata permanenza sul campo. L'obiettivo è la ricostruzione delle condizioni che favoriscono o limitano i processi di inclusione di una persona vulnerabile. Le problematiche legate all'uso dell'osservazione etnografica nei contesti inclusivi qui analizzate sono la soggettività e la riflessività del ricercatore durante la conduzione dell'indagine e le questioni etiche della ricerca.

Nel CAP. 8, infine, Beatrice Belleri applica l'osservazione etnografica in un centro diurno per adulti disabili, rilevando la struttura delle attività quotidiane e i processi di partecipazione e di apprendimento dei soggetti partecipanti. Attraverso l'analisi vengono ricostruiti le routine, gli interventi educativi e le forme di collaborazione che costituiscono le condizioni che strutturano i percorsi di sviluppo dell'autonomia delle persone.

## L'osservazione per l'inclusione

di Elena Bortolotti

Intorno al tema dell'inclusione scolastica e sociale delle persone in condizioni di fragilità si è sviluppato oggi un ampio dibattito che interessa in particolar modo due ambiti principali: il quadro teorico e i modelli che esaminano tale argomento, ossia le prassi che coinvolgono le politiche, le culture e le pratiche inclusive.

Una strategia avviata dall'Unione Europea nell'anno 2010 (Anno europeo della lotta alla povertà e all'esclusione sociale) riguarda proprio il tema dell'inclusione sociale, problema che coinvolge molte categorie di persone in condizioni di fragilità, come ad esempio le persone a basso reddito, le persone con disabilità, le minoranze etniche, le persone sole ecc. La società deve impegnarsi nell'assicurare a tutti i cittadini standard dignitosi di vita, riferiti non solo al possesso di buone condizioni materiali, ma relativi anche al benessere complessivo delle persone, raggiungibile soprattutto attraverso il coinvolgimento e la partecipazione, ovvero tramite l'opportunità di realizzare una vita attiva nella società, condizione fondamentale per evitare l'esclusione.

Una parte importante di questo dibattito riguarda le persone con disabilità. Il *World Report on Disability*, un documento presentato nel giugno del 2011 dall'OMS, indica una presenza molto ampia, a livello mondiale, di persone portatrici di forme di impedimento e/o di malattia, condizione che ostacola il normale svolgimento di una vita autonoma e partecipe, aumentando così il rischio di subire situazioni di esclusione anche molto drammatiche. Negli ultimi anni intorno a questo tema si è sviluppato un vero e proprio movimento che interessa i paesi europei e molti paesi del mondo. Ciò sta generando al momento la presenza di condizioni di azione molto diverse a seconda dei paesi coinvolti, del periodo in cui hanno iniziato le loro pratiche inclusive e dell'investimento politico-culturale che viene attuato.

Il nuovo millennio ha inoltre portato importanti novità nell'ambito dell'affermazione dei diritti delle persone disabili. Nel dicembre 2006 l'Assemblea generale delle Nazioni Unite ha approvato la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, primo accordo internazionale sui diritti umani del XXI secolo che punta a garantire e tutelare i diritti umani di tutte le persone con disabilità, impegnando gli Stati che la ratificheranno a intervenire con politiche, legislazioni e risorse idonee. In Italia il processo di ratifica si è realizzato nel 2009 con la legge 3 marzo 2009, n. 18.

La convenzione descrive e analizza i singoli elementi dell'inclusione, indicando le strade migliori per realizzarla e promuovendo la revisione degli stili di pensiero, degli atteggiamenti e delle opinioni che devono includere la disabilità fra gli eventi ordinari della condizione umana (Baratella, Littamè, 2009). Essa richiama la concezione della disabilità così come descritta nell'ICF, ponendo l'attenzione sulla persona e sull'interazione tra essa e l'ambiente, e considerando la disabilità come condizione che limita o impedisce la piena ed effettiva partecipazione alla vita sociale, e che va quindi superata intervenendo con politiche e azioni che mirino al conseguimento delle pari opportunità.

Il movimento di promozione dei processi inclusivi riguarda innanzitutto il mondo della scuola (Dichiarazione di Madrid, 2002), ente fondamentale dell'educazione di base dei futuri cittadini e quindi anticipatore e motore di quelli che saranno in futuro gli atteggiamenti e i comportamenti attuabili nel mondo sociale del lavoro, della famiglia, delle frequentazioni del tempo libero ecc.

Oggi si sta convergendo verso un principio generale di "Educazione per tutti" (UNESCO, 2000), facendo riferimento a un movimento internazionale, coordinato dall'UNESCO, che ha come scopo principale ridurre l'analfabetismo e rendere universale l'educazione per tutti. Il richiamo è dunque a una condizione di fragilità che vede una popolazione molto eterogenea, variegata per azioni ed esperienze, che però più degli altri è portatrice di bisogni quali l'attenzione, il rispetto, la comprensione e l'impegno di tutti affinché non si verifichino condizioni di emarginazione.

Le persone con disabilità certificate sono una parte importante di questa popolazione. Tra loro molti hanno contribuito alle conquiste civili di questi ultimi anni, portando alla luce i propri bisogni che oggi continuiamo a considerare "speciali", le proprie esigenze,

che definiamo "di inclusione", e anche le proprie potenzialità, che si rivelano in molti casi illimitate e sorprendenti, se solo si è in grado di educarle.

## I.1

## Inserimento, integrazione, inclusione, tra realtà italiana e realtà europea

Nella letteratura nazionale e internazionale i temi che riguardano la disabilità generano oggi un ampio e fervente dibattito concettuale.

Vi è però una certa confusione che riguarda alcuni termini ampiamente utilizzati ("inserimento", "integrazione" e "inclusione") che richiamano il tema fondamentale della partecipazione sociale. Come sostiene Andrea Canevaro (2009), la storia delle persone con disabilità passa anche attraverso le parole, ed esse possono aiutarci nella ricostruzione e nella comprensione dell'evoluzione storica di un percorso. In particolar modo in Italia, la prima parola ad affermarsi è stata "inserimento": essa delinea soprattutto una prima fase di presenza fisica del disabile in ambito scolastico, una fase caotica e priva di progettualità che però ha avuto un suo significato positivo perché ha permesso quel processo di primo contatto con una realtà poco conosciuta, quella della disabilità, che fino ad allora era esclusa dai circuiti della quotidianità. Successivamente, soprattutto in ambito scolastico, si è avviato il processo di "integrazione", che riguarda un miglioramento delle dinamiche di adattamento fra il singolo soggetto e il contesto prossimale, adattamento che forse si è concentrato più sul soggetto che non sul contesto.

Da alcuni anni si sente parlare di "inclusione". Si tratta di un termine che viene utilizzato a livello internazionale (Werler *et al.*, 2012; Booth, Ainscow, 2002; Clough, Corbett, 2000; Lipsky, Gartner, 1999) e che risulta di non facile e univoca definizione, ma che fa riferimento a tutte le persone e al diritto a una vita di qualità. L'inclusione si oppone all'esclusione, e riguarda quindi una serie complessa di situazioni, individuali e collettive, e di problematiche esistenziali, educative, del lavoro e della vita quotidiana nelle quali la costante rimane la necessità di garantire la partecipazione. Si parte quindi dalla prospettiva sociale, di contesto, di un ambiente che sia ecosistemico,

capace di rispondere a tutte queste diverse caratteristiche in termini di piena partecipazione ai processi di apprendimento, di vita scolastica, di vita sociale e lavorativa (Werler *et al.*, 2012; Canevaro, 2009; Booth, Ainscow, 2002).

### 1.1.1. DALL'INSERIMENTO ALL'INTEGRAZIONE

Fino alla fine degli anni Sessanta, seppur qualcosa si era fatto per l'educazione dei bambini disabili, la logica prevalente era quella della separazione: l'allievo disabile veniva percepito come un malato, un diverso, un elemento di disturbo che andava affidato a un insegnante specializzato, più medico che pedagogo, e che andava gestito all'interno di spazi a lui dedicati (scuole e istituti speciali, classi differenziali) (Meggiolaro, 2000).

C'è da dire che dagli anni Sessanta in poi qualcosa stava cambiando a livello sociale. Si esprimeva un «bisogno di democrazia, di partecipazione e di riconoscimento delle diverse soggettività» (Ricci, 2001, p. 16), si diffondeva gradualmente una coscienza sociale nuova, basata sulla solidarietà, più attenta a coloro che permanevano ai margini della collettività. Questa progressiva crescita di coscienza civile e sociale, che vedeva l'emarginazione come un ostacolo alla piena formazione dell'individuo, concretizzava la nozione costituzionale di uguaglianza (Costituzione italiana, art. 3).

In quest'ottica anche il settore dell'istruzione doveva modificarsi, passando da una concezione selettiva a un'idea di scuola che sapesse progettare e realizzare attività che coinvolgessero tutti i bambini, in special modo quelli con maggiori difficoltà.

Fu soprattutto dagli anni Settanta che venne avviato un dibattito pedagogico che portò, attraverso i decreti delegati del 1974, all'affermazione dell'importanza dell'interazione tra comunità scolastica e comunità sociale e alla questione dell'insegnamento nella scuola ordinaria degli alunni disabili.

Sempre negli anni Settanta, la legge 30 marzo 1971, n. 118, atta a innovare le norme in favore di mutilati e invalidi civili, introdusse provvedimenti per la frequenza scolastica obbligatoria degli alunni non autosufficienti all'interno di classi comuni. La legge prevedeva dunque l'inserimento, e con questo termine si designa una prima fase del processo di inclusione che ha avuto sicuramente dei pregi, tra i quali l'apertura delle classi comuni a tutti i bambini con disa-

bilità, ma che ha spesso rivelato i limiti dell'improvvisazione e della mancanza di un progetto, portando anche a situazioni e vissuti di sofferenza e negatività da parte dei soggetti disabili coinvolti e dei loro familiari.

Il tema dell'educazione speciale nel nostro paese venne affrontato dalla commissione parlamentare Falcucci, che aveva l'incarico di studiare il problema e di proporre delle soluzioni concrete. Il documento conclusivo di tale lavoro, noto come documento Falcucci, può essere considerato il primo studio sistematico sul fenomeno dell'inserimento scolastico, dal quale trasse origine la C.M. 8 agosto 1975, n. 227, che tradusse in termini organizzativi i primi orientamenti pedagogici e didattici che avrebbero dato luogo ai principi dell'integrazione scolastica quali l'importanza dell'individualizzazione degli interventi didattici, la scoperta di nuovi linguaggi espressivi e il superamento della valutazione solo legale e selettiva.

Con l'emanazione della legge 4 agosto 1977, n. 517, che stabilisce forme di integrazione e sostegno a favore degli alunni portatori di handicap sia nella scuola elementare sia nella scuola media inferiore, ebbe ufficialmente inizio il processo di inserimento e di integrazione delle persone in situazioni di handicap nelle scuole dell'obbligo. L'art. 2 cita chiaramente il ruolo della scuola, che non deve limitarsi a consentire il conseguimento dell'alfabetizzazione strumentale (leggere, scrivere e far di conto) o di qualifiche professionali, ma deve concorrere alla piena formazione della personalità dell'alunno. È dunque la legge 517 che introduce il termine "integrazione" (Ricci, 2001), affermando alcuni principi fondamentali quali il diritto di tutti, anche dei disabili gravi, a frequentare le classi comuni e la necessità da parte della scuola di rimuovere gli ostacoli e prendere i provvedimenti necessari affinché tutti gli allievi siano messi nelle condizioni migliori per adempiere al diritto-dovere dell'istruzione e della formazione.

Si arrivò così agli anni Novanta, e l'approvazione della legge 5 febbraio 1992, n. 104, rappresentò il punto di arrivo del dibattito sull'integrazione sociale delle persone disabili sviluppatosi nei decenni precedenti. Si trattava di un provvedimento organico che raccoglieva gli interventi legislativi, dando senso compiuto al principio costituzionale dell'uguaglianza dei cittadini: il diritto all'integrazione venne così collocato fra i diritti fondamentali della persona e del cittadino (i diritti di cittadinanza).

La legge quadro non riguarda solo l'integrazione scolastica, ma tutti i percorsi di vita delle persone in situazione di handicap e delle loro famiglie, collocati all'interno di un sistema organico di aiuti che impegnano l'intera collettività.

Si parla dunque di integrazione, sostenendo che essa debba basarsi sul rispetto e la valorizzazione della "diversità" della persona, portatrice non solo di bisogni ma anche di risorse positive (Tortello, 1999). Non solo una scuola, dunque, che istruisca, ma che offra a ogni alunno l'occasione di realizzare il proprio potenziale, consentendogli così di divenire un membro partecipe e attivo della comunità sociale. La legge 104 si impegna a promuovere un'integrazione scolastica a lungo termine, che sia in grado di accompagnare lo studente disabile lungo tutto il suo percorso formativo.

In quest'ottica assume particolare rilevanza la costruzione del progetto educativo basato sul confronto di tutte le istituzioni e sulla messa in rete delle risorse umane e strumentali offerte dal territorio (Cottini, Rosati, 2008).

A due anni dall'entrata in vigore della legge 104 venne emanato il D.P.R. 24 febbraio 1994, denominato *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*, che costituisce ancora oggi un provvedimento legislativo di grande importanza per l'integrazione. Esso delinea l'itinerario che deve essere seguito dalla scuola e dai servizi per la costruzione del percorso che accompagna il bambino in situazione di handicap dalla scuola di base fino all'istruzione secondaria e alla formazione professionale, nella prospettiva dell'integrazione sociale, lavorativa e nel tempo libero (Ricci, 2001).

La normativa sull'integrazione scolastica in Italia non ha poi posto significative modificazioni rispetto ai contenuti della legge 104/1992, anche se vi sono state alcune riforme che hanno caratterizzato in questi ultimi anni la scuola italiana e hanno inciso anche sul tema dell'integrazione.

Ne sono un esempio il D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, che ha attribuito alle istituzioni scolastiche autonomia organizzativa, gestionale e didattica, determinando una complessa innovazione nelle competenze e nelle procedure a carico delle scuole (Barzaghi, 1995), e il *Testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado* (D.Lgs. 16 aprile 1994, n. 297), che ribadisce quanto affermato dalla legge 104/1992.

## 1.1.2. DALL'INTEGRAZIONE ALL'INCLUSIONE

In questi ultimi anni sentiamo citare ambedue i termini, inclusione e integrazione, e spesso ci si chiede se dobbiamo leggerli come sinonimi oppure dar loro una diversa interpretazione.

Effettivamente possiamo dare a questi due termini una diversa valenza, che non li porta ad escludersi a vicenda, bensì a completarsi. Nel caso dell'integrazione, rivolta agli alunni con disabilità, si tratta di operare al fine di realizzarne il massimo di apprendimento e quindi facilitare le capacità della persona, finalizzandole anche alla partecipazione sociale. L'inclusione, come sostiene Andrea Canevaro, fa riferimento ad un allargamento di orizzonti per tutti, e coinvolge non solo l'ambito dello sviluppo e della partecipazione della persona, bensì la creazione di un clima culturale e sociale che garantisca i diritti di Cittadinanza attiva per tutti.

Nel concetto di inclusione lo studioso vede un processo che ha lasciato alle spalle la dimensione emergenziale per inserirsi in una dinamica strutturale e di sistema. Egli intende, quindi, l'inclusione come metodo e prospettiva in grado di realizzare un processo di conoscenza e di riconoscimento reciproco, in cui le ragioni di ciascuno si incontrino in un percorso di crescita comune (Canevaro, 2013). Canevaro sottolinea comunque che senza una buona integrazione non è possibile una scuola inclusiva, che sappia rispondere adeguatamente a tutte le diversità individuali di cui ogni bambino è portatore, una scuola "per tutti", come auspicato dalla World Declaration on Education for All dell'UNESCO. La scuola inclusiva, ad esempio, è una scuola che valorizza le differenze individuali di ognuno e facilita la partecipazione sociale e l'apprendimento, diventando fattore di promozione sociale.

Per quanto riguarda le persone coinvolte, quindi, si assiste a un ampliamento dei riferimenti: se il processo di integrazione si indirizza ai bisogni delle persone con disabilità o, in una visione più ampia, a quelle con *bisogni educativi speciali* (Warnock, 1978), l'inclusione rivolge la sua attenzione a tutti quelli che partecipano alla vita sociale (Cottini, Rosati, 2008).

Sintetizzando, possiamo intendere l'inclusione come un processo con cui il contesto, attraverso i suoi protagonisti, assume le caratteristiche di un ambiente che risponde ai bisogni di *tutti* e, in particolare, dei soggetti disabili e con bisogni speciali.

E infatti attraverso il lavoro sui e nei contesti, e non soltanto sui sin-



goli individui, che si promuovono la partecipazione sociale e il coinvolgimento delle persone in difficoltà. Il rinnovamento culturale che deve investire il contesto sociale rappresenta una sfida che coinvolge tutti gli attori sociali che ruotano intorno a una persona in condizione di fragilità: la famiglia, gli amici, gli insegnanti, i compagni di lavoro ecc. A ognuno di questi attori si chiederà un impegno nel promuovere condizioni di vita migliori, nell'incoraggiare il realizzarsi del potenziale e nel favorire la partecipazione. Alla comunità scolastica viene richiesta l'individuazione e la valorizzazione degli elementi utili a costruire un intervento coordinato di risorse e di possibilità di azioni, mentre al territorio è richiesta la costruzione di un lavoro di rete importante e ben coordinato (Nocera, 2009).

L'inclusività prevede, nella quotidianità delle azioni da compiere, degli interventi da adottare e dei progetti da realizzare, la possibilità di dare risposte diverse a esigenze educative differenti; in tal senso, la presenza di un individuo disabile o in difficoltà non può rappresentare un'emergenza, ma un evento per il quale il sistema si riorganizza avendo già previsto, al suo interno, forme di flessibilità e adattamento in grado di rispondere alle varie domande educative.

In questa ottica assumono importanza alcune figure professionali come il docente (di classe e specializzato per il sostegno) e l'educatore. Essi infatti non solo lavorano mantenendo un contatto diretto con i soggetti e le loro fragilità, ma devono svolgere un'altra funzione importante: quella di promuovere il cambiamento. Possono offrire un significativo contributo alla costruzione e alla maturazione di una sempre più diffusa coscienza civile e sociale, attenta alle esigenze dei più deboli.

L'ottica inclusiva con cui guardare alla vita di un bambino/ragazzo in difficoltà pone ulteriori questioni dopo la fine della scuola dell'obbligo. Il problema è che, terminato questo periodo, può crearsi un vuoto, con il pericolo – se non si andranno a pianificare forme di servizio che aiutino a individuare spazi di azione, di lavoro e di impegno personale – per le persone in difficoltà di «andare incontro a rischi di regressione» (Cottini, 2003, p. 189).

Le competenze richieste dalla vita adulta sono numerose e riguardano i ruoli lavorativi, l'organizzazione del tempo libero, la gestione autonoma o assistita di un proprio luogo di vita, lo sviluppo e il mantenimento di una rete di supporto sociale, l'amministrazione delle proprie risorse economiche, l'affettività e la sessualità e la realizzazione

di una propria vita familiare, e diventa dunque necessario preparare e sostenere queste persone anche dopo la scuola dell'obbligo.

Un'importante iniziativa è il "Progetto di Vita", un lavoro che si realizza giorno per giorno non per la persona ma *con* la persona, ricorrendo a tutte le risorse delle reti sociali che il territorio offre e sollecitando il nascere di ulteriori e sempre nuove occasioni. Un percorso che richiede all'educatore di porre al centro il soggetto disabile, valutando non soltanto i risultati ottenuti ma anche l'adeguatezza delle proposte e delle strategie messe in atto (Gelati, Calignano, 2003).

Si entra quindi nel merito delle opportunità che offre il territorio nel rispetto dei diritti fin qui citati della persona con disabilità, del modo in cui aiutarla a impiegare e dare un senso al proprio tempo e soprattutto rispetto alle opportunità che si possono sviluppare in tema di inclusione sociale e lavorativa.

## 1.2

### Osservare e documentare

In Italia la legge quadro 104/1992 specifica la documentazione da produrre al fine di garantire l'integrazione delle persone con disabilità. Nella legge si possono già ritrovare gli elementi che oggi portano a guardare alla disabilità come a una condizione che richiede un'attenta analisi, non solo dal punto di vista della patologia che colpisce la persona ma anche per quanto riguarda il suo funzionamento e tutto ciò che si può fare per garantire un buon utilizzo delle risorse e delle capacità che quella persona possiede.

In prima istanza si fa riferimento alla diagnosi clinica, che persegue l'obiettivo di classificare la patologia all'interno di categorie riconoscibili, delineate dai manuali diagnostici quali ad esempio il DSM IV (la versione più recente è la DSM V) e l'ICD-10. Spesso si pone il problema dell'utilità di questa classificazione, che comunque ha il pregio di semplificare la realtà permettendo di comunicare in modo rapido ed efficace la patologia e le relative problematiche generali, cui si può far riferimento senza dover ogni volta delineare tutto il quadro sintomatologico. Il limite di questa classificazione è che nulla viene detto sul singolo nella sua unicità, così che si corre il rischio di compiere grossolani errori di pregiudizio legati alle condi-

zioni di *stigma* (Goffman, 1963), perdendo di vista tutto ciò che fa di quel soggetto una persona.

La legge 104 fa riferimento anche alla diagnosi funzionale, il cui obiettivo è ricostruire la storia clinica dell'individuo e registrare la situazione attuale rispetto ad alcune aree di sviluppo fondamentali quali l'asse cognitivo, l'asse affettivo-relazionale, l'asse comunicativo-linguistico, l'asse sensoriale, l'asse motorio-prassico, l'asse neuropsicologico e l'asse dell'autonomia personale e sociale. Essa rappresenta un percorso di conoscenza approfondita della persona, e può rivelarsi un primo passaggio che, utilizzando dei buoni criteri di rilevazione dei dati, possa portare dalla semplice descrizione di una patologia alla descrizione e valutazione delle caratteristiche funzionali di "quella" persona.

Ulteriori passaggi previsti dalla legge spostano l'attenzione dalla patologia alla persona, per la quale si richiedono un profilo dinamico funzionale e un piano educativo individualizzato.

Questi documenti mirano a un'attenta conoscenza della persona e hanno come obiettivo prioritario soprattutto "rintracciare" eventuali previsioni di cambiamento, di sviluppo di capacità e di abilità che ci si può attendere in periodi di intervento più o meno lunghi, che andranno progettati e proposti in seguito a precise fasi di osservazione, di valutazione e di revisione (Bortolotti, 2012).

Le competenze, ma anche le responsabilità, passano ora nelle mani di coloro che agiscono in ambito educativo. Gli operatori di questo ambito devono imparare a muoversi all'interno di diverse dimensioni che, integrate tra loro, forniscono le basi per l'educazione e per l'istruzione del soggetto in difficoltà, e devono quindi adottare un modello d'azione che sia globale, che guardi alle varie dimensioni: della relazione, dell'affettività, della metodologia, dell'organizzazione e della mediazione (Ianes, Macchia, 2008).

Nella pratica educativa quotidiana si rivela quindi sempre più importante il ricorso a forme di rilevazione sistematica. Le disfunzioni rappresentano una condizione di salute complessa sul piano biologico, psicologico e adattivo della persona, che va esaminata secondo un modello di analisi globale che abbracci il sistema che ruota intorno al soggetto nella sua interezza, e che comprende la famiglia, la scuola, il lavoro e l'assistenza sociale e sanitaria.

Tutto ciò comporta l'assunzione, da parte dell'educatore, di un modo di operare che richiede un'adeguata competenza metodologica. Sapere che cosa si vuole rilevare e quali strumenti si adattano allo sco-

po, essere in grado di operare una lettura critica e interpretativa dei dati raccolti, utilizzare le riflessioni al fine di individuare le spiegazioni di un fenomeno oppure le priorità di scelta degli interventi, rappresentano azioni fondamentali per pianificare l'agire futuro.

La pedagogia speciale pone l'attenzione sul fatto che, oltre ai fattori biologici, esistano delle interazioni individuo-ambiente che risultano elementi fondamentali da rilevare e analizzare, e che molto spesso è proprio in queste interazioni, e nel contesto fisico e sociale in cui avvengono, che si manifestano le dinamiche e/o le condizioni che implicano i principi fondamentali dell'apprendimento, del comportamento adattivo e di tutte quelle azioni che promuovono, oppure ostacolano, la qualità della vita.

Se assumiamo ad esempio che un'anormalità riguarda il mancato sviluppo o la perdita del funzionamento adattivo (Kantor, 1982), un comportamento anomalo e strano può essere interpretato in vari modi, ma può soprattutto interferire con il funzionamento dell'individuo o con quello del gruppo di cui quell'individuo fa parte, tanto da determinare delle conseguenze, a volte anche spiacevoli, che andranno a influenzare il soggetto stesso e il suo gruppo rendendosi possibile causa di discriminazione e ostacolo alla partecipazione (Pradal, 2011).

Adottare quindi una prospettiva che fa emergere il ruolo prioritario del contesto e riconoscere che esso si pone come variabile determinante per definire il livello di disabilità, diventa per l'educatore una base sulla quale organizzare il proprio agire, un riferimento che permette di ricostruire una prospettiva multidimensionale all'interno della quale inquadrare le proprie proposte e gli obiettivi di intervento, sia esso educativo che didattico.

### 1.3

#### La classificazione ICF

L'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*, 2001) e la versione ICF-CY (*Children & Youth Version*, 2007) nascono in seguito alla revisione di due precedenti documenti (ICIDH, 1980 e ICIDH-2, 1999), già pubblicati al fine di fornire, assieme alla diagnosi, informazioni riguardo al funzionamento delle persone sul piano corporeo, personale e sociale.

Il concetto base dell'ICIDH (*International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps*, 1980) si fondava su una rappresentazione in sequenza di termini che facevano riferimento a condizioni di menomazione, di disabilità e di handicap. La menomazione riguardava perdite o anormalità a carico di una struttura o funzione psicologica, fisiologica o anatomica. Dal punto di vista operativo, la classificazione permetteva di passare in rassegna la situazione del soggetto utilizzando un primo e generico tipo di classificazione mediante domande quali: "Questa persona presenta una menomazione delle capacità intellettive... della vista... del linguaggio...?". La disabilità indicava una restrizione o carenza nella capacità di svolgere un'attività nel modo e nei limiti ritenuti normali per un essere umano in un certo periodo dello sviluppo. L'handicap rappresentava una condizione di svantaggio, vissuta dalla persona in conseguenza a una menomazione o una disabilità, che limita o impedisce la possibilità di ricoprire il ruolo normalmente svolto da quella persona in relazione all'età, al sesso e ai fattori socio-culturali.

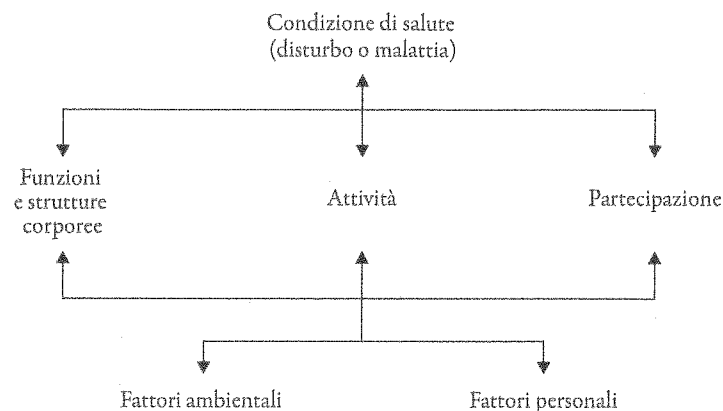
Nel 2001, l'ICF si è proposto con un quadro concettuale innovativo, entro il quale, partendo da uno stato di "salute", si analizza e si descrive il funzionamento umano come un intreccio tra fattori biologici, individuali e ambientali (modello biopsicosociale). Secondo questa ottica, la disabilità viene descritta come una condizione generale che può risultare dalla relazione complessa tra la condizione di salute della persona e i fattori contestuali che rappresentano le circostanze in cui vive (FIG. 1.1).

Partendo da una condizione di salute, l'ICF si sofferma innanzitutto sul concetto di funzionamento e, senza concentrarsi solo su ciò che non va, vuole evidenziare e descrivere nel modo più dettagliato possibile funzioni, abilità e capacità che comunque caratterizzano ciascuna persona e si estendono anche alla partecipazione alla vita sociale. Secondo questo modello, nessuna valutazione del funzionamento umano è valida se non viene specificato in quale contesto essa viene effettuata.

La versione per bambini e adolescenti prende inoltre in considerazione dimensioni e domini relativi alle specifiche caratteristiche della crescita nelle diverse fasi d'età, considerando anche l'influenza che i differenti contesti di vita hanno nel favorire, ritardare o addirittura impedire lo sviluppo del bambino e dell'adolescente nei primi diciotto anni di vita.

L'ICF aiuta dunque a collocare le rilevazioni in un sistema complesso di descrizione e comprensione del "funzionamento" della persona,

FIGURA 1.1  
Interazioni tra le componenti ICF



dove il funzionamento indica gli aspetti positivi o neutri a livello corporeo, personale e sociale, e la disabilità sta a indicare gli aspetti problematici. Le dimensioni di analisi sono in particolar modo tre:

1. le dimensioni delle funzioni e strutture corporee, dove le funzioni corporee sono le funzioni fisiologiche dei sistemi corporei (incluse quelle psicologiche) e le strutture corporee sono le parti anatomiche del corpo, ossia gli organi, gli arti e i loro componenti. Le menomazioni sono problemi nella funzione o nella struttura del corpo, intesi come una deviazione o una perdita significative;
2. le attività e la partecipazione, dove per attività si intende l'esecuzione di un compito o di un'azione da parte di un individuo, e per partecipazione il coinvolgimento in una situazione di vita. Le limitazioni all'attività sono le difficoltà che un individuo può incontrare nell'eseguire delle attività, mentre le restrizioni alla partecipazione sono problemi che un individuo può sperimentare nel coinvolgimento nelle situazioni di vita;
3. i fattori ambientali costituiscono gli atteggiamenti, l'ambiente fisico e sociale in cui le persone vivono e conducono la loro esistenza. Essi vanno codificati dal punto di vista della persona della quale si sta descrivendo la situazione, e possono rappresentare un facilitatore o una barriera.

Va sottolineato che l'ICF non è uno strumento diagnostico, ma permette piuttosto di organizzare l'osservazione ai fini di una valutazione delle funzioni individuali. I codici che esso propone possono diventare oggetto di riferimento per creare strumenti, per ideare schede e liste di comportamenti per i quali è possibile valutare livelli di gravità, presenza/assenza di un'abilità ecc.

La proposta in questa sede riguarda però un utilizzo della classificazione più generale e riflessivo, considerandola un documento che innanzitutto fornisce i presupposti teorici e il linguaggio che permettono di definire i campi di analisi finalizzati all'inclusione.

Il concetto di disabilità assunto dall'ICF non riguarda anormalità o deficit fisiologici o psicologici causati da malattie, disturbi, lesioni e altro, bensì le limitazioni create dai contesti di vita all'esistenza della persona che ha problemi di funzionamento: la disabilità è vista, cioè, come l'esito dell'interazione fra condizioni di salute (menomazioni nelle funzioni e strutture corporee) e un ambiente che può essere sfavorevole o favorevole, che pone limitazioni alle attività e restrizioni alla partecipazione mediante *barriere* o, all'opposto, utilizza dei *facilitatori*.

Questa impostazione del concetto di disabilità secondo un modello sistemico di interazioni fra differenti fattori, obbliga a prendere in considerazione sei dimensioni, chiamate dall'OMS "componenti della salute":

1. la presenza di una condizione di salute (malattia, disturbo, lesione ecc.);
2. l'integrità e/o le alterazioni della fisiologia corporea;
3. l'integrità e/o le alterazioni dell'anatomia;
4. le attività della persona, cioè quello che una persona fa (in termini sia di quello che in teoria sarebbe in grado di fare, sia di quello che uno realmente fa nel suo ambiente);
5. i contesti di vita, in termini di impatto di eventuali aiuti (facilitatori) o ostacoli (barriere);
6. i fattori individuali (età, sesso, convinzioni personali, esperienze di vita, reddito ecc.).

È in particolar modo nelle definizioni e descrizioni presenti nei capitoli relativi alle componenti attività e partecipazione e quelli relativi ai fattori ambientali che l'educatore può individuare le chiavi di lettura che servono da guida nell'analisi della situazione.

Un punto di forza dell'ICF fa infatti riferimento a tutte quelle *capa-*

TABELLA 1.1

Capitolo dell'ICF relativo alle componenti "attività e partecipazione"

## Attività e partecipazione

1. Apprendimento e applicazione delle conoscenze
2. Compiti e richieste generali
3. Comunicazione
4. Mobilità
5. Cura della propria persona
6. Vita domestica
7. Interazioni e relazioni interpersonali
8. Aree di vita principali
9. Vita sociale, civile e di comunità

*cità adattive* che vengono richieste nella realtà specifica dell'ambiente in cui una persona vive, esaminando gli spazi di vita e di relazione che la comunità può offrire.

Uno sguardo alla TAB. 1.1, che fa riferimento alle componenti attività e partecipazione, permette già, attraverso l'analisi dei titoli, di selezionare i macrobiettivi dell'osservazione all'interno di una rosa completa di indicatori che considerano i vari contesti di vita della persona.

Individuato il macrobiettivo, prendiamo ad esempio il punto 5 "Cura della propria persona". Si procederà nell'identificare obiettivi più specifici, ad esempio il compito "spogliarsi", ed entro questo compito l'ICF potrà suggerire, in una sorta di task analysis ("analisi del compito"), quali ulteriori azioni via via più ridotte sono implicate nel compito "spogliarsi" (FIG. 1.2).

I qualificatori implicati nel capitolo "attività e partecipazione" sono due, ovvero il qualificatore *capacità* sta a indicare l'intrinseca abilità dell'individuo nell'eseguire un compito o un'azione, e il qualificatore *performance* sta a descrivere quello che un individuo fa nel suo ambiente attuale.

Seguendo questo modello, il comportamento della persona andrebbe quindi osservato e analizzato su due piani:

1. in relazione a ciò che l'individuo dovrebbe essere capace di fare per adattarsi efficacemente alle richieste della vita quotidiana e per integrarsi in modo soddisfacente nel proprio ambiente di vita;
2. in relazione a quello che effettivamente accade quando l'individuo è inserito in un particolare contesto.

FIGURA 1.2  
Compito "spogliarsi"

|                       |                                      |                                                        |                                                                                          |
|-----------------------|--------------------------------------|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| Spogliarsi<br>(D5401) | Togliere<br>le calzature<br>(D5403)  | Uso fine<br>della mano<br>(D440)                       | Manipolare (D4402)<br>Afferrare (D4401)                                                  |
|                       |                                      | Uso della mano<br>e del braccio<br>(D445)              | Manipolare (D4402)<br>Raggiungere allungando<br>il braccio (D4452)                       |
|                       |                                      | Cambiare<br>la posizione<br>corporea di base<br>(D410) | Piegarsi (D4105)<br>Spostare il baricentro<br>del corpo (D4106)<br>Accovacciarsi (D4101) |
|                       |                                      | Mantenere<br>una posizione<br>corporea (D415)          | Mantenere<br>una posizione<br>accovacciata (D4151)                                       |
|                       | Togliere<br>gli indumenti<br>(D5401) | Uso fine<br>della mano<br>(D440)                       | Manipolare (D4402)<br>Afferrare (D4459)                                                  |
|                       |                                      | Uso della mano<br>e del braccio<br>(D445)              | Uso della mano<br>e del braccio<br>non specificato (D445)                                |
|                       |                                      | Cambiare<br>la posizione<br>corporea di base<br>(D410) | Piegarsi (D4105)<br>Spostare il baricentro<br>del corpo (D4106)<br>Accovacciarsi (D4101) |
|                       |                                      | Mantenere<br>una posizione<br>corporea (D415)          | Mantenere una posizione<br>corporea non specificato<br>(D4159)                           |

Tale approccio si rivela fondamentale in fase di valutazione iniziale e in fase di pianificazione di intervento. Possiamo infatti dire che una persona funziona a più livelli:

1. di base ci sono le strutture e le funzioni fisiche e mentali, che permettono di acquisire la capacità di svolgere attività e compiti. Se questi vengono eseguiti in ambiente neutro determinano quelle che, in linguaggio ICF, si definiscono *capacità* (ad esempio una persona con disabilità intellettiva ha imparato a leggere in termini di "lettura funzionale", ed è in grado di leggere alcune semplici formulazioni come la tabella degli orari di passaggio degli autobus);

2. questa capacità può tornare utile quando la persona è in una situazione concreta, quale appunto prendere un autobus, e ha bisogno di leggere le tabelle degli orari. Il contesto può presentare però elementi di ostacolo alla lettura (ad esempio le tabelle sono scritte in modo poco chiaro, con scrittura molto ridotta, oppure ci sono persone intorno che spingono e non si ha il tempo di individuare le informazioni ecc.). Tutto ciò, se ci pensiamo, richiede un comportamento maggiormente funzionale, e la capacità diviene, in ottica ICF, *performance*. Il contesto in questo caso potrà fare la differenza e influire sulla performance favorendo la funzionalità, ovvero sostenendo la persona con disabilità con facilitatori (ad esempio tabelle di lettura semplici e ben visibili, persone educate che lasciano il tempo di analizzarle senza mettere fretta o spingere ecc.) o al contrario ponendosi a sfavore della funzionalità opponendosi con barriere (ad esempio quando le tabelle degli orari sono collocate in zone di difficile accesso, o elaborate in maniera complicata, o ci si trova in presenza di altre persone che mettono fretta e spingono perché vogliono a loro volta leggere le tabelle ecc.).

Si può dire quindi che la capacità, nel momento stesso in cui deve essere applicata a un contesto specifico, deve tradursi in performance, che può essere costituita da un comportamento maggiormente funzionale se sostenuta da facilitatori, o in un comportamento meno funzionale se ostacolata da barriere.

In questo caso l'ICF può aiutare a orientare l'intervento educativo, che dovrà essere teso a individuare di volta in volta le capacità, le abilità e i comportamenti da far apprendere al soggetto in questione, ma dovrà anche modificare quei fattori ambientali che, nel restringere la partecipazione, finiscono col ridurre la performance e le capacità di azione del soggetto.

In questa particolare fase vengono in aiuto le componenti che riguardano i fattori ambientali (TAB. 1.2): esse classificano ad esempio prodotti naturali o realizzati dall'uomo, elementi dell'ambiente naturale o fisico, persone e animali, atteggiamenti sociali e norme, servizi, sistemi organizzativi e politiche locali o nazionali. Si tratta dunque di tutti quegli elementi che, presenti o assenti, attivi o non attivi nell'ambiente, possono orientare l'analisi osservativa al fine di meglio comprendere eventuali proposte di intervento e di modifiche.

I fattori ambientali devono essere codificati dal punto di vista della

TABELLA 1.2  
Capitolo dell'ICF relativo ai "fattori ambientali"

Fattori ambientali

1. Prodotti e tecnologia
2. Ambiente naturale e cambiamenti effettuati dall'uomo
3. Relazioni e sostegno sociale
4. Atteggiamenti
5. Servizi, sistemi e politiche

persona della quale si sta descrivendo la situazione e vanno a indagare in che misura un fattore rappresenta un facilitatore o una barriera. Vediamo dunque che essi possono risiedere in barriere di tipo fisico, oppure in barriere di tipo sociale, politico e culturale, e possono essere codificati proprio da chi vive quotidianamente il contesto a fianco della persona disabile.

I fattori ambientali (come ad esempio le barriere architettoniche, gli atteggiamenti dei membri della società e le leggi che regolano la società) sono estrinseci all'individuo e determinano in buona parte la sua capacità di partecipazione e di performance.

I fattori ambientali (fisici, sociali e culturali) e i fattori personali (portati psicologici) dunque mediano fra il soggetto con le sue capacità funzionali e il contesto in cui avviene la partecipazione. Ne consegue l'importanza determinante dei contesti ambientali ai fini della definizione, della descrizione e della realizzazione degli interventi personali, familiari e sociali, scolastici e lavorativi. Ciò comporta l'acquisizione di strumenti interpretativi della realtà in grado di leggere la complessità del contesto in cui si colloca la persona con disabilità, che permettano di individuare analiticamente gli elementi contestuali che condizionano il livello di disabilità della persona e qualificano il suo grado di partecipazione sociale. L'ambiente infatti, se favorevole, può cambiare lo scenario del funzionamento, limitando le compromissioni.

Si riportano qui di seguito alcuni esempi tratti dall'allegato 4 del documento ICF (pp. 232-4), che meglio aiutano a comprendere come lo stato di salute della persona e i fattori ambientali interagiscono tra loro, creando di volta in volta condizioni facilitanti o ostacolanti la partecipazione della persona.

Menomazioni diverse e limitazioni della capacità che producono problemi simili di performance

«A un individuo può essere negato un lavoro poiché si ritiene che il suo grado di menomazione (tetraplegia) precluda lo svolgimento di alcuni compiti (ad es. utilizzo manuale della tastiera del computer). Il suo posto di lavoro non possiede gli adattamenti necessari per facilitare la performance della persona nello svolgimento di questi compiti (ad es. un software che sia in grado di riconoscere la voce al posto di una tastiera).

Un altro individuo capace di eseguire le attività lavorative richieste può vedersi negato un impiego perché ha una limitazione dell'attività ridotta attraverso l'uso di una sedia a rotelle, e tale posto di lavoro non è accessibile con una sedia a rotelle.

Un individuo che si serve di una sedia a rotelle può ottenere un lavoro e avere la capacità di svolgere i compiti lavorativi e in effetti li compie in un contesto lavorativo. Ciononostante questo individuo può avere comunque problemi di performance nel dominio delle relazioni interpersonali con i colleghi, dal momento che non può accedere alle aree dove i colleghi si ritrovano nelle pause di lavoro. Questo problema di performance nella socializzazione al lavoro può impedire l'accesso a opportunità di carriera.»

Analizziamo ora brevemente questi tre casi.

Il primo riguarda una mancanza di adeguamento della postazione di lavoro alla persona in difficoltà: oggi esistono molte soluzioni tecnologiche che risolvono il problema dell'accessibilità nonché strumenti alternativi alla tastiera di un computer, e ci si può dunque interrogare sul perché ciò non venga fatto. Potrebbe trattarsi di semplice ignoranza, nel senso di non conoscenza delle opportunità tecnologiche esistenti, oppure di un atteggiamento negativo che, attraverso il disinteresse verso la ricerca di soluzioni, miri a osteggiare la possibilità di lavorare della persona con difficoltà motorie.

Nel secondo caso si entra nel merito di problemi legati alle scelte politiche, mentre nel terzo caso si evidenzia come le relazioni interpersonali siano preziose nella formazione dei gruppi di lavoro, facilitando un clima di serenità e aumentando le prospettive di carriera.

Limitazioni della capacità che producono problemi di performance

«Un bambino di 10 anni viene mandato da una foniatra con una diagnosi di "balbuzie". Durante la visita vengono riscontrate accelerazioni inter e intraverbali, problemi nella fluency dell'eloquio, nella regolazione dei movimenti di espressione vocale e del ritmo dell'eloquio (menomazioni). Il



bambino ha problemi a scuola con la lettura ad alta voce e con la conversazione (limitazioni nella capacità). Durante le discussioni di gruppo non prende alcuna iniziativa per partecipare anche se vorrebbe farlo (problema di performance nel dominio del conversare con molte persone). Il coinvolgimento di questo bambino nella conversazione è limitato all'interno del gruppo a causa di norme e pratiche sociali relative al normale svolgimento di una conversazione.»

Analizziamo ora brevemente questo caso.

Il bambino in questione ha difficoltà di funzionamento nell'ambito dell'espressione verbale. Egli però può esprimersi, è un bambino che ha molte cose da dire, e sicuramente la riabilitazione logopedica è di aiuto, ma non risolutiva.

La lettura ad alta voce e la conversazione a scuola costituiscono un problema per questo bambino. Si potrebbe pensare ad esempio di dispensarlo dalla lettura ad alta voce, oppure di farlo leggere solo in circostanze più favorevoli (frasi molto brevi sulle quali si sente adeguato), tutte scelte che si individualizzano anche attraverso un confronto col bambino.

Per quanto riguarda la conversazione, è importante creare le circostanze che gli permettano di partecipare nonostante le sue difficoltà espressive. A questo proposito, è importante educare i compagni all'accettazione della sua difficoltà, e ciò comporta che ne diventino consapevoli, che si rendano disponibili a dargli il tempo di comunicare, senza deriderlo e senza anticipare quello che deve dire ma lasciando che si esprima da solo.

Come si vede, i facilitatori hanno lo scopo di migliorare il funzionamento e ridurre la disabilità. Esempi di facilitatori sono un ambiente fisico accessibile, la disponibilità di tecnologia d'assistenza o di ausili, gli atteggiamenti positivi delle persone verso la disabilità e servizi, sistemi e politiche rivolti a incrementare il coinvolgimento delle persone con una condizione di salute critica nelle aree di vita. L'assenza di un fattore può anche essere facilitante (come ad esempio l'assenza di stigmatizzazione o di atteggiamenti negativi).

Viceversa, le barriere rappresentano limitazioni al funzionamento e creano disabilità. Esempi di barriere sono un ambiente fisico inaccessibile, la mancanza di tecnologia d'assistenza o di ausili, gli atteggiamenti negativi delle persone verso la disabilità e servizi, sistemi e politiche inesistenti o ostacolanti il coinvolgimento delle persone con una condizione di salute critica nelle aree di vita.

Risulta evidente che tale modello di interpretazione della disabilità

è teso ad approfondire il ruolo determinante del contesto nella vita di ogni persona, e a prospettare cambiamenti politici e sociali che si propongano di favorire e sostenere la partecipazione di tutti gli individui, non solo per documentare il loro stato di salute quanto per intervenire con linee di condotta e piani di azione concreti, finalizzati alla rimozione degli ostacoli (fisici e sociali) che in qualche modo rendono difficile la vita delle persone.

#### 1.4 Conclusioni

La portata innovativa dell'ICF, che risiede nell'approccio globale alla persona, permette oggi di proporre un modello di analisi che segue la prospettiva biopsicosociale, consentendo all'operatore di scegliere le caratteristiche osservabili di un soggetto e ponendole in relazione tra loro in un quadro coerente e unitario, all'interno del contesto e dell'ambiente in cui tali comportamenti hanno luogo e nella logica di uno studio spazialmente, temporalmente e culturalmente situato.

Dissociando lo stretto legame fra menomazione e funzionamento, l'ICF fa infatti rientrare nell'analisi anche i contesti, che nel livello del funzionamento e della partecipazione sono determinanti in senso positivo o negativo.

Il modello biopsicosociale è di tipo universalistico, e concepisce che chiunque possa avere una disabilità, che le disabilità si situano in un *continuum* e vanno considerate in termini multidimensionali. Sul piano delle menomazioni le risposte più adatte saranno mediche e riabilitative; sul piano delle limitazioni delle attività della persona le risposte, o gli interventi, saranno abilitativi ed educativi, ossia di potenziamento, di espansione delle capacità e di assegnazione di ausili che compensino o integrino i limiti funzionali. Sul piano della partecipazione gli interventi principali dovranno essere tesi a eliminare le barriere contestuali e a fornire facilitatori. A questo livello i provvedimenti dovrebbero consistere non solo nelle modifiche strutturali o nelle politiche sanitarie e legislative, ma anche in interventi volti al cambiamento di atteggiamenti e pregiudizi (Pino, 2004).



## Riferimenti bibliografici

- BARATELLA P., LITTAMÈ E. (2009), *I diritti delle persone con disabilità*, Erickson, Trento.
- BARZAGHI C. (1995), *L'integrazione scolastica: una questione di relazioni*, in M. Zanobini, M. C. Usai, *Psicologia dell'handicap e della riabilitazione: i soggetti, le relazioni, i contesti in prospettiva evolutiva*, Franco Angeli, Milano 1995.
- BOOTH T., AINSCOW M. (2002), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione a scuola*, Erickson, Trento.
- BORTOLOTTI E. (2012), *Percorsi inclusivi per la disabilità. Temi, problemi e opportunità*, Aracne, Roma.
- CANEVARO A. (2009), *La lunga strada dell'integrazione nella società per una vita autonoma e indipendente*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 8/5, pp. 417-39.
- ID. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento.
- CLOUGH P., CORBETT J. (2000), *Theories of Inclusive Education*, Paul Chapman Publishing, London.
- COTTINI L. (2003), *Bambini, adulti, anziani e ritardo mentale*, Vannini, Brescia.
- COTTINI L., ROSATI L. (a cura di) (2008), *Per una didattica speciale di qualità. Dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*, Morlacchi, Perugia.
- DE ANNA L. (1998), *Pedagogia speciale: i bisogni educativi speciali*, Guerini e Associati, Milano.
- FACCHI A. (2007), *Breve storia dei diritti umani*, il Mulino, Bologna.
- GELATI M., CALIGNANO M. T. (2003), *Progetti di vita per la persona con sindrome di Down*, Del Cerro, Pisa.
- GOFFMAN E. (1963), *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ).
- IANES D., MACCHIA V. (2008), *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento.
- KANTOR J. R. (1982), *Psychological Retardation and Interbehavioral Maladjustments*, in "The Psychological Record", 3, pp. 105-13.
- LIPSKY D. K., GARTNER A. (1997), *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*, Brookes Publishing, Baltimore (MA).
- MEGGIOLARO S. (a cura di) (2000), *Legislazione scolastica. Legislazione primaria e secondaria per l'integrazione scolastica*, Erickson, Trento.
- NOCERA S. (2009), *Il processo di inclusione scolastica in Italia e in Europa. Una riflessione sui bisogni educativi speciali attraverso una ricerca*, in "La scuola possibile. Rivista telematica di percorsi per l'integrazione", 10.
- PINO O. (2004), *Funziono, dunque sono? Un'analisi globale dei fattori di sviluppo nelle disabilità*, Vannini, Gussago (BS).

- PRADAL S. (2011), *Progettare l'integrazione: gli strumenti di documentazione secondo l'ICF-CY*, in G. De Polo, M. Pradal, S. Bortolot (a cura di), *ICF-CY nei servizi per la disabilità*, Franco Angeli, Milano, 2011, pp. 91-101.
- RICCI C. (a cura di) (2001), *Manuale per l'integrazione scolastica: i principi, le competenze, la buona pratica*, Fabbri, Milano.
- TORTELLO M. (a cura di) (1999), *Handicap e risorse per l'integrazione. Nuovi elementi di qualità per una scuola inclusiva*, Erickson, Trento.
- WARNOCK H. M. (1978), *Report of the Committee into the Education of Handicapped Children and Young People*, HMSO, Londra.
- WERLER T., CAMERON D. L., N. R. BIRKELAND (2012), *When Education Meets the Care Paradigm*, Waxmann, Münster.

## DOCUMENTI E LEGGI DI RIFERIMENTO

- ASSEMBLEA GENERALE DELLE NAZIONI UNITE (2006), *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*.
- DICHIARAZIONE DI MADRID (2002), *La non discriminazione più l'azione positiva è uguale all'integrazione sociale*, Documento conclusivo del Congresso europeo sulla disabilità, Madrid.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (1975), *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*, punto 1.
- OMS - ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ (2001), *ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health)*.
- OMS - ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ (2007), *ICF-CY (International Classification of Functioning, Disability and Health - Children & Youth Version)*.
- OMS - ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ (2011), *World Report on Disability*.
- UNESCO (2000), *World Declaration on Education for All*, pp. 1-21.

## Natura e varietà delle procedure osservative in educazione

di *Paolo Sorzio*

L'osservazione è un processo deliberato, continuo e sistematico di raccolta di informazioni rispetto a un focus di attenzione. Osservare implica focalizzare un "oggetto", cui ci si può riferire durante il discorso per rendere mutualmente manifesta la propria prospettiva; infatti, nel dirimere divergenze, spesso si indicano aspetti e proprietà di un'entità esterna e percepibile, per dare significato concreto a ciò che si intende. Gli esseri umani hanno sviluppato strumenti per potenziare l'osservazione di oggetti (come il microscopio e il cannocchiale) e per registrare e condividere l'esperienza osservata (resoconti scritti, diagrammi e schemi, fotografie). L'osservazione ha un ruolo essenziale nella costruzione della conoscenza perché si riverbera sul ragionamento in maniera molteplice e complessa.

Essa non è soltanto un meccanismo percettivo, ma è anche cognitivo, perché implica l'attivazione di schemi mentali da parte dell'osservatore. Inoltre, qualunque atto osservativo va inquadrato in un processo più ampio di indagine, che va reso esplicito per garantire validità e giustificazione ai dati ottenuti. L'osservazione dunque non è un atto isolato e contingente, ma una componente di un processo più ampio, di cui questo capitolo offrirà una ricostruzione.

Dal punto di vista dello sviluppo delle tecniche di conoscenza scientifica (Daston, Lunbeck, 2011), si possono confrontare alcune posizioni contrapposte.

Da un lato, fin dal XVII secolo l'osservazione era considerata la prima fonte di conoscenza, in quanto l'esperienza del percepire una sequenza di eventi era la base di un successivo atto di elaborazione concettuale. Una rielaborazione successiva di questo approccio è il neopositivismo logico, presentato in maniera molto analitica da Ayer (1940). Secondo questa ricostruzione intellettuale, lo sviluppo della

conoscenza si appoggia principalmente a un insieme accurato di protocolli osservativi (ovvero la registrazione per iscritto delle osservazioni condotte) formulati in un linguaggio il più possibile aderente ai dati grezzi accumulati, senza l'introduzione di termini che rimandino a entità non osservabili direttamente. Ad esempio, per quanto riguarda l'ambito educativo, nei protocolli osservativi non sarebbero accettabili termini come "attenzione", "motivazione" o "ragionamento", se si riferiscono a entità mentali non osservabili. Questi termini andrebbero definiti in maniera precisa: per esempio, rispettivamente, come registrazione di movimenti oculari, focalizzazione di durata precisa nella soluzione di un compito dato e riproduzione corretta di una sequenza di simboli presentata precedentemente.

Successivamente, da questi protocolli è possibile derivare una teoria tramite inferenze logiche di natura induttiva. Il processo conoscitivo è sequenziale: si parte dalle osservazioni accurate, che sono trascritte attentamente; di seguito, i protocolli osservativi sono analizzati per generare teorie e conoscenze generali sulla realtà. In questa prospettiva, le teorie nascono da dati osservativi accuratamente trascritti e la conoscenza ha una base oggettiva incontrovertibile, in quanto percepita prima di qualunque immaginazione.

Su un versante più orientato a valorizzare il ruolo fondativo dell'esperimento, Popper (1969) contestava la natura conoscitiva della verifica così come era presentata dai positivisti logici. Per Popper, un accumulo di dati osservativi, per quanto accurati, non potrebbe in linea di principio esaurire le possibilità conoscitive; si tratta invece di rovesciare la prospettiva e di porsi dal punto di vista del controllo delle ipotesi: è dalle teorie che nascono le ipotesi, e sono le ipotesi che possono essere sottoposte a controllo. L'esperimento diventa così cruciale perché è un processo deliberato, che nasce da atti immaginativi di formulazione di ipotesi e che garantisce la produzione di dati osservativi secondo procedure controllate e misure precise.

Secondo Popper, la razionalità della conoscenza scientifica è indipendente dagli aspetti psicologici e culturali, essendo un processo di deduzione logica di ipotesi osservabili a partire da una teoria e di conduzione controllata dell'esperimento. Se i risultati dell'esperimento, registrati da strumenti accurati, sono quelli attesi, allora la teoria è corroborata (in attesa di ulteriori controlli); altrimenti è falsificata e va sostituita.

L'epistemologia popperiana lascia non analizzati i processi cogni-

tivi e culturali della scoperta. In realtà, l'osservazione e gli schemi cognitivi e concettuali sono in una relazione molto complessa, che può essere appresa e sviluppata; come scrive Hacking, «talvolta è proprio la persistente attenzione prestata ad un evento insolito, che altri sperimentatori meno bravi avrebbero trascurato, a condurre verso nuove conoscenze» (Hacking, 1987, p. 198). Pertanto, la riflessione riguardante la natura e i processi di costruzione della conoscenza deve affrontare in maniera più articolata e meno formale la relazione tra osservazione e modelli concettuali.

La separazione tra percezione e cognizione nel processo di osservazione è stata criticata principalmente da Sellars e da Hanson. Secondo Sellars (2004) non esistono atti di percezione che non siano contemporaneamente anche atti di ragionamento (inferenziali); ovvero ciò che percepiamo è immediatamente situato anche in uno spazio di giustificazione cognitiva. La nostra conoscenza emerge dall'integrazione di due processi: l'osservazione di oggetti, eventi e situazioni, da un lato, e dall'altro l'attribuzione di significato a ciò che è osservato, che dipende dagli schemi concettuali con cui gli oggetti sono categorizzati e comunicati. Un particolare agglomerato percettivo può essere una "macchia" secondo una particolare prospettiva cognitiva, oppure l'indice della contingenza del processo simbolico secondo la prospettiva di un appassionato di Jackson Pollock.

Hanson (1978) ha seguito un'altra linea di analisi del ruolo dell'osservazione nella costruzione della conoscenza, e ha ritenuto che l'osservazione sia una costruzione mentale più complessa che la semplice impressione retinica di un dato.

Secondo Hanson (ivi, p. 19), «l'osservazione è carica di teoria» perché l'osservazione di un evento è plasmata da una conoscenza preliminare dell'evento stesso. L'osservazione è garantita da un'integrazione tra gli schemi cognitivi del soggetto e la stimolazione percettiva: gli schemi orientano il soggetto a riconoscere un oggetto da osservare; la realtà invia informazioni che guidano la successiva messa a fuoco dell'oggetto.

Inoltre, Hanson ritiene che "osservare" consista nel "saper guardare": ispezionare un campo ambientale, identificare un focus di attenzione e connettere gli elementi in un modello per renderli intelligibili. Gli atti osservativi sono strutturati secondo schemi cognitivi: un soggetto ingenuo e un esperto "vedrebbero" una stessa situazione in modi differenti; pertanto un'osservazione neutrale, univoca, non esistereb-

be. Secondo Hanson, anche i termini che si riferiscono a entità direttamente osservabili possiedono significati impliciti elusivi ma importanti. Ad esempio, nel processo di categorizzazione i soggetti possono condurre l'osservazione secondo prospettive differenti, in relazione agli schemi cognitivi che ritengono pertinenti alla situazione. In uno studio molto approfondito, Donaldson (2009) ha riconosciuto che i bambini risolvevano i compiti piagetiani, come la conservazione delle quantità, in maniera differente in relazione al contesto comunicativo.

La tipica situazione sperimentale introdotta da Piaget (1970) presenta due recipienti A e B, simili per forma e dimensione, riempiti d'acqua. I bambini riconoscono che se l'acqua raggiunge la stessa altezza, i due recipienti ne contengono la stessa quantità. Tuttavia, nella situazione in cui il ricercatore versa l'acqua da uno dei due recipienti in un terzo recipiente C, diverso per forma e dimensione, alla domanda dello sperimentatore: «È cambiata la quantità di acqua o è sempre la stessa?», i bambini al di sotto dei sei anni tendono a rispondere che la quantità è cambiata e che non è più la stessa nei due recipienti. Piaget interpretava questa risposta come una focalizzazione da parte dei bambini più piccoli sugli aspetti percettivi del fenomeno, cioè sui livelli difformi raggiunti dall'acqua nei due recipienti nella seconda fase. La conclusione era che i bambini di età inferiore ai sei anni non abbiano ancora sviluppato uno schema cognitivo logico che permetta loro di riconoscere che la variazione dell'altezza in un recipiente è compensata dalla diversità del diametro.

Donaldson, invece, introduce un'interpretazione coerente con la prospettiva di Hanson e giunge a conclusioni diverse da Piaget. Secondo l'autrice, i bambini non soltanto osservano, ma cercano anche di capire come interpretare il contesto del compito sperimentale. Poiché un adulto chiede loro se le sue azioni abbiano prodotto una modificazione della situazione, i bambini tendono a ritenere che la domanda sia significativa, cioè che si riferisca a qualcosa che effettivamente è accaduto e quindi, secondo Donaldson, essi cercano una risposta affermativa, anche se non saprebbero giustificarla.

Modificando la situazione, anche i bambini di 4-6 anni riescono a risolvere compiti di conservazione delle quantità. Ad esempio, se viene mostrata una situazione in cui è un pupazzo a porsi la domanda se i due recipienti mantengono la stessa quantità d'acqua, i bambini rispondono affermativamente. In conclusione, l'attivazione degli schemi cognitivi e il processo di osservazione sono in una relazione dinamica.

## 2.1

## Il paradosso dell'osservazione nella costruzione della conoscenza

Riconosciuta la complessità della relazione tra osservazione e ragionamento, si pone la seguente domanda: gli osservatori sono intrappolati negli schemi cognitivi che guidano l'attività percettiva, oppure l'osservazione può sganciarsi da uno schema orientativo e cogliere aspetti imprevisi e interessanti di una realtà?

L'osservazione è guidata da schemi concettuali che predispongono a cercare alcuni aspetti dell'ambiente anziché altri, ma non determinano ciò che un osservatore realmente vedrà. La relazione tra osservazione e modellizzazione è dinamica: in un processo di osservazione valido, i modelli non si impongono ai dati forzandoli in un'interpretazione univoca.

Neisser (1981, p. 134) definisce come «schema di orientamento» quella struttura cognitiva appropriata che permette di inquadrare e interpretare in maniera unitaria un insieme di informazioni. Gli schemi pertanto anticipano alcune relazioni mentre devono essere pronti a raccogliere l'informazione realmente presente nell'ambiente.

Gli schemi rappresentano una guida nella ricerca dell'informazione ambientale. Ciascun ciclo percettivo di orientamento e raccolta di informazioni su una particolare entità è incorporato in uno schema più ampio, che riguarda la localizzazione possibile dell'oggetto e gli eventi che caratterizzano la sua occorrenza. A questo proposito, gli schemi mentali possono orientare la ricerca di informazioni, ma in alcuni casi possono limitare o distorcere le informazioni che sono potenzialmente a disposizione, perché impongono una direzione all'esplorazione dell'ambiente.

L'osservazione è quindi una tecnica che richiede tempo per essere appresa, e implica sia un'organizzazione cognitiva di orientamento sia la sensibilità a cogliere le informazioni ambientali. Quando è efficace, il processo di osservazione ha due effetti simultanei: aumenta la conoscenza sui processi educativi che sono il focus di attenzione e studio, e modifica e rende più sensibili gli schemi cognitivi dei ricercatori in relazione alla conoscenza dei fenomeni educativi.

Un osservatore esperto quindi non è «intrappolato» nei suoi schemi cognitivi, ed è in grado di stabilire ed eventualmente modificare il focus

della sua osservazione perché gli schemi cognitivi orientano, ma non determinano, il suo processo osservativo; elementi interessanti e inaspettati sono riconosciuti e gli schemi cognitivi possono essere modificati.

Hacking (1987) offre una ricostruzione articolata e dinamica delle relazioni tra osservazione e modelli concettuali, che sarà alla base di questo capitolo. L'osservazione è un processo integrato e flessibile di percezione e cognizione; gli schemi concettuali orientano l'osservazione e la messa a fuoco di qualche fenomeno di cui si ipotizza o si conosce l'esistenza; tuttavia, gli esseri umani apprendono a cogliere percettivamente e analizzare anche eventi ed entità inaspettati. Il riconoscimento di questi eventi conduce a una modifica degli schemi concettuali.

Questa concezione dinamica ha due importanti implicazioni:

1. gli schemi concettuali non sono statici, ma evolvono in relazione all'osservazione e alla riflessione sui dati;
2. la relazione tra schemi concettuali e tendenza all'osservazione è presente nei disegni di indagine osservativa con diversi gradi di priorità. Alcune procedure osservative saranno principalmente guidate dagli schemi cognitivi, altre più dall'esperienza osservativa.

## 2.2

### Il protocollo per la Target Person Observation

L'osservazione dei processi di inclusione dei soggetti con bisogni speciali non è un sistema uniforme, ma una serie di strategie che hanno strumenti, procedure e criteri di validità diversi, che questo testo intende approfondire e applicare in paradigmatici studi di caso.

Nel nostro studio, analizziamo tre modelli osservativi:

1. le *osservazioni strutturate* partono da uno schema concettuale di riferimento costruito precedentemente all'osservazione: ciò che è ritenuto rilevante per la conoscenza è strutturato in una griglia osservativa che definisce le categorie che caratterizzano quella particolare situazione in maniera completa, precisa e non ambigua; inoltre, essa può stabilire la frequenza o l'intensità di occorrenza di un particolare evento. Le due modalità più diffuse di osservazione strutturata sono la *task analysis* e la *check-list*.
2. la *Target Person Observation* (TPO) è un adattamento dello schema proposto da Bruner e collaboratori (Bruner, 1980; Sylva, Roy, Painter, 1980) che consiste nel guidare l'osservazione in maniera selettiva, per

TABELLA 2.1

Differenze tra i metodi osservativi

|                                    | Focus di osservazione                                                                          | Grado di strutturazione                         | Grado di standardizzazione della procedura                      |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Osservazione strutturata           | Comportamenti                                                                                  | Molto alto: griglie analitiche                  | Molto alto: analizza comportamenti identificabili               |
| Target Person Observation Protocol | Sequenze di azioni orientate a uno scopo condiviso                                             | Alto: schema di sequenze di azioni intenzionale | Alto: analizza attività molarie orientate a uno scopo           |
| Osservazione etnografica           | La relazione tra un soggetto e le condizioni della sua partecipazione in un contesto educativo | Basso: note etnografiche sul campo              | Basso: si inserisce in un contesto, mantenendone la specificità |

un periodo di tempo di 20 minuti, verso le attività che una specifica persona (*target person*) svolge in un contesto. L'attività è una sequenza coordinata di azioni intenzionali orientata alla realizzazione di uno scopo condiviso. La TPO identifica la natura dell'attività, l'organizzazione cognitiva del suo svolgimento, il tipo di interazione che si instaura con gli altri e il linguaggio utilizzato;

3. l'*osservazione etnografica* consiste in un prolungato lavoro sul campo per analizzare le relazioni tra le condizioni contestuali e le pratiche quotidiane di una persona. In questo caso è proprio la complessità della relazione tra soggetto e contesto a costituire il focus dell'osservazione che viene registrato nelle note etnografiche (ovvero la narrazione e la riflessione di ciò che l'osservatore ha visto "proprio lì"). Analizzando una grande quantità di dati incorporati nelle note, il ricercatore è in grado di ricostruire il modello della partecipazione di un soggetto con bisogni speciali in un dato contesto e di riconoscere le opportunità e i vincoli alla sua inclusione.

Qualunque forma di osservazione in campo educativo è caratterizzata da un focus specifico, è mediata da strumenti appropriati ed è condotta secondo specifici schemi concettuali. Pertanto è possibile riconoscere alcuni modelli di osservazione in relazione alla struttura degli strumenti e all'organizzazione delle procedure nel tempo. Questi



modelli non sono categorie assolute e reciprocamente esclusive, ma linee di tendenza, aspetti su cui riflettere nel costruire ulteriori processi e strumenti osservativi.

Come si vede nella TAB. 2.1, le tipologie di osservazione nei contesti educativi possono essere distinte secondo le dimensioni della strutturazione degli strumenti osservativi, della standardizzazione della procedura osservativa e dell'unità di analisi dell'osservazione.

#### 2.2.1. L'OSSERVAZIONE STRUTTURATA

L'osservazione strutturata richiede un'elaborazione molto precisa degli strumenti osservativi: l'intero campo dei comportamenti attesi deve essere stabilito e categorizzato secondo definizioni univoche (non vi devono essere ambiguità e incertezze nella definizione dei comportamenti osservati, né comportamenti che potrebbero ricadere in più categorie) ed esaustive (lo schema osservativo deve prevedere tutta la gamma di elementi osservabili). In questa prospettiva, un osservatore deve riuscire a identificare il comportamento come un caso di una specifica categoria (univocità); inoltre, ogni comportamento osservato deve rientrare in una categoria (esaustività). Quello che, una volta costruito, appare come uno schema strutturato in maniera razionale è il risultato di un processo di comprensione molto lungo, in cui gli operatori riflettono su ciò che è importante osservare, sulla sua definizione concettuale e sulla relazione tra schemi concettuali ed eventi osservati. Inoltre, le prime sperimentazioni delle schede osservative richiedono di essere testate nella pratica, cioè di essere applicate e valutate per la loro efficacia: queste schede sono in grado di rappresentare l'intera ampiezza degli eventi che costituiscono l'oggetto dell'osservazione? Rappresentano gli eventi in maniera univoca o vi sono ambiguità? Osservatori diversi codificano in maniera convergente ciò che osservano? Qual è l'ambito di applicabilità della scheda osservativa?

Nella fase di sperimentazione, la scheda osservativa è oggetto di analisi critica e di cambiamento. Se emergono dei problemi, ciò significa che alcuni eventi non sono stati previsti, che le categorie di codifica non sono precise (quindi vanno rese più focalizzate, chiedendosi quali siano le caratteristiche definitorie) oppure sono troppo generiche (quindi vanno scomposte in unità più specifiche).

Inoltre, è necessario che le attribuzioni di ciò che si osserva alle ca-

tegorie convergano: due osservatori diversi o lo stesso osservatore in diversi momenti dovrebbero attribuire a uno stesso comportamento la stessa categorizzazione. Se questo non avviene, ciò può dipendere da un'ambiguità nella costruzione della griglia di osservazione, oppure da una diversa padronanza nell'uso della griglia da parte degli osservatori.

Inoltre, l'osservazione strutturata richiede un'alta standardizzazione (le procedure di osservazione sono codificate e devono essere eseguite accuratamente).

Poiché le osservazioni strutturate hanno un focus osservativo molto dettagliato, il loro limite sta nella difficoltà di vedere e registrare la sequenza dei comportamenti che compongono azioni intenzionali, orientate a uno scopo, e le loro configurazioni in relazione a contesti diversi.

#### 2.2.2. TARGET PERSON OBSERVATION PROTOCOL

La Target Person permette di allargare il focus dell'osservazione perché la sua unità di analisi non è il comportamento, ma la sequenza di azioni dirette a uno scopo. Il protocollo di osservazione della Target Person mantiene una certa struttura e un grado di standardizzazione che permettono possibili estensioni dell'osservazione e confronti tra situazioni o tra soggetti. La codifica utilizza categorie molarì, ciascuna delle quali è distinta in categorie molecolari. Per "categorie molarì" si intendono le tipologie di attività riconoscibili all'interno di un contesto, che sono orientate a un obiettivo, che implicano l'uso di strumenti e che richiedono al soggetto la pianificazione di una sequenza di azioni per la loro realizzazione. La realizzazione degli obiettivi implica l'integrazione di una sequenza di azioni, chiamate "categorie molecolari" perché sono gli elementi più semplici, la cui composizione definisce il grado di complessità dell'attività molare. Nella codifica, l'osservatore deve dapprima indicare le diverse tipologie di attività molare (ciascuna caratterizzata da specifici obiettivi e da confini che ne identificano l'inizio e la fine) e, all'interno di queste, le sequenze di azione che i soggetti elaborano.

Il protocollo della Target Person è più aperto rispetto alle osservazioni strutturate. L'unità di analisi è l'attività in cui il soggetto è coinvolto (definita da categorie molarì, che descrivono il contesto, gli obiettivi, gli oggetti e le persone che partecipano). L'attività come unità molare è analizzabile ulteriormente come una relazione tra obiettivi



e la sequenza di azioni necessarie per realizzarli (definita da categorie molecolari, che descrivono la sequenza di azioni e la loro efficacia nella realizzazione dell'obiettivo).

A differenza delle check list, le categorie nella Target Person riguardano concatenazioni di azioni, non singoli comportamenti; quindi l'osservatore si troverà di fronte a una maggiore imprevedibilità nello svolgimento delle attività, perché gli stessi scopi potranno essere realizzati in maniera diversa in relazione agli oggetti, all'improvvisazione del momento e alla presenza di altri soggetti. La scheda registra anche le interazioni del soggetto con le altre persone presenti nel contesto di attività e il livello di efficacia e adeguatezza di ciò che fa nella realizzazione degli scopi condivisi dell'attività.

La struttura del protocollo osservativo è flessibile e non prevede comportamenti isolati ma attività composte da sequenze di azioni orientate verso uno scopo. Nell'elaborazione di un protocollo è necessario sia identificare le diverse attività che la persona può svolgere nel contesto educativo, sia definire le caratteristiche univoche di ciascuna attività rispetto alle altre.

### 2.2.3. L'OSSERVAZIONE ETNOGRAFICA

L'etnografia è una ricostruzione articolata e attenta dei processi di partecipazione dei soggetti nei contesti sociali. Nel caso dell'inclusione, l'osservazione etnografica si focalizza sulle condizioni che configurano la partecipazione di un soggetto diversamente abile alle attività quotidiane di un contesto educativo. Vanno analizzati l'organizzazione degli spazi, le modalità di interazione, le relazioni di supporto e i modelli di riferimento che costituiscono la rete di condizioni che configurano le opportunità e i vincoli all'inclusione e alla crescita.

L'etnografia richiede un prolungato lavoro sul campo, poiché studia la complessa rete di relazioni tra una persona e i contesti di partecipazione quotidiana, identificando le condizioni che costituiscono la struttura istituzionale della sua traiettoria di crescita. Lo strumento osservativo è costituito dal corpus di note etnografiche su ciò che il ricercatore osserva nel contesto e che ritiene rilevante per ricostruire successivamente la struttura di inclusione in un contesto educativo. Il ricercatore osserva, elabora e trascrive, durante il lavoro sul campo o nei momenti immediatamente successivi, ciò che percepisce come rilevante; successivamente ricomponne il ricco materiale raccolto, come

TABELLA 2.2

Modalità di osservazione: vantaggi e svantaggi

|           | Osservazione strutturata                                                                                                  | Target Person                                                                                                                                             | Osservazione etnografica                                                                                                                             |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Vantaggi  | Raccolta di grandi quantità di dati, che possono essere trasformati in numeri per inferenze statistiche                   | Raccolta di dati su attività molarie educative ben definite. Identificazione di categorie precise. Possibilità di valutazione longitudinale e comparative | Prolungata osservazione sul campo, mantenendo il focus di attenzione sulla complessità del contesto educativo. Identificazione di dinamiche generali |
| Svantaggi | Alta selettività degli aspetti da osservare; isolamento dei comportamenti da un sistema di attività orientate a uno scopo | Tendenza a non registrare alcune variazioni a livello molecolare nelle categorie molarie                                                                  | Scarsa generalizzabilità; basso controllo delle procedure e rischio di favorire soltanto alcune linee interpretative                                 |

tessere di un mosaico, in un'immagine coerente, per comprendere il modo in cui i partecipanti definiscono la loro esperienza in un contesto educativo, utilizzano le risorse a disposizione e affrontano i vincoli del contesto.

L'etnografia è caratterizzata da una bassa strutturazione concettuale, perché le categorie di analisi emergono progressivamente nel corso dell'indagine come processo di ricostruzione dei significati che guidano l'attività condivisa all'interno del contesto educativo. Inoltre ha una bassa standardizzazione, perché il ricercatore si inserisce all'interno della pratica istituzionale per descriverne la complessità, la varietà di eventi, l'improvvisazione, le routine e le differenze di significato che i soggetti attribuiscono alle attività educative.

La TAB. 2.2 presenta una sintesi delle opportunità e dei limiti presenti in ciascuna modalità di osservazione.

### 2.3 Validità

Ogni indagine osservativa può incorrere nel rischio di una ricostruzione semplicistica della realtà: la validità è il criterio essenziale per valutarne il rigore e l'accuratezza. L'analisi della validità implica un

TABELLA 2.3

Domande per valutare la validità interna di una ricerca osservativa

|                                                                |                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Domande relative al disegno della ricerca                      | Come è emersa progressivamente una specifica rappresentazione a partire dai dati osservativi? Risponde a ciò che si intendeva indagare? Solo parzialmente?                                                                        |
| Domande relative al criterio di selezione dei dati osservativi | Sono stati raccolti sufficienti dati? Sono stati selezionati soltanto quelli favorevoli a una certa linea interpretativa? Sono stati riportati in maniera chiara e completa? Il processo di analisi è condotto in maniera logica? |
| Domande relative al processo di ricostruzione analitica        | Sono possibili rappresentazioni alternative? Quali sono gli aspetti problematici della ricostruzione?                                                                                                                             |

lavoro riflessivo, poiché richiede la riconsiderazione dell'intero processo cognitivo che caratterizza l'indagine osservativa. Il ricercatore e la comunità più ampia analizzano la struttura complessiva della ricerca e valutano il modo in cui il piano delle osservazioni e il piano dei ragionamenti si compongono in una struttura unitaria e giustificata: in particolare, se gli strumenti osservativi sono ben strutturati, se la procedura di raccolta dati è corretta e ampia, se la ricostruzione analitica di un processo di inclusione è giustificata dai dati oppure arbitraria.

La *validità interna* indica la precisione metodologica di un'indagine e valuta se si sia effettivamente indagato ciò che si intendeva indagare, e se i risultati conclusivi siano la conseguenza di un processo di raccolta e analisi dei dati condotto correttamente e non affetto da distorsioni dovute a una selezione di dati che confermino le aspettative iniziali. Ciò significa che la qualità dell'indagine non dipende da una raccolta frammentaria dei dati, né dalla descrizione di eventi coinvolgenti o interessanti, ma dalla relazione significativa che si costruisce tra le domande di ricerca (ciò che si vuole indagare) e le risposte, che si basano su una lettura analitica e critica dei dati (TAB. 2.3).

La *validità ecologica* riguarda invece la validità di ciò che è stato osservato rispetto alle attività in un contesto di inclusione educativa. Lo studio dei processi educativi, infatti, deve avvenire nelle condizioni che i soggetti stessi riconoscono come quotidiane, ovvero non in

TABELLA 2.4

Domande per valutare la validità ecologica di una ricerca osservativa

Il tipo di setting in cui è avvenuta l'osservazione ha le caratteristiche che i soggetti riconoscerebbero nel loro ambiente educativo?  
Le categorie di attività utilizzate nelle griglie osservative definiscono le azioni che i soggetti applicherebbero in condizioni simili a quelle della sua vita quotidiana?  
Le azioni che un soggetto sta svolgendo possono essere interpretate in relazione alle condizioni contestuali e non esclusivamente come tratti di personalità?

situazioni restrittive che distorcano i processi che i soggetti svolgono normalmente.

La minaccia alla validità ecologica di una ricerca osservativa è di non riuscire a identificare quelle capacità che le persone manifestano nelle situazioni quotidiane o di non riconoscere le risorse contestuali che sono utilizzate nel loro agire operativo. Come chiarito nella TAB. 2.4, per garantire la validità ecologica è importante includere un'analisi del contesto e degli elementi che costituiscono le condizioni all'interno delle quali le persone agiscono e pensano.

La *validità teorica* consente di evitare di rimanere legati alla presentazione di un'esperienza interessante ma di validità limitata, e non coglierne le implicazioni concettuali più ampie e le potenzialità cognitive. Nella TAB. 2.5 sono presentate le domande cruciali per riflettere e raggiungere la validità teorica.

La *validità di generalizzazione* indica quanto la ricostruzione delle relazioni educative di inclusione in un contesto sia un modello pertinente per guidare indagini in altri contesti. In questo caso, dall'esperienza analizzata si elaborano alcune caratteristiche che permettono di estendere lo studio ad altre situazioni, cogliendone le potenzialità pratiche (TAB. 2.6).

TABELLA 2.5

Domande per valutare la validità teorica di una ricerca osservativa

I costrutti teorici applicati nella conduzione dell'indagine sono pertinenti?  
Per quali ragioni?  
I concetti aiutano a dare ulteriori specificazioni e significati al caso studiato?

TABELLA 2.6

Domande per valutare la validità di generalizzazione di una ricerca osservativa

Cosa ho imparato?

Come l'indagine può essere applicata in un'altra situazione?

Quali sono le similarità e le differenze tra situazioni?

## 2.4

## Fonti di errore nell'osservazione

Per ciascuna fase dell'osservazione vi possono essere degli errori che inficiano la validità degli studi condotti:

1. *fonti di errore nella fase di costruzione degli strumenti*: è il caso di una formulazione di obiettivi vaghi e di un uso di modelli concettuali incompleti o confusi. L'osservatore non sa bene che cosa cercare o qual è il focus della sua osservazione, oppure non ha un sistema di categorie osservative pertinente, coerente e completo. Questa situazione conduce a un insieme di osservazioni frammentarie e scoordinate;
2. *fonti di errore nella fase di registrazione dei dati*: errori tipici possono derivare dalle condizioni psicofisiche dell'osservatore (stanchezza, ansia, sovraccarico delle informazioni); in questo caso l'osservatore non riuscirà a identificare informazioni potenzialmente disponibili o le assegnerà a categorie strutturali scorrette. Un secondo tipo di errore nella conduzione dell'osservazione è la tendenza a cercare soltanto le informazioni che giustificano una propria aspettativa: informazioni potenzialmente problematiche rischiano di non essere registrate e quindi l'analisi sarà incompleta e poco equilibrata.

Per ovviare al rischio che un osservatore colga soltanto aspetti parziali o li categorizzi in forme personali, possono essere impiegati due osservatori indipendenti per il medesimo evento o situazione. In questo caso si confrontano le registrazioni, condotte indipendentemente, e si verifica l'indice di accordo secondo questa formula:

numero di accordi : numero totale di registrazioni = x (indice di accordo) : 100

Questa formula indica la percentuale di accordo sul totale delle registrazioni. Tuttavia, l'indice di accordo va considerato con cautela: un valore alto, infatti, segnala una forte attendibilità delle osserva-

zioni (le registrazioni dei due osservatori concordano tra loro), ma questo non significa necessariamente che entrambi gli osservatori abbiano osservato accuratamente; potrebbero, invece, aver fatto gli stessi sbagli. L'accuratezza indica che le osservazioni sono concordi con lo schema stabilito in precedenza, ma non dimostra che lo schema sia davvero in grado di cogliere la complessità della situazione osservata;

3. *fonti di errore nella fase di analisi*: al termine del processo di registrazione, il modo in cui sono attribuiti i significati ai dati registrati può non essere adeguato: ad esempio, si può ritenere che alcuni dati vadano interpretati in una prospettiva che è troppo semplicistica o non congruente con altri dati disponibili. Talvolta un'interpretazione che si "impone" non è quella corretta, perché andrebbe vista sotto un'altra luce, confrontandola con altre prospettive interpretative.

Per ovviare ai potenziali errori nell'osservazione, è necessario riformulare le categorie di codifica: la difficoltà di registrare opportunamente i dati può dipendere dal fatto che il sistema di categorizzazione sia eccessivamente complicato, oppure sia poco chiaro o non congruente con il focus di osservazione. Ciò può condurre a stanchezza, ansia e confusione.

Un criterio generale di controllo dei rischi di validità e di errore in una ricerca osservativa consiste nel rendere esplicito lo schema sottostante all'organizzazione della scheda di osservazione. In questo modo i ricercatori stessi e la comunità più ampia possono analizzare la costruzione degli strumenti, i processi di raccolta dati e la successiva analisi.

## 2.5

## Conclusioni

L'indagine osservativa in educazione si sviluppa lungo un ampio *continuum* di possibilità, perché può utilizzare sia tecniche osservative logicamente strutturate prima dell'ingresso nel contesto inclusivo, sia forme più aperte orientate a registrare unità di analisi composte, come le attività intenzionali dei soggetti che richiedono sequenze coordinate di azione, fino a strategie di elaborazione di note etnografiche sulla base di osservazioni che focalizzano le condizioni sociali e istituzionali

della partecipazione di un soggetto vulnerabile alle pratiche di un contesto educativo.

Ciascun metodo può essere adattato alle particolari richieste del setting e alle domande di ricerca, e possiede potenzialità e limiti di cui è importante essere consapevoli.

Nel caso di metodi più strutturati, si possono rappresentare i dati in linguaggio numerico e comprimere una grande quantità di informazioni in maniera maneggevole per condurre inferenze statistiche.

Nel caso delle ricerche qualitative si hanno "testi" in cui emergono molteplici punti di vista. In questo caso, è enfatizzata la specificità delle condizioni che influiscono sulle traiettorie di inclusione.

In ogni caso, l'indagine osservativa va pensata come un sistema integrato, per evitare la frammentarietà nella raccolta dei dati e la contingenza delle analisi. La realtà è eccessivamente ricca di informazioni per poterla descrivere completamente e in maniera ingenua, e occorre elaborare alcune domande di ricerca che orientino l'osservazione. Inoltre, bisogna riflettere attentamente sulle categorie con cui sono raggruppati i dati che emergono dalle osservazioni. Le categorie connettono le teorie riguardanti l'inclusione di soggetti vulnerabili e le informazioni che emergono dall'osservazione: sono quindi essenziali sia per capire come avvengono effettivamente i processi inclusivi nelle pratiche quotidiane, sia per modificare le teorie alla luce dell'esperienza. Si possono quindi elaborare nuove prospettive che favoriscano l'inclusione.

### Riferimenti bibliografici

- AYER A. J. (1940), *The Foundations of Empirical Knowledge*, McMillan, London.
- BRUNER J. S. (1980), *Under Five in England*, Grant McIntyre, London.
- DASTON L., LUNBECK E. (2011), *Observation Observed*, in L. Daston, E. Lunbeck (eds.), *Histories of Scientific Observation*, Chicago University Press, Chicago (IL).
- DONALDSON M. (2009), *Come ragionano i bambini*, Springer, Milano (ed. or. 1978).
- HACKING I. (1987), *Conoscere e sperimentare*, Laterza, Bari-Roma (ed. or. 1983).
- HANSON N. R. (1978), *I modelli della scoperta scientifica*, Feltrinelli, Milano (ed. or. 1959).

- NEISSER U. (1981), *Conoscenza e realtà*, il Mulino, Bologna (ed. or. 1976).
- PIAGET J. (1970), *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino (ed. or. 1964).
- POPPER K. R. (1969), *Congetture e confutazioni. Lo sviluppo della conoscenza scientifica*, il Mulino, Bologna (ed. or. 1935).
- SELLARS W. S. (2004), *Empirismo e filosofia della mente*, Einaudi, Torino (ed. or. 1956).
- SYLVA K., ROY C., PAINTER M. (1980), *Childwatching at Playgroup and Nursery School*, Grant McIntyre, London.

# L'osservazione nel contesto lavorativo. L'educatore professionale alle prese con la pratica osservativa

di Federico Mucelli

Nella quotidianità del proprio lavoro, l'educatore è costantemente a contatto con due dimensioni fondamentali, citate nel famoso testo di Schön *Il professionista riflessivo* (1993): l'azione e il pensiero. Ogni scelta educativa deve essere infatti frutto di un pensiero, e ogni riflessione deve portare a modificazioni del nostro agire educativo. Solo in questo modo l'educatore può solcare sempre nuove strade, scoprire nuovi fronti, indagare e dare reale prospettiva alla "zona di sviluppo prossimale" tanto cara a Vygotskij. Ma dove ha inizio tale riflessione? E da che elementi scaturisce?

Potremmo rispondere a queste domande in modo semplicistico e secondo una visione romantica affermando che l'educatore *sa di dover far questo*, oppure che *il mestiere si impara facendo* o che *in educazione è importante la relazione e poi il resto viene da sé*. Queste espressioni, molto scontate e stereotipate, non prendono in considerazione le complessità del panorama educativo attuale e del criterio di scientificità che deve caratterizzare la pratica educativa.

L'educatore deve infatti tener conto del contesto in cui si trova, e deve immergersi in esso per poter estrapolare il più alto numero possibile di variabili che compongono quello specifico sistema. Che si tratti di una classe, di una casa di riposo, di un centro aggregativo per giovani, di un centro diurno per disabili o di un'azienda no profit, il concetto che rende meglio l'idea della complessità, della molteplicità delle variabili e delle loro interdipendenze è quello di sistema. All'educatore spetta il compito di inserirsi in esso e coglierne i nessi interni in modo da proporre successivamente le adeguate modificazioni affinché il risultato sia il migliore possibile; se il contesto a cui ci si riferisce ha a che fare con i servizi alla persona, ecco che il risultato che ci si attende è il maggior livello di qualità della vita possibile.

Partendo dall'affermazione che la QdV è un costrutto complesso multidimensionale che integra costantemente componenti oggettive e soggettive significative per la persona (Soresi, 2007), l'educatore deve acquisire le competenze necessarie per poter valutare tali dimensioni e componenti e agire di conseguenza. Ogni modificazione relativa a una di esse, attraverso un'azione educativa o tramite una forma di mediazione, può portare il soggetto interessato dall'intervento a un migliore stato di benessere personale. È altresì vero che un mancato o ritardato intervento educativo o un'azione non ben ponderata possono portare a un abbassamento della percezione della QdV da parte del soggetto. Il fallimento di un'esperienza significativa, il mancato raggiungimento di determinati obiettivi personali, l'impossibilità di soddisfare le proprie aspettative di autorealizzazione sono elementi prognostici di un abbassamento repentino del benessere. Spesso questi fallimenti portano il soggetto a vivere un profondo senso di inefficacia e di sfiducia nel proprio futuro, con conseguenti costi significativi per il soggetto, per la struttura e per le politiche sociali. Per rimanere nel campo del sociale, basti pensare ai fallimenti nel settore riabilitativo delle dipendenze o nell'ambito degli inserimenti lavorativi per soggetti deboli o disabili.

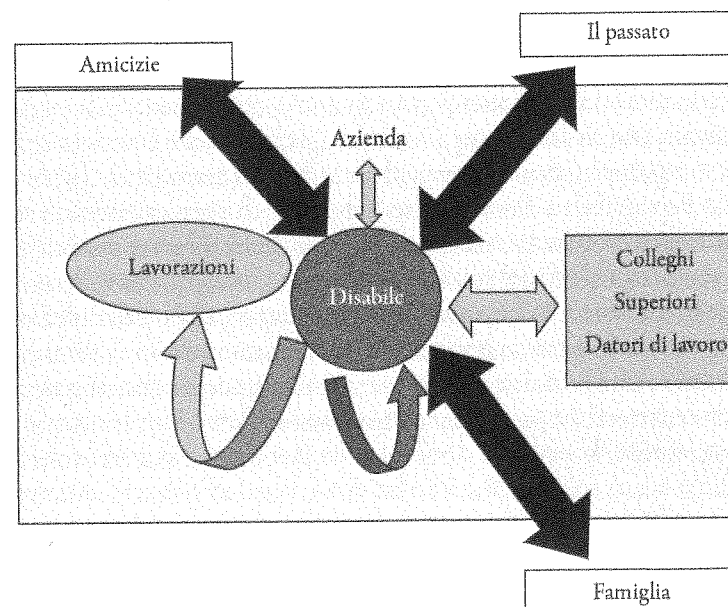
## 3.1

## Sistema-lavoro e persona disabile

Un possibile esempio di realtà complessa può essere quello mostrato nella FIG. 3.1, che rappresenta il sistema-lavoro di una persona adulta disabile.

Nella FIG. 3.1 emerge come la persona disabile, anche se si trova inserita in un contesto lavorativo apparentemente inclusivo (l'azienda), non è immune da contaminazioni e pressioni di vario genere. Esse possono essere interne o esterne. All'interno del mondo aziendale il soggetto deve misurarsi costantemente con il tipo di prestazione richiesta (le lavorazioni, con i propri indici di quantità e qualità), con le leggi, le norme, le regole scritte e non scritte presenti nel luogo di lavoro, deve riuscire a indossare quel "vestito" rappresentato dal ruolo sociale da ricoprire in azienda, e infine deve sapersi muovere abilmente all'interno delle relazioni che vive utilizzando le maschere sociali necessarie

FIGURA 3.1  
Il sistema-lavoro relativo all'adulto disabile



per potersi adattare in termini funzionali ai vari ruoli aziendali previsti (colleghi, superiori, datori di lavoro). Ma oltre a queste componenti di natura prettamente aziendale, egli deve fare i conti con le pressioni che arrivano dal proprio contesto di origine, come le aspettative e le paure della sua famiglia, per la quale il figlio non è mai abbastanza adulto da poter essere ritenuto autonomo e capace di gestire libertà e responsabilità, oppure la non accettazione della sua disabilità, che si trasforma di volta in volta in ipervalutazione o ipoervalutazione del soggetto, ostacolando così un percorso di chiara consapevolezza di sé che alla lunga lo renderà inadeguato al ruolo di lavoratore o a percepire come inadatto ogni contesto lavorativo. Secondo questo modello, anche le amicizie esercitano un'influenza: gli atteggiamenti positivi possono stimolare un sentimento di adeguatezza nel soggetto, favorire l'interiorizzazione di un ruolo, diventare occasione di confronto e di crescita anche professionale; mentre atteggiamenti giudicanti ed ec-



cessivamente critici, o svilenti e banalizzanti, possono portarlo a non essere più soddisfatto della propria esperienza lavorativa, a sentirsi in difetto rispetto agli altri, a svilire il proprio ruolo fino a spingerlo a ciò che si definisce un' *emarginazione volontaria*, che implica il fallimento dell'inserimento del soggetto. Nel caso di disabilità post-traumatiche, un ruolo fondamentale viene giocato anche dal passato della persona: un passato che risulta legato a un'immagine di sé che è andata in frantumi, a esperienze positive e vivificanti che svaniscono di colpo, a un profilo ben visibile e riconosciuto dal punto di vista aziendale e sociale che improvvisamente scompare, lasciando la persona disabile priva della sua personalità, del suo riconoscimento, incapace di vedersi in un luogo, in un posto, in un ruolo che non le appartiene più o che non è più capace di ricoprire, o ponendolo in una situazione in cui è incapace di accettare una posizione inferiore a quella precedentemente occupata, e che metterebbe in evidenza solo il suo deficit e non le sue capacità residue. Infine, la persona disabile deve fare i conti con sé stessa, con ciò che è e con l'immagine che ha di sé, con i desideri di autonomia e i propri limiti, con gli interessi e le aspettative e con la frustrazione di non vederli mai concretizzati. Tutta questa area della soggettività, legata all'autostima e alla rielaborazione delle sconfitte del quotidiano, pesa nella percezione della propria QdV in quanto ha a che fare con quel sentimento di autoefficacia ben descritto da Rosenfield (1992).

Ora, come più volte citato, l'educatore si trova quotidianamente ad affrontare tutte queste dimensioni nel proprio lavoro con le persone disabili, e deve essere in grado di osservare e considerare le molteplici variabili che caratterizzano il sistema in cui opera mettendosi nei panni del disabile di fronte al contesto, e contemporaneamente provare a guardare il disabile con gli occhi del contesto. E questo per ogni tipo di disabilità e ogni possibile contesto. All'educatore dunque viene chiesta questa nuova competenza, cioè di sapersi inserire e adattare a nuovi contesti che non sono tradizionalmente considerati come prettamente educativi, quali ad esempio la fabbrica, l'ufficio, il supermercato ecc., ma che sono diventati luoghi di inserimento lavorativo per disabili e in quest'ottica possono essere considerati segno di una reale inclusione sociale. Inoltre la molteplicità delle disabilità (intellettive, sensoriali, motorie, genetiche, post-traumatiche) e le nuove emergenze (l'invecchiamento nella disabilità, le comorbidità psichiatriche) richiedono all'educatore una flessibilità di azione, di pensiero e di strumenti non immaginabile fino a pochi anni fa. Il successo degli interventi, la pre-

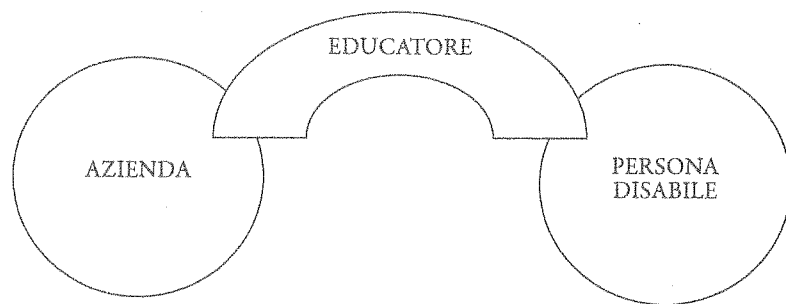
venzione dei fallimenti educativi così nocivi al benessere della persona, la strutturazione di percorsi maggiormente adeguati, l'elaborazione di buone prassi dipendono in buona parte dalla raccolta quanti-qualitativa iniziale e quindi da come è realizzata la fase di osservazione, perché essa è condizione necessaria per comprendere il contesto (Scotti, 2002) e mediarlo. Per poter far questo, l'educatore deve dotarsi di strumenti osservativi e di analisi in modo da poter controllare più variabili possibili, monitorare i cambiamenti e proporre soluzioni più valide in caso di mancato raggiungimento degli obiettivi.

Volendo ora effettuare un focus sull'inserimento lavorativo del disabile, proviamo a vedere quali potrebbero essere le domande guida che l'educatore deve porsi per comprendere cosa e come osservare. Se lo sguardo è rivolto al contesto, occorrerà farsi delle domande relative all'azienda, alle lavorazioni e al lavoratore-tipo: qual è il ruolo ricoperto? Come lo riveste? Quali sono gli atteggiamenti? Il vestiario? Quali sono le azioni, gli spostamenti in azienda, le relazioni? Dove si svolge il lavoro? Come? Con quali attrezzi o strumenti? In che tempi? Viene richiesta una prestazione in termini di quantità e qualità?

Quando invece l'attenzione viene rivolta al disabile, le domande potrebbero essere: quali sono le abilità del soggetto? Quali sono gli elementi di maggiore difficoltà e crisi? C'è motivazione al lavoro? Quali sono le condizioni maggiormente facilitanti? Quali sono le migliori modalità di apprendimento?

Questa serie di interrogativi deve portare l'educatore a riflettere su quali variabili vanno considerate nella sua progettazione educativa e quali strumenti deve utilizzare per strutturare una puntuale osservazione, base fondamentale per la progettazione. È rilevante segnalare, da un punto di vista metodologico e per le implicazioni operative, che osservando il lavoratore, il contesto aziendale e le relazioni al suo interno, e mettendo a confronto i dati ottenuti con le capacità della persona disabile, si nota un *gap* (handicap) tra le richieste dell'azienda e ciò che il disabile può fare in termini di competenze sociali. Se invece l'attenzione viene posta sulla lavorazione, il *gap* sarà tra le abilità richieste e le competenze prassico-logiche del disabile. Sapendo quindi a priori che esiste un divario tra quanto richiesto dall'azienda e le capacità della persona disabile, l'educatore con il suo intervento educativo dovrà mediare e ridurre tale *gap*. L'educatore sarà il ponte tra il *mondo azienda*, composto da macroaree quali il clima lavorativo e relazionale, l'ambiente fisico, le persone e i loro ruoli e le lavorazioni, e il *mondo persona*

FIGURA 3.2  
Il ruolo "ponte" dell'educatore



con le sue macroaree, ossia le abilità prassiche, le capacità cognitive, le competenze sociali, la motivazione, i fattori intrinseci al soggetto e le sue aspettative (FIG. 3.2).

### 3.2 Strumenti per l'osservazione

Alcuni strumenti utili per le rilevazioni sono le griglie di osservazione, le interviste, la diaristica, la task analysis, le check list e la job description: andiamo ad approfondirne alcuni.

La task analysis è un'osservazione dettagliata delle singole azioni svolte dalla persona disabile durante un'attività. L'educatore deve prendere in considerazione una singola lavorazione svolta in azienda, che verrà successivamente richiesta al disabile, smembrarla in microazioni ben identificate e valutare la prestazione del soggetto per ciascuna di esse. Dalla raccolta di questi dati emergono le abilità e capacità presenti nella persona. Si identificano i punti di forza, le situazioni deficitarie, le aree di miglioramento e le modalità di supporto (ad esempio la presenza di un operatore o di condizioni facilitanti). Per meglio comprendere tale strumento consideriamo l'esempio presentato nella TAB. 3.1. In questa tabella di task analysis viene riprodotta una lavorazione richiesta in una tipografia: una foglio di cartoncino in formato A5 deve essere tagliato in quattro parti uguali che corrispondono a dei

TABELLA 3.1  
Esempio di task analysis

| Compito                                             | Richiesto | Eseguito | Corretto | Note                                      |
|-----------------------------------------------------|-----------|----------|----------|-------------------------------------------|
| Impugnare le forbici                                | Sì        | Sì       | Sì       |                                           |
| Prendere il cartoncino da tagliare                  | Sì        | Sì       | Sì       |                                           |
| Tagliare il cartoncino in quattro pezzi definiti    | Sì        | Sì       | No       | Non riesce a fare i tagli necessari       |
| Riporre i pezzi tagliati in una scatola di raccolta | Sì        | No       |          | Vuole subito tagliare altri pezzi (ansia) |
| Controllare la qualità dei biglietti da visita      | No        |          |          |                                           |
| Preparare pacchi da 50 biglietti da visita          | No        |          |          |                                           |

biglietti da visita. Nella prima colonna vengono inserite le microazioni che assieme compongono la lavorazione complessiva; successivamente, osservando la persona, vanno compilate le colonne che descrivono l'esecuzione delle microazioni: se il compito era stato effettivamente richiesto, se è stato eseguito e se è stato svolto in modo corretto. Infine, in un'ultima colonna l'educatore può appuntarsi delle note, che possono aiutarlo nel comprendere come intervenire affinché il disabile giunga a realizzare in modo corretto il compito richiesto.

Nel caso riportato nella TAB. 3.1 si possono cogliere due aspetti fondamentali per le future azioni educative: il soggetto non riesce a eseguire con le forbici il taglio dei biglietti da visita e nel contempo vive uno stato d'ansia nel vedersi incapace di realizzare il suo lavoro. L'educatore dovrà quindi ipotizzare due percorsi atti a migliorare queste due prestazioni: uno psicomotorio, con obiettivi di coordinazione oculo-manuale e fine-motoria, e uno legato all'autostima e al controllo dell'ansia da prestazione.

Una check list ben definita e attendibile deve fornire all'educatore un quadro chiaro delle abilità del disabile in relazione a quanto richiesto. Essa evidenzierà, quindi, i punti di forza e le aree deficitarie da potenziare successivamente con interventi educativi mirati in modo da ridurre il *gap*. Anche qui un esempio (cfr. TAB. 3.2) aiuterà nella comprensione di tale strumento. Prendiamo una lavorazione richie-

TABELLA 3.2  
Esempio di check list

| Compito                                                                                              | Check list                                               | Correttezza | Note                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Individuare la scatola rettangolare verde da etichettare<br>Spostare la scatola sul tavolo di lavoro | Distingue i colori                                       | Sì          | Conosce il significato di destra-sinistra, lo identifica sul proprio corpo ma non ha l'orientamento spaziale sull'oggetto |
|                                                                                                      | Distingue le forme                                       | Sì          |                                                                                                                           |
|                                                                                                      | Identifica il tavolo di lavoro                           | Sì          |                                                                                                                           |
|                                                                                                      | Afferra la scatola                                       | Sì          |                                                                                                                           |
|                                                                                                      | Posiziona la scatola nel posto definito                  | Sì          |                                                                                                                           |
|                                                                                                      | Distingue l'etichetta corretta                           | Sì          |                                                                                                                           |
|                                                                                                      | Stacca l'etichetta dall'adesivo                          | Sì          |                                                                                                                           |
|                                                                                                      | Distingue alto-basso dell'etichetta                      | Sì          |                                                                                                                           |
| Individuare l'etichetta corretta<br>Applicare l'etichetta secondo il giusto verso                    | Distingue alto-basso della scatola                       | Sì          | Conosce il significato di destra-sinistra, lo identifica sul proprio corpo ma non ha l'orientamento spaziale sull'oggetto |
|                                                                                                      | Distingue destra-sinistra della scatola                  | No          |                                                                                                                           |
|                                                                                                      | Esercita la pressione adeguata per attaccare l'etichetta | Sì          |                                                                                                                           |
|                                                                                                      | Distingue fatto/da fare                                  | Sì          |                                                                                                                           |
|                                                                                                      | Prende la scatola etichettata                            | Sì          |                                                                                                                           |
|                                                                                                      | Non mette la mano sull'etichetta                         | Sì          |                                                                                                                           |
|                                                                                                      | Identifica il cestone                                    | Sì          |                                                                                                                           |
|                                                                                                      | Inserisce la scatola nel cestone                         | No          |                                                                                                                           |
| Ripartire con il primo step senza richiamo da parte di un operatore                                  | Comprende di aver finito il lavoro                       | Sì          | La scatola viene inserita nel cestone ma in maniera disordinata, con il rischio di rovinarla                              |
|                                                                                                      | Inizia il lavoro da capo                                 | No          |                                                                                                                           |

sta in uno scatolificio: occorre etichettare in modo univoco una serie di scatole di cartone. Innanzitutto, come mostrato precedentemente nella task analysis, si devono evidenziare le microazioni: a ognuna di queste corrispondono delle singole competenze che comporranno la check list; l'educatore controllerà la correttezza di ognuna e annoterà quanto osservato, e queste note saranno un utile strumento per la programmazione educativa.

Le note sono importanti in quanto, come si evince dalla tabella, una buona osservazione sul fallimento della performance permette all'educatore di individuare le migliori azioni che consentano al soggetto di raggiungere una prestazione positiva. Il contesto e l'agito dell'educatore possono modificarsi in modo da diventare dei facilitatori (recuperando il significato proposto nell'ICF) per il soggetto e favorire l'acquisizione di competenze lavorative. Nel caso citato, i risultati della check list ci suggeriscono alcune aree di lavoro e vari obiettivi educativi. Ad esempio può essere utile programmare degli interventi psicomotori per favorire una maggiore padronanza dell'orientamento spaziale del soggetto, oppure usare una scatola campione da lasciare davanti al suo tavolo di lavoro come modello di riferimento (*modeling*). Si può insegnare uno schema motorio e topologico che permetta di inserire le scatole in modo univoco oppure, se possibile, si può modificare il cestone con delle separazioni interne in cartone in modo da avere una sola modalità di sistemazione delle scatole. Occorre infine trovare una modalità di rinforzo affinché il soggetto diventi autonomo nella ripresa del lavoro dal primo step: poiché l'operatore o il tutor non possono essere sempre presenti, il soggetto deve ricevere dei rinforzi nel contesto che gli permettano di comprendere che ha terminato i vari passaggi e che può ricominciare. Alcune idee al riguardo: se il soggetto sa leggere, sul cestone si potrebbe applicare un cartoncino con una scritta tipo "via" o "nuova scatola"; in caso contrario si potrebbe usare un paio di icone simili, ad esempio a forma di scatola, da posizionare all'inizio (posizione della nuova scatola) e alla fine (cestone) della lavorazione in modo da fornire un rinforzo visivo-iconico al soggetto. Nel tempo, se questa azione verrà automatizzata, tutti i rinforzi potranno essere eliminati.

Nelle forma diaristica dovrebbero trovare spazio, oltre alle notizie relative ai fatti significativi accaduti durante il giorno, la descrizione delle lavorazioni svolte, i tempi, gli strumenti, i valori della performance in termini quantitativi e qualitativi ed eventuali note. Questo permette di osservare ad esempio quante lavorazioni svolge il soggetto

TABELLA 3.3

Diario dell'osservazione di un soggetto disabile nelle operazioni di assemblaggio plastico

| Giorno  | Ora         | Lavorazione                     | Strumenti            | Quantità | Qualità | Note                                                                                |
|---------|-------------|---------------------------------|----------------------|----------|---------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| 15 nov. | 9.00-10.00  | Assemblaggio placche            | Cacciavite a stella  | 30       | 100%    | Buona motivazione                                                                   |
| 15 nov. | 11.00-12.00 | Sacchetto per pezzi di ricambio | Sigillatrice a caldo | 20       | 50%     | Molti errori nella chiusura dei sacchetti: non esercita la forza necessaria         |
| 15 nov. | 14.00-15.30 | Etichetta su staffe             | Nessuno              | 60       | 100%    | Ottima manualità e motivazione                                                      |
| 16 nov. | 9.00-10.00  | Assemblaggio placche            | Cacciavite a stella  | 30       | 100%    | La prestazione rimane bassa rispetto alla media oraria del gruppo che è di 50 pezzi |
| 16 nov. | 11.00-12.00 | Sacchetto per pezzi di ricambio | Sigillatrice a caldo | 30       | 50%     | Migliore prestazione ma la qualità rimane bassa                                     |
| 17 nov. | 9.00-10.00  | Sacchetto per pezzi di ricambio | Sigillatrice a caldo | 30       | 50%     | Nessuna variazione                                                                  |
| 17 nov. | 10.30-12.00 | Assemblaggio placche            | Cacciavite a stella  | 50       | 100%    | Con la pratica la prestazione si innalza ulteriormente                              |
| 17 nov. | 14.00-15.30 | Etichetta su staffe             | Nessuno              | 60       | 100%    |                                                                                     |

to, con che tempi, durata e frequenza, se viene richiesto l'utilizzo di nuovi utensili e se ci sono significative modificazioni nelle prestazioni. Tale osservazione dovrebbe continuare fino a quando l'educatore ritenga di avere un buon numero di dati confrontabili tra loro per poi prendere delle decisioni in termini formativi. A titolo esemplificativo, nella TAB. 3.3 viene proposto un diario relativo a tre giorni di osservazione di un soggetto disabile inserito in una cooperativa sociale di tipo B che si occupa di assemblaggi plastici.

Dalla tabella si evince che il soggetto viene impiegato in tre lavorazioni: assemblaggio di placche in plastica, confezionamento di sac-

TABELLA 3.4

Diario ordinato secondo il tipo di lavorazione

| Giorno  | Ora         | Lavorazione                     | Strumenti            | Quantità | Qualità | Note                                                                                |
|---------|-------------|---------------------------------|----------------------|----------|---------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| 15 nov. | 9.00-10.00  | Assemblaggio placche            | Cacciavite a stella  | 30       | 100%    | Buona motivazione                                                                   |
| 16 nov. | 9.00-10.00  | Assemblaggio placche            | Cacciavite a stella  | 30       | 100%    | La prestazione rimane bassa rispetto alla media oraria del gruppo che è di 50 pezzi |
| 17 nov. | 10.30-12.00 | Assemblaggio placche            | Cacciavite a stella  | 50       | 100%    | Con la pratica la prestazione si innalza ulteriormente                              |
| 15 nov. | 11.00-12.00 | Sacchetto per pezzi di ricambio | Sigillatrice a caldo | 20       | 50%     | Molti errori nella chiusura dei sacchetti: non esercita la forza necessaria         |
| 16 nov. | 11.00-12.00 | Sacchetto per pezzi di ricambio | Sigillatrice a caldo | 30       | 50%     | Migliore prestazione ma la qualità rimane bassa                                     |
| 17 nov. | 9.00-10.00  | Sacchetto per pezzi di ricambio | Sigillatrice a caldo | 30       | 50%     |                                                                                     |
| 15 nov. | 14.00-15.30 | Etichetta su staffe             | Nessuno              | 60       | 100%    | Ottima manualità e motivazione                                                      |
| 17 nov. | 14.00-15.30 | Etichetta su staffe             | Nessuno              | 60       | 100%    |                                                                                     |

chetti per pezzi di ricambio ed etichettatura di staffe in plastica. Proviamo a riordinare il diario per tipo di lavorazione, in modo da vedere se si notano delle modificazioni: il risultato è presentato nella TAB. 3.4.

Da questa nuova tabella si può facilmente notare che:

a) nell'assemblaggio delle placche con cacciavite, la quantità prodotta si incrementa ma rimane un *gap* rispetto alla media del gruppo; non ci sono problemi in termini qualitativi. Il che significa che il soggetto è lento ma preciso;

b) nel confezionamento di sacchetti per pezzi di ricambio, il problema evidente sta nella qualità del prodotto: non nella preparazione dei pezzi e nel conteggio in sé, ma nella chiusura del sacchetto. La sigillatrice

TABELLA 3.5  
Diario delle lavorazioni oggetto di intervento dopo le modifiche introdotte

| Giorno  | Ora         | Lavorazione                     | Strumenti            | Quantità | Qualità | Note                                                                                                                                         |
|---------|-------------|---------------------------------|----------------------|----------|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 30 nov. | 9.00-10.00  | Assemblaggio placche            | Cacciavite elettrico | 40       | 80%     | Primo giorno di prestazione lavorativa: buona motivazione nell'utilizzo del nuovo strumento, aumenta la quantità, ma la qualità non è ottima |
| 30 nov. | 14.00-15.00 | Sacchetto per pezzi di ricambio | Sigillatrice a caldo | 15       | 100%    | Nessun sacchetto errato. La quantità diminuisce in quanto il soggetto presta molta attenzione all'accensione e spegnimento del LED luminoso  |
| 2 dic.  | 9.00-10.00  | Assemblaggio placche            | Cacciavite elettrico | 40       | 100%    | La prestazione qualitativa indica un affinamento della tecnica                                                                               |
| 2 dic.  | 11.00-12.00 | Sacchetto per pezzi di ricambio | Sigillatrice a caldo | 25       | 100%    | Incremento della quantità                                                                                                                    |
| 3 dic.  | 9.00-10.00  | Sacchetto per pezzi di ricambio | Sigillatrice a caldo | 30       | 100%    | Ottima prestazione in termini quantitativi e qualitativi                                                                                     |
| 3 dic.  | 14.00-15.00 | Assemblaggio placche            | Cacciavite elettrico | 45       | 100%    | Prestazione molto buona. Il gap del 10% rispetto al gruppo viene considerato accettabile in quanto la qualità è ottima                       |
| 4 dic.  | 11.00-12.00 | Assemblaggio placche            | Cacciavite elettrico | 46       | 100%    |                                                                                                                                              |
| 4 dic.  | 14.00-15.30 | Sacchetto per pezzi di ricambio | Sigillatrice a caldo | 48       | 100%    | Ottima prestazione anche con tempi prolungati di lavoro                                                                                      |

a caldo, che consta di un braccio meccanico da alzare e abbassare per effettuare la chiusura, viene impugnata regolarmente ma senza la forza necessaria per giungere alla sigillatura della confezione stessa;

c) nell'etichettatura delle staffe non esiste alcun problema.

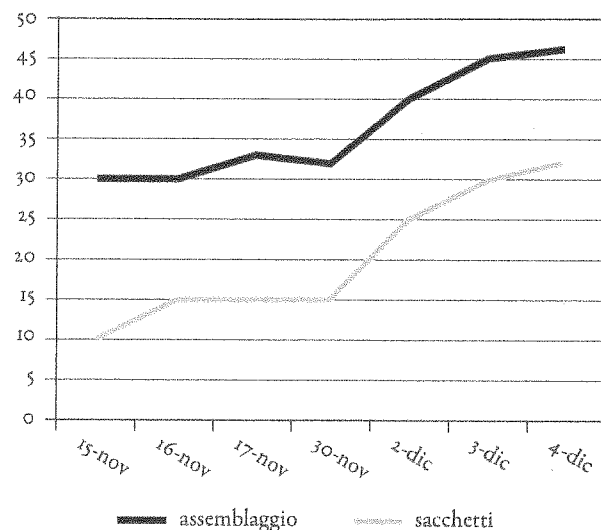
Sulla base di questi dati, l'educatore deve proporre delle modificazioni e dei training e trovare delle strategie per aumentare la capacità produttiva nell'assemblaggio, per migliorare la qualità nella chiusura dei sacchetti e ridurre il *gap* prestazionale, in modo che il soggetto raggiunga l'obiettivo di ottenere il riconoscimento da parte dell'azienda cooperativa e aumentare di conseguenza il senso di autoefficacia e autostima. Nel caso in esame l'educatore, con l'aiuto di un tecnico specialista degli ausili, ha proposto due significative modificazioni: la sostituzione del semplice cacciavite a stella con un cacciavite elettrico, e relativo training formativo; la modifica della sigillatrice a caldo con l'inserzione di un LED luminoso che segnala l'effettiva chiusura del sacchetto confezionato, e relativo periodo di esercitazione. Altre soluzioni possibili avrebbero potuto prevedere, ad esempio, percorsi psicomotori per l'aumento della tonicità muscolare, o rinforzi iconico-visivi per il controllo della chiusura del sacchetto. Proponiamo nella TAB. 3.5 il diario osservativo dopo le citate modifiche e i relativi periodi di addestramento.

È evidente il netto miglioramento delle prestazioni da parte del soggetto, che si allinea così alle richieste dell'azienda. La riduzione del *gap* e l'accettabilità della prestazione divengono, come più volte citato in precedenza, condizioni necessarie affinché l'azienda dia seguito al rapporto di lavoro in atto e, nel contempo, incrementano il senso di autoefficacia e la motivazione nel soggetto che vive in termini molto positivi il riconoscimento del proprio lavoro. Riportiamo nella FIG. 3.3 il grafico che evidenzia le modifiche avvenute nei livelli di produzione.

Significativo è lo scatto di produzione (misurata in pezzi corretti prodotti in un'ora) dopo il 30 novembre, cioè dopo le modificazioni apportate dall'educatore al contesto e agli strumenti e il periodo di esercitazione di circa dieci giorni (20-30 novembre).

L'ultimo strumento che esamineremo in questo capitolo è la griglia di osservazione, uno strumento che può essere considerato il più completo in quanto al suo interno può prevedere l'utilizzo di tutti gli altri. Ogni educatore dovrebbe esserne provvisto nello sviluppo di ogni suo progetto educativo, per poter avere sempre sotto controllo i dati, gli indicatori e le variabili più significative in relazione agli obiettivi da

FIGURA 3.3  
Numero di pezzi corretti/ora delle due lavorazioni considerate



raggiungere. È utile ricordare che la progettazione educativa procede secondo queste fasi:

- finalità;
- obiettivi;
- contenuti;
- metodologie;
- verifica;

e ribadire quindi che la verifica è parte integrante del progetto, perché ci permette di comprendere se e come siano stati raggiunti gli obiettivi e ci può dare indicazioni su possibili modificazioni, come il cambio degli obiettivi o l'utilizzo di metodologie alternative a essi più funzionali. Per una reale fattibilità del progetto, è indispensabile che gli obiettivi siano pochi, chiari e ben definiti, e che a questi corrispondano item di valutazione altrettanto chiari, precisi e definiti, in modo da creare una griglia di osservazione limitata per numero di item, valida ed efficace nel misurare il grado di realizzazione del progetto. Una griglia di osservazione relativa a un progetto di inserimento lavorativo dovrà considerare almeno le seguenti aree:

- dell'autonomia;
- cognitiva;
- relazionale;
- della motivazione, della produzione, dell'attenzione, dell'affaticabilità;
- rinforzi;
- lavorativa;

in quanto esse contengono gli obiettivi che il soggetto deve raggiungere per arrivare a un successo lavorativo, e rappresentano i dati più importanti e significativi per le aziende, per le quali il *gap* prestazionale deve trovarsi in un margine di tolleranza accettabile. Nel costruire la griglia, oltre che tener conto delle aree significative, l'educatore deve individuare i corretti item che forniscano informazioni coerenti e rilevanti per il percorso di raggiungimento degli obiettivi, deve usare un linguaggio tecnico e funzionale all'inserimento ma di facile accesso a chi all'interno dell'azienda dovrà valutare gli item (ad esempio il tutor interno) e dovrà concordare con l'azienda alcuni obiettivi e contenuti da cui successivamente produrre degli item di osservazione specifici.

Per quanto riguarda l'area dell'autonomia, l'educatore dovrà aver ben chiari quali siano gli spazi decisionali concessi e richiesti al lavoratore, quali le aspettative dell'azienda e quali i rischi in cui si può incorrere nello svolgere in autonomia un lavoro. Sotto l'aspetto cognitivo è utile comprendere che cosa il soggetto sa fare, che abilità ha in relazione alle lavorazioni richieste, se e come sia in grado di applicare le conoscenze pregresse a situazioni nuove come quella lavorativa e quali sono le migliori strategie e modalità per attivare l'apprendimento. Nell'ambito dell'aspetto relazionale occorre analizzare il modo di stare in azienda del soggetto nelle relazioni con le varie figure professionali (colleghi e capi) e la capacità di adeguarsi agli stili di comportamento richiesti dal ruolo esercitato in azienda. Nell'area motivazionale è utile osservare l'orientamento al ruolo, la capacità di tollerare le frustrazioni, le reazioni ai richiami, ai fallimenti, gli stati d'ansia e la capacità di sostenere una determinata performance (in termini di quantità, qualità e tempi di attenzione). Per quanto riguarda i rinforzi, è bene che l'educatore sia in grado di cogliere quali siano le modalità di richiamo e rinforzo più utili per il soggetto, quali le sue reazioni e le possibilità di cambiamento. Nell'area lavorativa è utile osservare tutte le competenze richieste nel mondo aziendale e, nello specifico, da quel contesto lavorativo, in modo da comprendere se il soggetto sia sufficientemente



TABELLA 3-6

Griglia di osservazione per stage lavorativi per soggetti diversamente abili

| 1. AREA DELL'AUTONOMIA                                          |         |                   |            |            |
|-----------------------------------------------------------------|---------|-------------------|------------|------------|
|                                                                 | Mai = 0 | Qualche volta = 1 | Spesso = 2 | Sempre = 3 |
| 1.1 Conosce e riferisce il proprio nome e cognome               | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 1.2 Conosce e riferisce la propria data di nascita              | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 1.3 Conosce e riferisce il proprio indirizzo                    | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 1.4 Usa il mezzo pubblico                                       | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 1.5 Conosce e rispetta le regole stradali                       | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 1.6 Conosce e riferisce il percorso per il posto di lavoro      | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 1.7 È autonomo nel raggiungimento del posto di lavoro           | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 1.8 Usa l'orologio (digitale-analogico)                         | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 1.9 Usa il telefono (fisso-cellulare)                           | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 1.10 Gestisce autonomamente il proprio pasto (se previsto)      | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 1.11 Esegue autonomamente le varie attività di igiene personale | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 1.12 Organizza il proprio lavoro (nelle sue fasi)               | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 1.13 Organizza il proprio spazio di lavoro                      | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 1.14 Riordina il proprio ambiente di lavoro                     | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 1.15 Prende i farmaci prescritti senza bisogno di supervisione  | 0       | 1                 | 2          | 3          |

| 2. AREA COGNITIVA                                                                                                                                                                       |         |                   |            |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-------------------|------------|------------|
|                                                                                                                                                                                         | Mai = 0 | Qualche volta = 1 | Spesso = 2 | Sempre = 3 |
| 2.1 Sa riferire l'ordine delle varie fasi della giornata (ad es. viaggio in autobus, percorso a piedi, lavoro, pausa, percorso a piedi, pranzo, viaggio in autobus, specificare quali): |         |                   |            |            |
| —                                                                                                                                                                                       | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| —                                                                                                                                                                                       | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| —                                                                                                                                                                                       | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| —                                                                                                                                                                                       | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 2.2 Prende decisioni autonome funzionali all'attività lavorativa                                                                                                                        | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 2.3 Prende decisioni su sé stesso nel rispetto delle regole (ad es. fare una pausa, aspettare l'arrivo dei colleghi, fare un tragitto da solo, altro)                                   | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 2.4 Identifica problemi di natura organizzativa o lavorativa                                                                                                                            | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 2.5 Usa strategie diverse da quelle proposte                                                                                                                                            | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 2.6 Controlla la qualità del proprio lavoro                                                                                                                                             | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 2.7 Controlla la qualità del lavoro eseguito da altri (se richiesto)                                                                                                                    | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 2.8 Identifica situazioni di pericolo                                                                                                                                                   | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 2.8.1 e le comunica                                                                                                                                                                     | 0       | 1                 | 2          | 3          |

TABELLA 3.6 (segue)

| 2.9 Usa un linguaggio appropriato riferito al lavoro (ad es. nomina in modo corretto strumenti-oggetti-materiali in uso, specificare quali): | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| -                                                                                                                                            | 0 | 1 | 2 | 3 |
| -                                                                                                                                            | 0 | 1 | 2 | 3 |
| -                                                                                                                                            | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2.10 È comprensibile nel linguaggio                                                                                                          | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2.11 Risponde a richieste esplicite                                                                                                          | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2.11.1 in modo corretto                                                                                                                      | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2.12 Identifica le informazioni rilevanti per il proprio lavoro                                                                              | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2.13 Comunica ad altri (specificare a chi) le informazioni succitate (specificare se in forma orale c/ o scritta)                            | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2.14 Smonta e rimonta oggetti                                                                                                                | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2.15 Sa leggere                                                                                                                              | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2.15.1 e comprende quanto letto                                                                                                              | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2.16 Sa scrivere                                                                                                                             | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2.17 Numera gli oggetti da ... a ...                                                                                                         | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2.18 Svolge semplici operazioni matematiche (ad es. addizione e sottrazione)                                                                 | 0 | 1 | 2 | 3 |

|                                                                                                                                                                                                                  |         |                   |            |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-------------------|------------|------------|
| 2.19 Comprende i concetti basilari della misurazione (ad es. m, kg, l)                                                                                                                                           | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 2.20 Ordina: - per dimensione                                                                                                                                                                                    | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 2.20.1 - per quantità                                                                                                                                                                                            | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 2.20.2 - altro (ad es. in ordine alfabetico)                                                                                                                                                                     | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 2.21 Raggruppa per: - forma                                                                                                                                                                                      | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 2.21.1 - dimensione                                                                                                                                                                                              | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 2.21.2 - altro (ad es. per colore)                                                                                                                                                                               | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 2.22 Discrimina concetti opposti: - carico/scarico                                                                                                                                                               | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 2.22.1 - acceso/spento                                                                                                                                                                                           | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 2.22.2 - nuovo/usato                                                                                                                                                                                             | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 2.22.3 - fatto/da fare                                                                                                                                                                                           | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 2.22.4 - altro (specificare)                                                                                                                                                                                     | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 3. AREA RELAZIONALE                                                                                                                                                                                              | Mai = 0 | Qualche volta = 1 | Spesso = 2 | Sempre = 3 |
| 3.1 Relaziona con i superiori (capo reparto, titolare dell'azienda...) in modo corretto e funzionale al lavoro (ad es. "sto facendo...", "sto usando...", "ho quasi finito", "mi mancano tot. pezzi per finire") | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 3.2 Fa domande per ottenere informazioni inerenti al lavoro                                                                                                                                                      | 0       | 1                 | 2          | 3          |
| 3.3 Interagisce in modo appropriato con colleghi e superiori in situazioni informali                                                                                                                             | 0       | 1                 | 2          | 3          |

TABELLA 3.6 (segue)

|      |                                                                                                                       |   |   |   |   |  |  |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|--|--|
| 3.4  | Esprime i propri bisogni personali                                                                                    |   |   |   |   |  |  |
| 3.5  | Sa a chi chiedere aiuto nel bisogno                                                                                   | 0 | 1 | 2 | 3 |  |  |
| 3.6  | Parla volentieri con i colleghi                                                                                       | 0 | 1 | 2 | 3 |  |  |
| 3.7  | Parla volentieri con i superiori                                                                                      | 0 | 1 | 2 | 3 |  |  |
| 3.8  | È collaborativo rispetto alle richieste fatte da colleghi/superiori (specificare)                                     | 0 | 1 | 2 | 3 |  |  |
|      | – colleghi                                                                                                            | 0 | 1 | 2 | 3 |  |  |
|      | – superiori                                                                                                           | 0 | 1 | 2 | 3 |  |  |
| 3.9  | Si accorge dei bisogni dei colleghi (in ambito lavorativo)                                                            | 0 | 1 | 2 | 3 |  |  |
| 3.10 | È collaborativo rispetto ai bisogni non espressi dai colleghi (in ambito lavorativo)                                  | 0 | 1 | 2 | 3 |  |  |
| 3.11 | Rispetta le cose di proprietà altrui                                                                                  | 0 | 1 | 2 | 3 |  |  |
| 3.12 | Il soggetto è stato causa di disturbo durante l'attività lavorativa (specificare in che modo e nei confronti di chi): | 0 | 1 | 2 | 3 |  |  |
| –    |                                                                                                                       | 3 | 2 | 1 | 0 |  |  |
| –    |                                                                                                                       | 3 | 2 | 1 | 0 |  |  |
| 3.13 | Comprende e accetta le conseguenze del proprio comportamento disfunzionale                                            | 0 | 1 | 2 | 3 |  |  |

|                                                                                   |                                                                                                                                                           |         |                   |            |            |  |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-------------------|------------|------------|--|--|
| 3.14                                                                              | Si adatta al ruolo nel caso di cambio di lavoro                                                                                                           | 0       | 1                 | 2          | 3          |  |  |
| 3.15                                                                              | Si adatta al ruolo nel caso cambino i riferimenti (altri colleghi o altri reparti)                                                                        | 0       | 1                 | 2          | 3          |  |  |
| 3.16                                                                              | Sa lavorare in gruppo                                                                                                                                     | 0       | 1                 | 2          | 3          |  |  |
| 4. ASPETTO MOTIVAZIONALE DELLA PRODUTTIVITÀ, DELL'ATTENZIONE, DELL'AFFATICABILITÀ |                                                                                                                                                           | Mai = 0 | Qualche volta = 1 | Spesso = 2 | Sempre = 3 |  |  |
| 4.1                                                                               | Esistono elementi, persone o situazioni di disturbo che compromettono la prestazione del soggetto (eventualmente specificare quali e descriverli a lato): |         |                   |            |            |  |  |
| –                                                                                 |                                                                                                                                                           | 3       | 2                 | 1          | 0          |  |  |
| –                                                                                 |                                                                                                                                                           | 3       | 2                 | 1          | 0          |  |  |
| 4.2                                                                               | Quale reazione ha il soggetto rispetto a ognuno dei succitati elementi di disturbo (e con che frequenza si manifesta):                                    |         |                   |            |            |  |  |
| – collera                                                                         |                                                                                                                                                           | 3       | 2                 | 1          | 0          |  |  |
| – fuga                                                                            |                                                                                                                                                           | 3       | 2                 | 1          | 0          |  |  |
| – distrazione                                                                     |                                                                                                                                                           | 3       | 2                 | 1          | 0          |  |  |
| – altro (specificare)                                                             |                                                                                                                                                           | 3       | 2                 | 1          | 0          |  |  |
| 4.3                                                                               | Sono stati ridotti, eliminati gli elementi di disturbo (sì, no, quali e descrivere la modificazione a lato):                                              |         |                   |            |            |  |  |
| –                                                                                 |                                                                                                                                                           | 3       | 2                 | 1          | 0          |  |  |
| –                                                                                 |                                                                                                                                                           | 3       | 2                 | 1          | 0          |  |  |

TABELLA 3.6 (segue)

| 4.4 Quali variazioni si evidenziano (specificare voce per voce) e quanto influenzano nelle prestazioni lavorative: | Nessun miglioramento | Pochi miglioramenti | Molti miglioramenti | Non reagisce più ai disturbi (se presenti) |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|---------------------|---------------------|--------------------------------------------|
| -                                                                                                                  | 3                    | 2                   | 1                   | 0                                          |
| -                                                                                                                  | 3                    | 2                   | 1                   | 0                                          |
| 4.5 Necessità di richiami durante il proprio lavoro (esprimere inoltre la frequenza del richiamo):                 |                      |                     |                     |                                            |
| -                                                                                                                  |                      |                     |                     |                                            |
| 4.6 Si notano momenti c/o giorni particolari (specificare quali) in cui c'è una diminuzione dell'impegno:          |                      |                     |                     |                                            |
| - momenti                                                                                                          | 3                    | 2                   | 1                   | 0                                          |
| - giorni della settimana                                                                                           | 3                    | 2                   | 1                   | 0                                          |
| 4.7 Manifesta stati d'anisia durante alcune lavorazioni, quali:                                                    |                      |                     |                     |                                            |
| - rossore                                                                                                          | 3                    | 2                   | 1                   | 0                                          |
| - eccessiva sudorazione                                                                                            | 3                    | 2                   | 1                   | 0                                          |
| - tremore                                                                                                          | 3                    | 2                   | 1                   | 0                                          |
| - disfluenza                                                                                                       | 3                    | 2                   | 1                   | 0                                          |

|                                                                                                                                                                                                                                   |                               |                          |            |                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------|------------|-------------------|
| - chiusura                                                                                                                                                                                                                        | 3                             | 2                        | 1          | 0                 |
| - altro (specificare)                                                                                                                                                                                                             | 3                             | 2                        | 1          | 0                 |
| 4.8 Nello svolgere un compito assegnato è sereno, fiducioso di sé e delle proprie capacità                                                                                                                                        | 0                             | 1                        | 2          | 3                 |
| 4.9 Mostra stanchezza c/o disinteresse in situazioni lavorative ripetitive                                                                                                                                                        | 3                             | 2                        | 1          | 0                 |
| 4.10 Tempi di attenzione: misurare il tempo che intercorre dal momento della consegna del lavoro al momento della percezione, da parte dell'operatore, di svogliatezza o di incremento degli errori o della necessità di rinforzi | Bassissimo<br>Non accettabile | Basso<br>ma potenziabile | Buono      | Ottimo<br>Congruo |
| 4.11 Produttività: misurare la quantità del prodotto (pezzi prodotti in unità di tempo)                                                                                                                                           | Bassissimo<br>Non accettabile | Basso<br>ma potenziabile | Buono      | Ottimo<br>Congruo |
| 4.12 Produttività: misurare la qualità del prodotto (rapporto tra pezzi corretti e pezzi prodotti) per ogni singola lavorazione                                                                                                   | Bassissimo<br>Non accettabile | Basso<br>ma potenziabile | Buono      | Ottimo<br>Congruo |
| 5. RINFORZI                                                                                                                                                                                                                       | Mai = 0                       | Qualche volta = 1        | Spesso = 2 | Sempre = 3        |
| 5.1 Il soggetto necessita di rinforzi nell'attività lavorativa quali:                                                                                                                                                             |                               |                          |            |                   |
| - sociale                                                                                                                                                                                                                         | 3                             | 2                        | 1          | 0                 |
| - concreto                                                                                                                                                                                                                        | 3                             | 2                        | 1          | 0                 |
| - simbolico                                                                                                                                                                                                                       | 3                             | 2                        | 1          | 0                 |
| - altro (specificare)                                                                                                                                                                                                             | 3                             | 2                        | 1          | 0                 |

TABELLA 3.6 (segue)

|                                                                |                      |                     |                     |                    |  |
|----------------------------------------------------------------|----------------------|---------------------|---------------------|--------------------|--|
| 5.1.1 Quali risultano graditi alla persona:                    | Non misurabile       |                     |                     |                    |  |
| - sociale                                                      |                      |                     |                     |                    |  |
| - concreto                                                     |                      |                     |                     |                    |  |
| - simbolico                                                    |                      |                     |                     |                    |  |
| - altro (specificare)                                          |                      |                     |                     |                    |  |
| 5.2 Vengono usati rinforzi (specificare quali) da parte di:    | Non misurabile       |                     |                     |                    |  |
| - titolare                                                     |                      |                     |                     |                    |  |
| - colleghi                                                     |                      |                     |                     |                    |  |
| - superiori                                                    |                      |                     |                     |                    |  |
| - educatore                                                    |                      |                     |                     |                    |  |
| - altri (specificare)                                          |                      |                     |                     |                    |  |
| 5.3 Specificare gli effetti, nel lavoro, dell'uso dei rinforzi | Nessun miglioramento | Pochi miglioramenti | Buoni miglioramenti | Prestazione ottima |  |
| 6. ABILITÀ LAVORATIVE                                          | Mai = 0              | Qualche volta = 1   | Spesso = 2          | Sempre = 3         |  |
| 6.1 Rispetta l'orario di inizio lavoro                         | 0                    | 1                   | 2                   | 3                  |  |
| 6.2 Rispetta l'orario di fine lavoro                           | 0                    | 1                   | 2                   | 3                  |  |
| 6.3 Comunica le assenze                                        | 0                    | 1                   | 2                   | 3                  |  |
| 6.4 Rispetta le procedure di sicurezza (se esistenti)          | 0                    | 1                   | 2                   | 3                  |  |

|                                                                                                                                     |                                            |                                    |                    |                            |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------|--------------------|----------------------------|--|
| 6.5 Fa uso appropriato degli strumenti di lavoro specificare quali:                                                                 |                                            |                                    |                    |                            |  |
| -                                                                                                                                   | 0                                          | 1                                  | 2                  | 3                          |  |
| -                                                                                                                                   | 0                                          | 1                                  | 2                  | 3                          |  |
| 6.6 Usa una calcolatrice per fare i conti                                                                                           | 0                                          | 1                                  | 2                  | 3                          |  |
| 6.7 Chiede il permesso prima di lasciare il proprio posto di lavoro                                                                 | 0                                          | 1                                  | 2                  | 3                          |  |
| 6.8 Sono stati specificati chiaramente i compiti e le mansioni alla persona da parte dell'educatore e del responsabile dell'azienda | (Costruire una griglia di job description) |                                    |                    |                            |  |
| 6.9 Dimostra di aver compreso in modo chiaro i propri compiti e mansioni                                                            | 0                                          | 1                                  | 2                  | 3                          |  |
| 6.10 Assegnato un compito lo porta a termine                                                                                        | 0                                          | 1                                  | 2                  | 3                          |  |
| 6.11 Esegue con accuratezza i compiti che gli vengono assegnati                                                                     | 0                                          | 1                                  | 2                  | 3                          |  |
| 6.12 Compie azioni non funzionali al lavoro e all'ambiente                                                                          | 3                                          | 2                                  | 1                  | 0                          |  |
| 6.13 Occorrono specifici addestramenti per le singole lavorazioni                                                                   |                                            |                                    |                    |                            |  |
| 6.14 Specificare la durata dei singoli addestramenti                                                                                |                                            |                                    |                    |                            |  |
| 6.15 Descrivere l'atteggiamento del soggetto nei confronti dell'addestratore (specificare se si tratta di più addestratori)         | Disinteressato oppositivo                  | Non sempre coinvolto o interessato | Buono, nella media | Ottimo, ascolta e apprende |  |
| 6.16 Si nota la capacità di trasferire competenze da lavorazione a lavorazione                                                      | 0                                          | 1                                  | 2                  | 3                          |  |
| 6.17 Generalizza le abilità lavorative ad altri ambienti di lavoro                                                                  | 0                                          | 1                                  | 2                  | 3                          |  |

pronto ad affrontare richieste che provengono da una realtà nuova e altamente prestazionale come quella del mondo del lavoro. Per meglio comprendere la complessità e l'ampiezza di una griglia di osservazione, nella TAB. 3.6 è presentata la *griglia di osservazione per gli stage lavorativi per soggetti diversamente abili* (Mucelli, Tomaselli, 2005, 2007), studiata dagli educatori per osservare gli adulti disabili in contesti di tirocini aziendali.

Se usata più volte *in itinere*, una griglia di osservazione come quella appena presentata fornisce all'educatore dati molto significativi e una serie di fotogrammi che, se successivamente affiancati, permettono di vedere le modificazioni e le rigidità del soggetto. Spetta poi all'educatore riuscire a tradurre tali dati in azioni educative, affinché le prestazioni aumentino e il soggetto si senta più capace di vivere il proprio ruolo in azienda. Spesso, l'educatore si rende conto che il progetto educativo, così strutturato, è adeguato e funzionale a una situazione specifica che corrisponde al giusto connubio tra quel soggetto disabile e quella azienda, e di conseguenza non può generalizzare e trasferire i risultati ad altre situazioni simili. Questa evidenza richiede una grande flessibilità professionale e competenze tali da produrre progetti sempre nuovi e rispondenti alle continue richieste. Ma tutto questo è possibile se e solo se l'analisi parte da un'approfondita azione osservativa del contesto e del soggetto e dalla preparazione di strumenti adatti.

### 3.3 Conclusioni

La pratica educativa quotidiana ci porta a fare una riflessione sulla progettazione educativa. Sappiamo che essa consta di cinque fasi: l'individuazione delle finalità (viste come il possibile orizzonte dell'intervento), la definizione degli obiettivi (pochi e chiari, oggettivi e verificabili), la scelta dei contenuti, la riflessione e la successiva identificazione delle appropriate metodologie, e infine la verifica conclusiva (di progetto e individuale). Quest'ultima (sia essa legata al processo o alla prestazione) si collega agli obiettivi definiti inizialmente attraverso un sottile filo rosso che è il processo osservativo. È quindi indispensabile che l'educatore rifletta costantemente su quali strumenti

osservativi selezionare, costruire e utilizzare, non solo per valutare il raggiungimento degli obiettivi, ma anche per ricevere informazioni sul proprio modo di operare e sui possibili cambiamenti da ipotizzare in caso di fallimento del progetto.

### Riferimenti bibliografici

- MUCELLI F., TOMASELLI S. (2005, 2007), *Atti del XVIII e XX Congresso AIRI-PA*, Griglie di osservazione per stage lavorativi per persone disabili.  
 ROSENFELD P. L. (1992), *The Potential of Transdisciplinary Research for Sustaining and Extending Linkages between the Health and Social Sciences*, in "Social Science & Medicine", 35, pp. 1343-57.  
 SCHÖN D. A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Edizioni Dedalo, Bari.  
 SCOTTI F. (a cura di) (2002), *Osservare e comprendere*, Grafica 2000, Città di Castello.  
 SORESI S. (2007), *Psicologia delle disabilità*, il Mulino, Bologna.



## La disabilità visiva nel contesto classe. Un percorso di inclusione scolastica di un alunno non vedente

di Sara Bergamo

Il lavoro di ricerca riportato di seguito tratta la disabilità visiva nel contesto classe. La minorazione visiva è una riduzione più o meno grave della funzione sensoriale che consegue a un avvenuto danno a carico dell'apparato visivo. L'impoverimento percettivo limita e circoscrive l'ampiezza delle esperienze del bambino non vedente, comportando svantaggi nell'assimilazione di contenuti e difficoltà di crescita e di adattamento all'ambiente.

Le persone con disabilità, cieche o ipovedenti, presentano delle caratteristiche molto diverse l'una dall'altra a seconda dell'entità del residuo visivo, e per questo è necessario che siano sempre progettati percorsi riabilitativi ed educativi molto specifici. Il bambino con minorazione visiva deve infatti acquisire delle strategie di apprendimento differenziate, che hanno la loro forza nel massimo potenziamento delle risorse disponibili, come i cosiddetti *sensi vicarianti*. È da evidenziare inoltre che questo tipo di disabilità ha oggi a disposizione tutta una serie di risorse, quali ad esempio strumenti tiflo-didattici e materiali strutturati specifici che consentono di far fronte a diverse necessità.

Ma come si pone il contesto scolastico nei confronti della disabilità, e nella fattispecie di quella di tipo visivo?

La legislazione scolastica italiana in tema di disabilità è tra le più avanzate a livello internazionale. Da quasi quarant'anni il nostro paese ha legiferato in favore dell'inserimento degli alunni con tutti i tipi di disabilità (motoria, sensoriale, psichica, neurologica) nelle scuole ordinarie. Nel momento in cui ci si trova a dover affrontare e progettare un percorso di inclusione di un alunno non vedente, l'insegnante deve approfondire la sua conoscenza in materia, acquisire informazioni sulla funzionalità visiva e sulle conseguenze della sua assenza, e conoscere

le patologie e le diverse modalità di apprendimento dell'alunno non vedente.

La scuola ha il compito di elaborare fin nei minimi dettagli un progetto educativo e didattico che si occupi dei tanti aspetti implicati: la documentazione, il personale docente, il rapporto con i genitori, l'aula, la classe, le metodologie, i sussidi e gli ausili utilizzabili per favorire l'apprendimento nel soggetto disabile.

Se applicate, tutte queste pratiche dovrebbero garantire l'inclusione, intesa come un'azione che coinvolge non solo il bambino disabile ma tutto il gruppo classe.

La domanda che sorge spontanea è se ci siano casi reali di prassi inclusive positive e se, effettivamente, questo approccio abbia in sé effetti positivi per tutti coloro che sono coinvolti del processo inclusivo. Se lo chiede da qualche tempo un gruppo di ricerca italiano guidato da D'Alonzo e Ianes (2008), che dal 2007 ha dato il via a due grosse indagini sul tema dell'inclusione, attraverso questionari rivolti a genitori e insegnanti. Se lo chiede anche un gruppo di ricerca statunitense che si occupa di Special Education, e analizza proprio la situazione italiana (Begency, Martens, 2007), mettendo in luce come il nostro paese può davvero essere un riferimento per chi voglia intraprendere la strada dell'integrazione a scuola, ma non esiste sufficiente ricerca che documenti quali siano i risultati raggiunti attraverso questi percorsi.

L'impressione che ne deriva è che sperimentare l'integrazione/inclusione sia un'esperienza di crescita per la scuola e altre agenzie educative; esse infatti si trovano a dover collaborare con famiglie, specialisti e aziende sanitarie e, relazionandosi con realtà nuove e complesse, hanno imparato a modificare le loro pratiche, al fine di costruire percorsi educativi e didattici sempre più attenti ai bisogni di tutti.

Partendo da queste impressioni, il lavoro che segue vuole essere un contributo rispetto al tema dell'inclusione e, allo stesso tempo, al problema dell'identificazione di strumenti finalizzati al rilevamento di dati significativi a tale scopo. In particolare si vuole verificare se l'applicazione di buone pratiche in classe, e le esperienze che gli alunni fanno rispetto alla presenza di un compagno con disabilità, favoriscano la presenza di comportamenti inclusivi.

A tale scopo il lavoro che segue presenta un'indagine svolta in una classe composta da 21 alunni di scuola primaria, all'interno della quale vi è inserito, fin dal primo anno di scuola, un alunno non vedente.

La scelta di compiere l'indagine nella suddetta classe è stata dettata da alcune condizioni preliminari: innanzitutto il percorso di inclusione dell'alunno non vedente è durato tutti e cinque gli anni previsti per il completamento del ciclo di formazione primaria, inoltre una prima occasione di osservazione delle dinamiche di classe aveva fatto emergere l'impressione che le buone pratiche di inclusione fossero parte della quotidianità dei docenti e, soprattutto, degli alunni.

Il lavoro di ricerca ha voluto verificare, attraverso un'osservazione strutturata, se e in che misura i comportamenti inclusivi rilevati da una prima osservazione libera fossero effettivamente presenti.

#### 4.1

#### I soggetti coinvolti

L'indagine è stata svolta, nell'anno scolastico 2011-12, in una classe quinta di una scuola primaria di un istituto comprensivo della città di Trieste.

La classe è composta da 21 alunni, di cui:

- 10 maschi e 11 femmine;
- un alunno ripetente;
- 4 alunni con diagnosi di DSA (disturbo specifico dell'apprendimento);
- un alunno straniero;
- un alunno con una certificazione di ipovisione grave inserito nella classe dal primo anno.

Si può notare quindi che la classe presenta una variabilità individuale congruente alla realtà scolastica.

I soggetti considerati per lo studio rientrano nel campionamento non probabilistico, e sono selezionati sulla base della loro accessibilità (Paoletti, 2000). Nella ricerca qualitativa interpretativa si scelgono preferenzialmente campioni di questo tipo, considerando un numero limitato di soggetti per offrire una particolare ricchezza di informazioni sul fenomeno sotto esame (Trinchero, 2004).

Alcune informazioni fondamentali riguardano inoltre il fatto che gli alunni sono stati osservati in un contesto educativo naturale quotidiano, senza costruzioni artificiali da "laboratorio"; che il bambino con disabilità visiva è inserito dal primo anno, e di conseguenza è possibile indagare gli effetti delle pratiche di integrazione alla fine di un

percorso completo di scuola primaria; e infine che gli alunni hanno un'età anagrafica media di 10 anni, che presuppone il raggiungimento di un buon livello di sviluppo della meta-emozione, ossia la comprensione che il soggetto ha della natura, delle cause delle emozioni e la capacità di controllare e regolare la loro espressione (Pons, Harris, De Rosnay, 2004).

## 4.2

## Lo strumento: la check list

Per rilevare la presenza o l'assenza di comportamenti inclusivi in classe è stato utilizzato uno strumento osservativo strutturato da applicarsi però in ambiente naturale, dove i bambini ogni giorno vivono, agiscono e mettono in atto i loro comportamenti spontanei.

L'osservazione in ambiente naturale prevede infatti che vengano evitate situazioni artificiali e di laboratorio, per privilegiare l'osservazione dei soggetti nel loro habitat naturale, in ambienti quotidiani e familiari. Prende origine dalla ricerca di tipo etologico, basata sull'osservazione degli animali e dei loro comportamenti spontanei (Mantovani, 1998; Coggi, Ricchiardi, 2005).

L'osservazione strutturata comporta la definizione puntuale del costruito da osservare e i suoi indicatori, l'esplicitazione dei tempi e delle condizioni di rilevazione e la loro messa in pratica per la raccolta dei dati (Coggi, Ricchiardi, 2005). È un metodo d'indagine chiuso, prestrutturato in griglie di osservazione. La check list, in particolare, è una lista di comportamenti preselezionati di cui si vuole accertare la presenza in un intervallo di tempo. L'osservatore deve conoscere la griglia in uso poiché è necessario riconoscere i comportamenti e segnarli con una certa rapidità.

Generalmente la check list è scissa in macrocategorie, poi suddivise in item specifici.

È un metodo "carta-matita", molto maneggevole e poco intrusivo. I dati raccolti possono fornire informazioni di tipo esclusivamente quantitativo o essere integrati da osservazioni di tipo qualitativo, per rendere più precisa e approfondita l'analisi.

Le check list utilizzate possono essere già predisposte o essere costruite in funzione dei propri obiettivi di ricerca (Mantovani, 1998).

Per la rilevazione dei comportamenti inclusivi presenti in classe è stata creata una check list osservativa *ad hoc*.

Il processo di costruzione ha seguito le seguenti fasi:

- definire l'oggetto dell'osservazione;
- definire le macrocategorie in cui dividere gli item;
- stilare la lista di comportamenti;
- predisporre il formato in modo da riuscire ad annotare in maniera semplice i dati ricavati dalle rilevazioni (Coggi, Ricchiardi, 2005).

Una volta stabilito che l'oggetto di studio dovevano essere i comportamenti inclusivi, sono stati scelti per l'osservazione alcuni momenti della giornata, suddividendo la check list in comportamenti riguardanti l'ingresso/uscita da scuola, l'intervallo e lo svolgimento delle lezioni.

Come fondamento e spunto di riflessione per individuare gli item è stato preso in analisi l'Index per l'inclusione (Booth, Ainscow, 2008), uno strumento per promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola favorendo lo sviluppo di valori inclusivi. Tra le varie dimensioni dell'Index sono state selezionate quelle più consone a questa ricerca, ossia:

1. *creare culture inclusive*

## a) costruire comunità:

- ciascuno deve sentirsi benvenuto;
- gli alunni si aiutano l'un l'altro;
- gli insegnanti e gli alunni si trattano con rispetto;

## b) affermare valori inclusivi:

- gli alunni sono valorizzati allo stesso modo;
- gli insegnanti rimuovono gli ostacoli alla partecipazione;

2. *sviluppare pratiche inclusive*

## a) coordinare l'apprendimento:

- le lezioni stimolano la partecipazione di tutti gli alunni;
- gli alunni sono attivamente coinvolti nelle attività;
- gli insegnanti di sostegno promuovono la partecipazione di tutti;
- tutti gli alunni prendono parte a tutte le attività, anche fuori dall'aula.

Grazie all'orientamento offerto da questi indicatori sono stati scelti gli item appropriati per ogni momento della giornata. Per esempio sulla base dell'indicatore Index "Ciascuno deve sentirsi benvenuto" sono stati stilati degli item come "L'alunno non vedente saluta i compagni", "L'alunno non vedente viene salutato dai compagni", "I compagni

TABELLA 4.1

Griglia 1. Momento osservato: ingresso/uscita

| Comportamenti                  | Sì | No | Osservazioni |
|--------------------------------|----|----|--------------|
| Saluta i compagni              |    |    |              |
| Viene salutato dai compagni    |    |    |              |
| Racconta qualcosa ai compagni  |    |    |              |
| Qualcuno gli racconta qualcosa |    |    |              |
| Gli insegnanti salutano        |    |    |              |
| Saluta gli insegnanti          |    |    |              |

TABELLA 4.2

Griglia 2. Momento osservato: intervallo

| Comportamenti                               | Sì | No | Osservazioni |
|---------------------------------------------|----|----|--------------|
| Parla con i compagni                        |    |    |              |
| I compagni gli parlano                      |    |    |              |
| Gioca con i compagni                        |    |    |              |
| I compagni lo cercano per il gioco          |    |    |              |
| Mangia la merenda in compagnia dei compagni |    |    |              |

lo cercano per il gioco durante l'intervallo"; sulla base dell'indicatore "Gli alunni si aiutano l'un l'altro" vengono individuati gli item "I compagni si preoccupano che il bambino non vedente abbia il materiale adatto", "I compagni dettano al bambino non vedente quello che l'insegnante scrive alla lavagna", "Il bambino non vedente chiede spiegazioni ai compagni" oppure "I compagni chiedono spiegazioni al bambino non vedente" e così via.

Infine è stato scelto il formato della griglia, che permette una compilazione più agevole e rapida.

A ogni comportamento sono stati affiancati le opzioni "sì" e "no" e uno spazio riservato alle eventuali osservazioni, in modo tale che la rilevazione fosse ricca e completa.

TABELLA 4.3

Griglia 3. Momento osservato: lezione

| Comportamenti                                                                                                            | Sì | No | Osservazioni |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|--------------|
| Il bambino n.v. rimane in aula durante tutta la lezione                                                                  |    |    |              |
| Le insegnanti di classe si preoccupano che il bambino n.v. abbia il materiale adatto                                     |    |    |              |
| I compagni si preoccupano che il bambino n.v. abbia il materiale adatto                                                  |    |    |              |
| Le insegnanti spiegano oralmente durante la lezione                                                                      |    |    |              |
| I compagni dettano al bambino n.v. quello che l'insegnante scrive alla lavagna                                           |    |    |              |
| Il materiale utilizzato per il bambino n.v. è lo stesso, ma adattato                                                     |    |    |              |
| Le insegnanti stimolano l'intervento di tutti                                                                            |    |    |              |
| Il bambino n.v. si propone per interventi                                                                                |    |    |              |
| Il bambino n.v. chiede spiegazioni ai compagni                                                                           |    |    |              |
| I compagni chiedono spiegazioni al bambino n.v.                                                                          |    |    |              |
| I compagni si rivolgono all'insegnante di sostegno per fare alcune richieste                                             |    |    |              |
| Il bambino n.v. interagisce con l'insegnante disciplinare                                                                |    |    |              |
| Se si verificano spostamenti in un piano diverso della scuola l'insegnante/i compagni si "preoccupano" per l'alunno n.v. |    |    |              |

Nelle TABB. 4.1-4.3 sono riportate le griglie di osservazione complete.

Le osservazioni sono state svolte per sei giorni distribuiti in due settimane, in modo tale da riuscire a rilevare:

- 6 ingressi;
- 6 uscite;
- 6 intervalli;
- 20 ore di lezione (vengono osservate per due volte le 10 materie scolastiche).

In questo modo si è aspirato ad avere una visione più completa possibile (sei giornate distribuite su due diverse settimane), cercando di evitare che i dati raccolti fossero legati al caso (due osservazioni per ogni materia scolastica).

### 4.3 L'analisi dei dati raccolti

Nel momento dell'analisi dei dati rilevati attraverso le griglie osservative sono state seguite le seguenti fasi:

- a) compilazione di una scheda riassuntiva in cui, per ogni item, viene fatta la computa dei "sì" e dei "no" e vengono riportati in percentuale;
- b) analisi delle osservazioni riportate accanto agli item di ogni scheda per una più precisa e puntuale interpretazione dei dati;
- c) stesura di alcune osservazioni conclusive per stabilire la quantificazione ragionata dei comportamenti inclusivi.

Nelle TABB. 4.4-4.7 sono riportate le griglie riassuntive con i risultati del primo conteggio.

Successivamente è stata effettuata un'analisi ragionata dei dati "puri" riportati nelle precedenti tabelle.

#### *Ingressi a scuola*

I comportamenti stabiliti negli item proposti per osservare gli ingressi a scuola indicano atteggiamenti di rispetto, condivisione e considerazione per tutte le persone incluse nel sistema classe.

Il saluto reciproco, azione fondamentale per il riconoscimento e l'accoglienza, avviene tra gli alunni, e tra gli alunni e gli insegnanti, nel 100% dei casi.

Questo momento inoltre offre una, seppure breve, occasione di condivisione e di dialogo. Vi sono scambi verbali tra l'alunno non vedente e i compagni sei volte su sei, il che corrisponde al 100% dei casi.

#### *Intervalli*

L'intervallo è un momento della giornata scolastica dedicato al riposo, caratterizzato da chiacchiere, giochi e merenda. Sono stati indagati proprio questi tre elementi ogni giorno per verificare se fossero

TABELLA 4.4

Risultati del primo conteggio. Momento osservato: 6 ingressi

| Comportamenti                  | Sì | No | Percentuali                  |
|--------------------------------|----|----|------------------------------|
| Saluta i compagni              | 6  | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Viene salutato dai compagni    | 6  | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Racconta qualcosa ai compagni  | 6  | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Qualcuno gli racconta qualcosa | 6  | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Gli insegnanti salutano        | 6  | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Saluta gli insegnanti          | 6  | 0  | 100% comportamenti inclusivi |

TABELLA 4.5

Risultati del primo conteggio. Momento osservato: 6 intervalli

| Comportamenti                               | Sì | No | Osservazioni                 |
|---------------------------------------------|----|----|------------------------------|
| Parla con i compagni                        | 6  | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| I compagni gli parlano                      | 6  | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Gioca con i compagni                        | 5  | 1  | 83% comportamenti inclusivi  |
| I compagni lo cercano per il gioco          | 5  | 1  | 83% comportamenti inclusivi  |
| Mangia la merenda in compagnia dei compagni | 5  | 1  | 83% comportamenti inclusivi  |

realmente condivisi da tutti. I risultati mostrano come nel 100% dei casi gli allievi scambiano conversazioni e nell'83% dei casi si aggregano con il compagno non vedente per la merenda (addirittura scambiandosela in un'occasione) e per il gioco (il più delle volte ascoltando musica).

#### *Lezioni*

Per quanto riguarda le lezioni, gli indicatori analizzati indagano vari campi: insegnanti curricolari, insegnante di sostegno, alunni e assetto organizzativo.

TABELLA 4.6

Risultati del primo conteggio. Momento osservato: 20 ore di lezione

| Comportamenti                                                                                                            | Sì | No | Percentuali                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|------------------------------|
| Il bambino n.v. rimane in aula durante tutta la lezione                                                                  | 20 | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Le insegnanti di classe si preoccupano che il bambino n.v. abbia il materiale adatto                                     | 18 | 2  | 90% comportamenti inclusivi  |
| I compagni si preoccupano che il bambino n.v. abbia il materiale adatto                                                  | 7  | 13 | 35% comportamenti inclusivi  |
| Le insegnanti spiegano oralmente durante la lezione                                                                      | 18 | 2  | 90% comportamenti inclusivi  |
| I compagni dettano al bambino n.v. quello che l'insegnante scrive alla lavagna                                           | 4  | 16 | 20% comportamenti inclusivi  |
| Il materiale utilizzato per il bambino n.v. è lo stesso, ma adattato                                                     | 20 | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Le insegnanti stimolano l'intervento di tutti                                                                            | 20 | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Il bambino n.v. si propone per interventi                                                                                | 18 | 2  | 90% comportamenti inclusivi  |
| Il bambino n.v. chiede spiegazioni ai compagni                                                                           | 9  | 11 | 45% comportamenti inclusivi  |
| I compagni chiedono spiegazioni al bambino n.v.                                                                          | 7  | 13 | 35% comportamenti inclusivi  |
| I compagni si rivolgono all'insegnante di sostegno per fare alcune richieste                                             | 12 | 8  | 60% comportamenti inclusivi  |
| Il bambino n.v. interagisce con l'insegnante disciplinare                                                                | 20 | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Se si verificano spostamenti in un piano diverso della scuola l'insegnante/i compagni si "preoccupano" per l'alunno n.v. | 2  | 18 | 20% comportamenti inclusivi  |

Come rivelato da una pura analisi quantitativa, comportamenti inclusivi quali "Il bambino non vedente rimane in aula durante tutta la lezione", "Il materiale utilizzato per il bambino non vedente è lo stesso,

TABELLA 4.7

Risultati del primo conteggio. Momento osservato: 6 uscite

| Comportamenti                  | Sì | No | Percentuali                  |
|--------------------------------|----|----|------------------------------|
| Saluta i compagni              | 6  | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Viene salutato dai compagni    | 6  | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Racconta qualcosa ai compagni  | 5  | 1  | 83% comportamenti inclusivi  |
| Qualcuno gli racconta qualcosa | 5  | 1  | 83% comportamenti inclusivi  |
| Gli insegnanti salutano        | 6  | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Saluta gli insegnanti          | 6  | 0  | 100% comportamenti inclusivi |

ma adattato", "Le insegnanti stimolano l'intervento di tutti" e "Il bambino non vedente interagisce con l'insegnante disciplinare" sono stati riscontrati nel 100% delle lezioni osservate, e pare superfluo approfondire ciò che i numeri dicono da sé.

L'alunno non vedente necessita di materiale appositamente preparato, ed è utile osservare che "Le insegnanti di classe si preoccupano che il bambino non vedente abbia il materiale adatto" nel 90% dei casi.

Per facilitare il lavoro di adattamento dei testi, talvolta le insegnanti curriculari preparano preventivamente esercizi e schede già in formato digitale, in modo tale che l'unico onere aggiuntivo sia stampare in braille il file.

Gli alunni stessi si preoccupano del materiale nel 35% delle lezioni osservate, ma ciò che è importante sottolineare è che questo accade proprio nei due casi in cui le insegnanti non svolgono questa operazione: si tratta dunque di un comportamento di compensazione spontanea della mancanza dell'insegnante. Questo significa che nel 100% delle lezioni insegnanti o alunni sono attenti alle necessità dell'alunno non vedente, agendo con modalità vicariante, talvolta addirittura sovrapponendosi.

Lo stesso ragionamento può essere fatto per quanto riguarda gli item "Le insegnanti spiegano oralmente durante la lezione" e "I compagni dettano al bambino non vedente quello che l'insegnante scrive alla lavagna".



Le insegnanti ricordano di ripetere oralmente tutto quello che scrivono nel 90% dei casi. Ancora una volta, per il restante 10% si nota l'azione dei compagni di classe, che si siedono accanto al compagno per dettare pedissequamente ciò che l'insegnante traccia alla lavagna. L'insegnante non ha alcun ruolo in questo meccanismo, il processo è del tutto spontaneo. Lei si volta a scrivere alla lavagna qualche frase, un alunno si alza e si siede accanto all'alunno non vedente dicendo «F, mi siedo qui così ti detto, va bene?». Tutto avviene fluidamente, senza sorpresa, in modo naturale. Anche in questo caso l'alunno con disabilità riceve nel 100% delle lezioni uno stimolo verbale corrispondente a quello scritto.

Per quanto riguarda le relazioni tra compagni di classe durante la lezione, è stata posta una particolare attenzione alle richieste di aiuto, delucidazioni o spiegazioni, che andavano dal "Non ho capito questa cosa" al "Non ho sentito cosa diceva la maestra", basilari scambi di informazioni nella vita scolastica. L'alunno non vedente si rivolge ai compagni nel 45% delle lezioni, dimostrando di non aver timore nel manifestare un dubbio o un'incertezza. D'altro canto i compagni di classe dimostrano di avere fiducia nelle competenze del compagno chiedendogli spiegazioni nel 35% delle lezioni.

L'alunno dimostra di non avere alcuna difficoltà nell'inserirsi a pieno nella vita di classe durante le lezioni, dimostrandosi propositivo negli interventi nel 90% delle situazioni osservate.

Così com'è stata focalizzata l'attenzione sulla relazione alunno non vedente-insegnante curricolare, è stato osservato anche l'altro lato della medaglia: la relazione insegnante di sostegno-alunni. L'insegnante di sostegno è considerata un'insegnante della classe oppure è prettamente collegata al compagno con disabilità? L'indicatore "I compagni si rivolgono all'insegnante di sostegno per fare alcune richieste" rivela che questo avviene nel 60% dei casi, ma bisogna osservare che l'insegnante non è presente in classe in tre diverse ore di lezione, per cui possiamo dire che gli alunni si rivolgono a lei nel 70% dei casi in cui è presente.

L'ultimo item riguarda gli spostamenti all'interno della scuola, e questi sono avvenuti soltanto nelle due ore di educazione motoria. In entrambi i casi, l'insegnante o i compagni prendono per mano l'alunno per guidarlo durante il percorso.

### Uscite da scuola

I comportamenti stabiliti negli item proposti per osservare le uscite da scuola sono i medesimi degli ingressi.

L'analisi dei dati raccolti è piuttosto immediata.

Il saluto tra alunni, e tra alunni e insegnanti, si verifica nel 100% dei casi.

Per quanto riguarda gli item "L'alunno non vedente racconta qualcosa ai compagni" e "Qualcuno gli racconta qualcosa" riscontriamo la presenza di questi comportamenti nell'83% dei casi.

Questa analisi ragionata ha chiarito, giustificato e aggiustato dal punto di vista qualitativo i dati raccolti. Nelle TABB. 4.8-4.11 viene proposta una sintesi ragionata delle percentuali per esprimere una considerazione finale rispetto al loro significato.

La percentuale totale dei comportamenti inclusivi per ogni momento della giornata è stata calcolata eseguendo una media aritmetica, arrotondando per eccesso in caso di numeri decimali superiori a 0,5 e per difetto in caso di numeri decimali inferiori a 0,5.

Applicando lo stesso procedimento per fare una sintesi generale di tutte le osservazioni e dei vari momenti della giornata scolastica, si riscontra che in sei giorni scolastici sono stati rilevati dei comportamenti inclusivi che rappresentano il 92% dei comportamenti osservati.

Si può dunque affermare che in questa classe tutti gli accorgimenti

TABELLA 4.8

Considerazioni finali sulle percentuali. Momento osservato: 6 ingressi

| Comportamenti                        | Sì | No | Percentuali                  |
|--------------------------------------|----|----|------------------------------|
| Saluta i compagni                    | 6  | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Viene salutato dai compagni          | 6  | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Racconta qualcosa ai compagni        | 6  | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Qualcuno gli racconta qualcosa       | 6  | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Gli insegnanti salutano              | 6  | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Saluta gli insegnanti                | 6  | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Totale: 100% comportamenti inclusivi |    |    |                              |

TABELLA 4.9

Considerazioni finali sulle percentuali. Momento osservato: 20 ore di lezione

| Comportamenti                                                                                                                        | Si | No | Percentuali                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|------------------------------|
| Il bambino n.v. rimane in aula durante tutta la lezione                                                                              | 20 | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Le insegnanti di classe o i compagni si preoccupano che il bambino n.v. abbia il materiale adatto                                    | 20 | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Le insegnanti spiegano oralmente durante la lezione o i compagni dettano al bambino n.v. quello che l'insegnante scrive alla lavagna | 20 | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Il materiale utilizzato per il bambino n.v. è lo stesso, ma adattato                                                                 | 20 | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Le insegnanti stimolano l'intervento di tutti                                                                                        | 20 | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Il bambino n.v. si propone per interventi                                                                                            | 18 | 2  | 90% comportamenti inclusivi  |
| Il bambino n.v. chiede spiegazioni ai compagni                                                                                       | 9  | 11 | 45% comportamenti inclusivi  |
| I compagni chiedono spiegazioni al bambino n.v.                                                                                      | 7  | 13 | 35% comportamenti inclusivi  |
| I compagni si rivolgono all'insegnante di sostegno per fare alcune richieste                                                         | 12 | 5  | 70% comportamenti inclusivi  |
| Il bambino n.v. interagisce con l'insegnante disciplinare                                                                            | 20 | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Se si verificano spostamenti in un piano diverso della scuola l'insegnante/i compagni si "preoccupano" per l'alunno n.v.             | 2  | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Totale: 85% comportamenti inclusivi                                                                                                  |    |    |                              |

necessari, che vanno dall'applicazione della normativa, delle metodologie, degli strumenti e degli ausili per l'integrazione del minorato visivo, agli atteggiamenti di accettazione e impegno nel costruire un clima positivo in classe, hanno fatto sì che in questo contesto si realizzassero quotidianamente comportamenti inclusivi.

TABELLA 4.10

Considerazioni finali sulle percentuali. Momento osservato: 6 intervalli

| Comportamenti                               | Si | No | Osservazioni                 |
|---------------------------------------------|----|----|------------------------------|
| Parla con i compagni                        | 6  | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| I compagni gli parlano                      | 6  | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Gioca con i compagni                        | 5  | 1  | 83% comportamenti inclusivi  |
| I compagni lo cercano per il gioco          | 5  | 1  | 83% comportamenti inclusivi  |
| Mangia la merenda in compagnia dei compagni | 5  | 1  | 83% comportamenti inclusivi  |
| Totale: 90% comportamenti inclusivi         |    |    |                              |

TABELLA 4.11

Considerazioni finali sulle percentuali. Momento osservato: 6 uscite

| Comportamenti                       | Si | No | Percentuali                  |
|-------------------------------------|----|----|------------------------------|
| Saluta i compagni                   | 6  | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Viene salutato dai compagni         | 6  | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Racconta qualcosa ai compagni       | 5  | 1  | 83% comportamenti inclusivi  |
| Qualcuno gli racconta qualcosa      | 5  | 1  | 83% comportamenti inclusivi  |
| Gli insegnanti salutano             | 6  | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Saluta gli insegnanti               | 6  | 0  | 100% comportamenti inclusivi |
| Totale: 94% comportamenti inclusivi |    |    |                              |

#### 4.4 Conclusioni

Si ritiene che il processo di inclusione di un alunno con disabilità in una classe di scuola primaria possa sortire degli effetti positivi. La legislazione vigente offre strumenti e mezzi ritenuti validi nel favorire questo processo. Questi intenti normativi devono essere integrati dagli insegnanti con una conoscenza approfondita di indicazioni metodolo-

giche e didattiche, in modo tale che la vita di classe venga costellata di buone pratiche.

Il clima che si instaura attraverso un buon lavoro di educazione alla convivenza, al rispetto, all'aiuto reciproco, fa sì che «la promozione e lo sviluppo di ogni persona stimoli in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. Non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme» (MPI, 2007).

La vita di classe è un'occasione per tutti: insegnanti, alunni e alunni con disabilità. È importante che promuova lo sviluppo di riflessioni, competenze e consapevolezze che diventino principi imprescindibili costitutivi dell'identità di ogni persona.

La ricerca effettuata ha voluto sondare l'intimità di una classe quinta di una scuola primaria che vede inserito un alunno non vedente dalla prima, per scoprire i comportamenti radicati quotidianamente in una classe. L'osservazione strutturata si è focalizzata sulla presenza di comportamenti inclusivi. I risultati mostrano la presenza reale di buone pratiche all'interno di una giornata scolastica, rilevando come insegnante di sostegno, insegnanti curricolari e alunni dimostrino attenzione e sensibilità verso l'alunno con disabilità. Grazie a questi comportamenti viene in qualche modo "rimossa" la disabilità visiva: l'azione delle persone che popolano la vita scolastica dell'alunno non vedente eleva la sua qualità di vita, rimuovendo costantemente gli ostacoli a una sua piena partecipazione alle attività.

A ogni modo, nella ricerca qui trattata si è svolta un'indagine interpretativa molto specifica, e pertanto le conclusioni raggiunte non sono generalizzabili. È auspicabile considerarle come i risultati di un'indagine sui possibili effetti delle pratiche integrative e sui personalissimi sentimenti ed eventi che hanno mosso qualche riflessione particolare nei confronti della disabilità all'interno di una specifica realtà.

### Riferimenti bibliografici

- BEGENCY J. C., MARTENS B. (2007), *Inclusionary Education in Italy. A Literature Review and Call for More Empirical Research*, in "Remedial and Special Education", 28, 2, March/April 2007, pp. 80-94.
- BOOTH T., AINSWORTH M. (2008), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento.

- COGGI C., RICCHIARDI P. (2005), *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci editore, Roma.
- D'ALONZO L., IANES D. (2008), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007: i primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie*, in A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento 2007.
- MANTOVANI S. (1998), *La ricerca sul campo educativo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.
- MPI – MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2007), *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* ([http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir\\_310707.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf)).
- PAOLETTI G. (2000), *Introduzione alla pedagogia sperimentale. Come fare ricerca in campo educativo*, Carocci editore, Roma.
- PONS F., HARRIS P. L., DE ROSNAY M. (2004), *Emotion Comprehension between 3 and 11 Years: Developmental Periods and Hierarchical Organization*, in "European Journal of Developmental Psychology", 1, 2, pp. 127-52.
- TRINCHERO R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Editori Laterza, Roma.

## Il Target Person Protocol nell'osservazione delle attività educative

di *Corinna Davanzo*

In tutti i contesti, l'educatrice può mirare alla collaborazione con altre figure al fine di creare un quadro di reciproco arricchimento, che segua una logica di costruzione di progetti condivisi. Perché ciò sia possibile, si deve creare una comunità di ricerca in cui la complessità del lavoro richieda non solo un continuo aggiornamento professionale, ma anche delle specifiche competenze per predisporre, attuare e verificare interventi educativi innovativi.

### 5.1

#### La dinamicità dell'inclusione

Tutti i processi mentali si manifestano in funzione della realizzazione di uno scopo, e quindi non possono essere separati dalle caratteristiche specifiche delle circostanze di un'attività (Rogoff, 2004). È importante, quindi, non trascurare durante l'osservazione gli elementi contestuali e sociali che possono risultare indispensabili alla lettura e alla definizione di atti educativi. Inoltre, si considerano gli eventi e le attività dinamici per natura, e perciò l'attenzione va posta sui cambiamenti attivi sollecitati da un evento o da un'attività cui partecipano le persone.

Lo strumento di osservazione Target Person è particolarmente efficace per lo studio del legame tra le interazioni che nascono durante le attività e il contesto nel quale sono immersi i soggetti, poiché con questo studio emergono le diverse e spontanee assunzioni di ruoli in attività partecipative.

Nella professione educativa, tale metodologia risulta particolarmente adatta per l'analisi e la guida di un progetto, proprio perché progettare significa partire da *bisogni* espliciti e impliciti dei soggetti

coinvolti e descrivere un percorso atto a realizzare delle *finalità* educative mediante il raggiungimento di specifici obiettivi che possono essere monitorati attraverso uno strumento.

L'osservazione e la comprensione delle pratiche presenti in un setting inclusivo divengono determinanti nella strutturazione delle attività educative, e la Target Person permette di osservare e analizzare in maniera approfondita la concatenazione di azioni che un soggetto in sviluppo mette in atto, per raggiungere uno scopo, insieme ad altri e tramite l'uso di diversi strumenti.

L'osservazione tramite Target Person consente alle educatrici e agli educatori di riflettere sul proprio lavoro per costruire e migliorare la propria professionalità. In questo senso la metodologia di osservazione è la chiave per comprendere la crescita che avviene nel contesto educativo, in virtù della sua potenziale capacità di fornire innovazione per il processo di inclusione. Ciò che può indurre a intraprendere questo tipo di progetto è la volontà di mettere alla prova non solamente la propria sensibilità, ma l'efficacia nel costruire un progetto volto alla trasposizione di abilità significative per le persone con diverse abilità.

## 5.2

### L'attività della persona nel contesto educativo

Barbara Rogoff (2004) si occupa dei processi con cui si costruiscono i collegamenti tra il noto e il nuovo e di come si strutturano le attività degli educandi in contesti culturali. La studiosa pone l'accento sui legami che esistono tra i ruoli degli educandi, dei loro educatori di riferimento e degli altri compagni, ma soprattutto sull'importanza delle varie forme di interazione nella partecipazione guidata. Il presupposto è quindi che i soggetti coinvolti siano attivi nel loro sviluppo, mettendo in luce come le forme di comunicazione implicite, durante gli scambi della vita quotidiana, siano alla base della regolamentazione delle loro attività. Per tale ragione, Rogoff ha proposto il concetto di *partecipazione guidata*.

Questa definizione unisce due concetti fondamentali:

1. *partecipazione*: nozione secondo la quale apprendimento e sviluppo (affettivo, sociale, cognitivo ecc.) avvengono perché il soggetto parte-

cipa alla vita di gruppi sociali; lo sviluppo sociale quindi è un contesto imprescindibile affinché avvenga lo sviluppo cognitivo;

2. *guidata*: partecipando alla vita sociale, il soggetto in crescita riceve dagli altri una guida, un orientamento molto spesso implicito, ma in ogni modo ottiene dagli educatori e dai pari almeno un *feedback*.

La partecipazione guidata mette in relazione l'attività condivisa con la sfera comunicativa comprendente sia le parole sia le azioni, le quali mirano a coinvolgere le attività, le routine e gli schemi mentali dei soggetti. La partecipazione guidata prevede che le persone coinvolte, assieme ai loro pari o con l'ausilio della persona di riferimento, si aiutino nella risoluzione di problemi attraverso un'organizzazione del materiale dell'attività e la distribuzione delle responsabilità attraverso la comunicazione interpersonale.

Il processo di comunicazione diviene così uno strumento di partecipazione condivisa all'attività sia per la persona sia per gli educatori, aumentando le conoscenze e le abilità da applicare nella soluzione dei problemi (reciprocità del processo educativo).

#### 5.2.1. UN ESEMPIO DI RICERCA

##### CON LO STUDIO-OSSERVAZIONE TARGET PERSON

La Target Person consente di osservare in modo sistematico un "soggetto bersaglio" preservando il suo ambiente naturale di vita.

Questa tecnica di osservazione prevede la raccolta di campioni di comportamento (20 minuti di osservazione sequenziale per ciascuna persona osservata, distinti in unità di un minuto) e la loro successiva codifica. La codifica è una "lente d'ingrandimento" dell'osservatore, in quanto la sua attenzione viene rivolta solamente a unità comportamentali selettive, cioè che egli decide di rilevare prima di iniziare a osservare. Nel caso della Target Person essa avviene all'interno di una dimensione molare (attività), caratterizzata da quattro componenti:

1. *attività*: si trascrive ciò che la persona fa e con chi interagisce. Dev'essere una descrizione sintetica, ma che spieghi in modo chiaro l'azione che sta compiendo il soggetto.
2. *clima sociale*: delinea se l'azione sta avvenendo con un altro soggetto o in solitaria (ad esempio se si tratta di attività parallela, interazione diadica con un educatore, interazione diadica con pari, attività solitarie in un grande gruppo con presenza dell'educatore o no);

3. *linguaggio*: si trascrive il dialogo che sta avvenendo, indicandone sia gli interlocutori che i contenuti;

4. *livello cognitivo*: è consigliabile fissare dei criteri e dei livelli di riferimento per ciascuna attività. In generale si ritiene che il livello avanzato consista nella coordinazione delle azioni per la realizzazione di obiettivi chiari nell'attività, con azioni eseguite correttamente; un livello medio indica una difficoltà di coordinazione della sequenza di azioni, ciascuna eseguita correttamente; un livello basso, infine, è indicato da una serie di azioni eseguite scorrettamente e scoordinate, che non conducono alla realizzazione di un obiettivo.

Per quanto concerne la registrazione, ciascun osservatore dispone di una scheda-guida che consente di registrare minuto per minuto (utilizzando anche un cronometro) il comportamento del soggetto bersaglio. Inoltre, si tiene conto sia della situazione sociale sia degli eventuali scambi linguistici in cui la persona è coinvolta.

Nella scheda sono riportate in verticale due grandi colonne in cui si registrano rispettivamente le attività e il linguaggio della persona nell'attività che viene osservata; tre colonne più piccole sono destinate alla successiva codifica dei dati. Di queste ultime colonne la prima riguarda il tipo di attività e il livello cognitivo, la seconda il clima sociale e la terza il tipo di scambio linguistico.

Prima di iniziare la registrazione, l'osservatore deve soffermarsi a osservare per alcuni minuti, senza scrivere nulla, in modo da abituarsi ai ritmi del soggetto osservato e alla situazione in generale. È utile appuntarsi alcune annotazioni sintetiche sulla situazione generale in cui si inserisce l'osservazione, indicando i dati della persona osservata (nome, età) ma anche la data e l'ora. Inoltre è opportuno che l'osservatore familiarizzi con i soggetti prima di iniziare l'osservazione vera e propria, producendo così un effetto di abitudine e contribuendo al declino dell'effetto novità.

Lo schema-base è quello mostrato nella TAB. 5.1.

La scelta di osservare per una durata di 20 minuti, con la relativa scansione in unità di un minuto, è motivata dall'esigenza di rendere questo strumento il più possibile aperto a obiettivi e usi diversi. La scansione in unità di tempo aumenta la possibilità di informazioni: in questo modo l'osservatore può sapere quanti minuti il soggetto dedica a una precisa attività, fattore di conoscenza importante in tutte le ricerche educative. L'ambiente educativo o scolastico, pur essendo un ambiente naturale, offre all'osservatore un certo grado di controllo della

TABELLA 5.1

Scheda-guida per la registrazione del comportamento del soggetto bersaglio

| Nome      | Età      | Data       | Ora inizio           | Ora fine         |                        |
|-----------|----------|------------|----------------------|------------------|------------------------|
|           | Attività | Linguaggio | Livello<br>cognitivo | Clima<br>sociale | Scambio<br>linguistico |
| 1' minuto |          |            |                      |                  |                        |
| 2' minuto |          |            |                      |                  |                        |

situazione, garantendo ad esempio che durante l'osservazione tutti i soggetti ricevano le stesse sollecitazioni ambientali (Camaioni, Aureli, Perucchini, 2004).

Nella conduzione di un'osservazione secondo il modello Target Person, è utile effettuare delle rilevazioni iniziali per riconoscere e osservare il contesto, le routine, gli spazi e gli arredi, le attività laboratoriali e le competenze dei soggetti interessati. Sulla base dell'osservazione è possibile delineare le categorie di attività, per focalizzare i punti d'interesse ai fini della ricerca. Può essere utile intervistare gli educatori, o condurre delle sedute di osservazione informale per elaborare una lista delle attività che i soggetti affrontano nei contesti inclusivi, cui sono attribuiti dei codici, utili in fase di analisi. La costruzione delle categorie di attività è preliminare all'applicazione della Target Person Observation, in quanto ne è il presupposto. Scrive infatti Camaioni:

Le categorie o dimensioni individuate come criteriali per l'analisi del comportamento osservato rappresentano infatti "le lenti" attraverso cui il ricercatore vede il mondo. Se queste lenti danno un'immagine sfocata, indistinta o incompleta, non sarà più possibile in sede di analisi e interpretazione dei risultati ricavarne un'immagine chiara e distinta (Camaioni, 1990, p. 69).

Per l'identificazione delle categorie, si possono raggruppare sequenze di azioni orientate a uno scopo che hanno confini ben stabiliti all'interno della pratica inclusiva e che spesso assumono un carattere regolare giorno per giorno.

Le attività molari (composte da sequenze di azione) si caratterizzano per gli obiettivi (espliciti o impliciti) e l'uso di strumenti e materiali



concreti. Esse fanno parte di scelte educative oppure di attività spontanee dei soggetti. Durante tali attività, i soggetti interagiscono con gli educatori e con i pari; tramite l'interazione, si strutturano alcuni tipi di sostegno cognitivo e relazionale.

La ricercatrice si inserisce in un contesto configurato dalla storia delle esperienze inclusive precedenti e dall'intenzionalità educativa elaborata dal team professionale ed espressa nella programmazione. In generale, i processi di inclusione seguono alcuni presupposti quali: il coinvolgimento dei soggetti vulnerabili in attività socialmente significative, in dialogo con gli altri, in relazione al conseguimento di uno scopo educativo e tramite l'uso di strumenti utilizzati secondo una pianificazione.

La partecipazione alle attività educative e l'apprendimento sono strettamente intrecciati. I soggetti imparano quando affrontano i problemi che emergono in attività strutturate, interagendo con altri più esperti o con i pari. La partecipazione può essere guidata in diversi modi, semplificando il problema in una sequenza di sotto-problemi più semplici o fornendo ai soggetti indicazioni, suggerimenti o modelli di esecuzione. La scoperta di strategie è quindi guidata dall'interazione. Il supporto nel problem solving si trasforma progressivamente in funzione delle accresciute capacità di autonomia dei singoli soggetti.

#### *Esempio di attività*

Vediamo ora un esempio di attività che abbia le seguenti caratteristiche:

- a) obiettivo educativo: manipolazione e acquisizione di sensazioni tattili di materiali diversi;
- b) oggetti: vaschette di alluminio 20 x 40 cm, farina di mais.

L'educatrice presenta la natura, l'origine e l'uso alimentare della farina di mais. Ai soggetti è richiesta la manipolazione spontanea della farina all'interno delle vaschette di alluminio. Essi esprimono le loro sensazioni attraverso il confronto e il dialogo, e infine viene chiesto loro di rappresentare graficamente i prodotti realizzati.

Questa attività è stata improntata sull'opportunità di esplorare materiali differenti attraverso la manipolazione. Il soggetto ha potuto utilizzare il materiale manipolativo con creatività, pianificando strategie di azione individuali o di gruppo e applicandole nello spazio. Anche

durante quest'attività il soggetto ha avuto la possibilità di riflettere, confrontarsi ed esprimersi con i pari o con l'adulto.

Abbiamo visto come le attività che interessavano lo studio di ricerca erano di tipo prevalentemente manipolativo in un piccolo gruppo; per questo motivo la ricercatrice ha posto una lista di tutte le possibili caratteristiche che potevano verificarsi durante tali attività: ascolta; spiega; domanda; scava; manipola; scuote; raccoglie; afferra; osserva; costruisce; esamina; esplora; trova soluzioni; alza; lascia; fa cadere; copre.

Si può notare che nella lista delle categorie scelte alcune di esse sono più ampie (inclusive) mentre altre sono più ristrette.

In alcuni casi durante l'osservazione la complessità delle dinamiche ha condotto la ricercatrice a trascrivere le situazioni senza ricorrere ad alcuna categoria.

Nello studio, le attività sono state svolte in un piccolo gruppo con la presenza dell'educatrice; pertanto si è ritenuto di poter utilizzare quattro possibili categorie:

1. attività solitaria;
2. interazione diadica con l'educatrice;
3. interazione diadica con un pari;
4. interazioni in un piccolo gruppo.

Per le categorie del linguaggio, la ricercatrice ha deciso di focalizzare l'attenzione sulle forme di interazione:

- espressione solitaria;
- interazione con pari ravvicinata;
- interazione con pari distale;
- interazione con educatore ravvicinata;
- interazione con educatore distale.

Per quanto riguarda le categorie del livello cognitivo, la ricercatrice ha deciso di orientare il suo interesse sulle modalità di assimilazione procedurale (alto, medio, basso) dei soggetti. In questo caso si sono analizzati i mezzi/scopi dell'attività, tenendo conto del livello dello scopo, della procedura e dell'esecuzione.

| Mezzi/scopi | Alto | Alto | Medio | Basso |
|-------------|------|------|-------|-------|
| Scopi       | +    | +    | +     | -     |
| Procedura   | +    | +    | -     | -     |
| Esecuzione  | +    | -    | -     | -     |

Il tempo d'osservazione di ciascun soggetto è stato stabilito nella durata di 20 minuti. È bene precisare che la raccolta dei dati emersi per mezzo della Target Person ha avuto lo scopo di indagare l'efficacia dell'ambiente educativo e non le performance dei soggetti presi in esame. A tal proposito, durante il lavoro la ricercatrice ha deciso di analizzare delle attività che hanno richiesto l'allestimento, la progettazione di setting e attività educative differenti. L'ambiente relazionale e di apprendimento che si è venuto a creare ha permesso all'osservatrice di filtrare, analizzare ed elaborare le sollecitazioni che i soggetti hanno sperimentato durante queste esperienze.

## 5.3

## Riflessioni sulla ricerca

La Target Person è particolarmente efficace per lo studio dei processi di inclusione di un soggetto vulnerabile nelle attività educative perché consente di registrare dati riguardanti lo sviluppo di azioni intenzionali, orientate a uno scopo condiviso e tramite l'uso di strumenti. Più avanzati sono gli obiettivi e più complesse sono le azioni che il soggetto sviluppa, maggiore è il grado di inclusione.

Il ruolo dell'educatore è funzionale alla costruzione di setting specifici e di guida per condurre il soggetto a collegare il noto al nuovo durante un'attività; lo stesso ruolo può essere assunto da parte di un pari.

La metodologia di ricerca della Target Person può essere la chiave per comprendere la crescita e lo sviluppo inclusivo, in virtù della sua potenziale capacità di fornire innovazione nel processo educativo.

Affinché la metodologia di ricerca con Target Person venga applicata in modo fruttuoso, è necessario declinare quelle categorie che risultino univoche e specifiche in relazione al contesto educativo in cui si opera. Per delineare tali categorie è utile ricorrere a processi di generazione induttiva (partendo cioè dalle caratteristiche peculiari del contesto e del soggetto) e di specializzazione (selezionando categorie più specifiche rispetto a una macrocategoria più generale).

Per attuare il processo di *categorizzazione* è necessario prendere in considerazione una serie di fattori/elementi così sintetizzabile:

- a) *identificazione di scopi condivisi*: gli obiettivi (generici e specifici) stabiliti a monte del lavoro educativo vanno necessariamente presi in considerazione e trasformati in categorie il più possibile specifiche e univoche, per fare in modo che l'osservazione sia il più mirata possibile;
- b) *interazioni*: tutti i tipi di interazione con l'ambiente e con gli altri soggetti vanno presi in considerazione e trasformati in categorie, che saranno peculiari e definite in base alle caratteristiche proprie del contesto;
- c) *diverse possibilità di sequenze di azione*: l'educatore deve saper prevedere i diversi tipi di sequenze possibili nell'esecuzione dell'azione oggetto di osservazione e creare delle categorie che siano comprensive e identificative delle differenti sequenze, considerando i diversi livelli di efficacia sul contesto e il livello cognitivo che ne emerge.

## 5.4

## Conclusioni

Imparare e conoscere significa acquisire la padronanza di ciò che si sa su qualcosa, attraverso un percorso che implica la capacità di mettere alla prova esperienze e idee per risolvere i problemi, assodando abilità di riflessione per mettere a fuoco il significato della nostra esistenza. Ciò implica una forte motivazione a cambiare la realtà, a connettere ciò che è noto a ciò che è nuovo. Vivere, infatti, significa fare e ristrutturare esperienze, apprendere in modo intenzionale o non intenzionale per tutta la vita. Ciò diviene possibile solamente attraverso l'adozione di nuove concezioni e strumenti che favoriscano la trasformazione di precedenti schemi mentali. Possiamo affermare che l'apprendimento non avviene in maniera lineare, tramite un accumulo di nozioni ed esperienze, ma attraverso veri e propri salti mentali che nascono da associazioni improvvise, da scoperte che consentono delle risposte creative.

È necessaria un'approfondita conoscenza di tutti i mezzi possibili che permettano la realizzazione di percorsi educativi specifici. L'osservazione e l'uso di strumenti analitici come la Target Person costituiscono una risorsa inesauribile per la conoscenza approfondita delle reali necessità richieste. E solamente partendo da esse è possibile progettare e creare ciò che, solo in apparenza, pare essere irrealizzabile.

## Riferimenti bibliografici

- CAMAIONI L. (1990), *L'osservazione*, in L. Camaioni e F. Simion (a cura di), *Metodi di ricerca in psicologia dello sviluppo*, il Mulino, Bologna.
- CAMAIONI L., AURELI T., PERUCCHINI P. (2004), *Osservare e valutare il comportamento infantile*, il Mulino, Bologna.
- ROGOFF B. (2004), *La natura culturale dello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano.

# L'uso della Target Person nell'inserimento a scuola di un'allieva straniera affetta dalla sindrome di Sturge-Weber

di Elisabetta Basso

Nello studio del caso di seguito esposto è stata utilizzata la Target Person per valutare l'applicazione del metodo didattico Total Physical Response (TPR) nella fase di primo inserimento nella scuola italiana di un'allieva straniera affetta dalla sindrome di Sturge-Weber (ssw), un raro disturbo neurologico e dermatologico.

La ricerca si è svolta in quattro fasi. Durante la prima fase si è proceduto raccogliendo il maggior numero d'informazioni sull'alunna e sulla ssw, mentre nella seconda fase si è progettato un intervento di accostamento all'italiano L2 (inteso come lingua non madre del soggetto), strutturando una serie di attività didattiche. Durante la terza fase, si è invece utilizzata una modificazione del modello della Target Child (nella versione italiana proposta da Camaioni, Bascetta, Aureli, 1989), per osservare e raccogliere dati in merito al modo in cui l'alunna svolgeva tali attività in classe. Si ritiene che la modificazione del protocollo possa essere estesa all'osservazione di soggetti vulnerabili, sia in età scolare che adulta, in un'ampia varietà di contesti educativi, e pertanto il protocollo modificato viene chiamato "Target Person". Nella quarta fase, si sono infine tratte alcune conclusioni riguardanti l'efficacia del metodo TPR sulla base delle caratteristiche presentate dal soggetto.

## 6.1

### La prima fase della ricerca: la raccolta della documentazione sul caso

Nella prima fase della ricerca è stata raccolta e analizzata la documentazione dell'alunna, e si è proceduto poi alla consultazione della letteratura scientifica relativa al disturbo della ssw per conoscere le difficoltà dell'allieva e le eventuali implicazioni a livello didattico.

Sulla base della documentazione relativa alla situazione di partenza sono stati individuati gli obiettivi educativi e didattici, ed è stato strutturato il piano educativo personalizzato (PEI).

Al fine di fornire una prima alfabetizzazione in italiano L2, per favorire la possibilità del soggetto di esprimere i bisogni più immediati, comprendere e partecipare alle attività educative, si è individuato il TPR come metodo prevalente per questa prima fase di inserimento scolastico (Asher, 1977; Asher *et al.*, 1974).

I principi teorici e metodologici del TPR, che verranno in seguito brevemente esposti, sono apparsi particolarmente adatti in relazione alle caratteristiche presentate dall'alunna e agli obiettivi individuati nel PEI.

#### 6.1.1. IL CASO OSSERVATO E LA PIANIFICAZIONE DELL'INTERVENTO

Il caso preso in esame riguarda un'alunna non italofona, di origine e lingua madre mongola, inserita nell'ottobre 2011 in una classe seconda di una scuola primaria.

L'alunna, nata nel 2002, subito dopo la nascita presentava emangiomi multipli sulla pelle e una calcificazione lungo la superficie dell'emisfero cerebrale sinistro che hanno portato alla diagnosi della SSW.

La SSW è un raro disturbo neurologico e dermatologico, caratterizzato spesso dalla proliferazione di arterie dell'encefalo, con conseguenti angiomi multipli, glaucoma, crisi epilettiche e ritardo mentale (Rémillard, Cohen, 2010); l'incidenza è stimata in 1/50.000 e colpisce entrambi i sessi (Comi, 2003).

I soggetti affetti da tale sindrome possono presentare ritardo nello sviluppo, problemi emotivo-comportamentali e difficoltà d'apprendimento, che possono essere causati da deficit d'attenzione, d'astrazione, visivi, motori e in particolare linguistici (Maureen, Whitaker, 1976).

Dalla documentazione ricevuta dalla famiglia si evince che l'allieva risulta aver frequentato la scuola primaria per un periodo in Giappone e in Germania, fino al maggio 2011, quando la famiglia si è trasferita in Italia; qui, a settembre, l'alunna, sulla base dell'analisi della situazione di partenza, è stata inserita in una classe seconda.

Poiché l'allieva non possedeva alcuna conoscenza della lingua ita-

liana, la scuola ha richiesto la collaborazione di una mediatrice culturale, con cui ha potuto esprimersi in lingua madre e svolgere alcune prove attraverso le quali si è accertato il possesso di determinate abilità e conoscenze.

I risultati ottenuti dalle prove e le osservazioni effettuate (riguardanti l'area dell'autonomia personale, relazionale-affettiva, senso-percettiva, motoria e cognitiva) hanno permesso di tracciare un profilo della situazione iniziale.

Si è poi proceduto all'individuazione di alcune strategie organizzative con l'intento di agevolare l'inserimento della bambina (Bortolotti, 2012): l'intervento di un mediatore linguistico-culturale, la strutturazione di un "pronto soccorso linguistico", l'uso di materiali didattici per l'educazione interculturale, di dizionari illustrati e di alcuni materiali per l'apprendimento dell'italiano come L2.

Considerando le notevoli differenze linguistiche tra la lingua madre dell'alunna e l'italiano, da un lato, e dall'altro i problemi cognitivi e motori, sono state individuate attività diversificate per sviluppare la comprensione orale e per permettere la memorizzazione di alcune formule linguistiche usate nella vita scolastica.

Buona parte di queste attività è stata strutturata in modo da facilitare la comprensione della nuova lingua, ricorrendo all'esecuzione delle strutture linguistiche proposte in atti motori. In questo modo, il significato del nuovo codice linguistico era reso immediatamente trasparente, senza dover ricorrere alla mediazione della traduzione letterale.

Le attività prevedevano che il docente individuasse alcune semplici strutture linguistiche, formate in genere da un verbo e un sostantivo ("prendi la penna", "taglia la figura", "leggi la frase", "alza la mano" ecc.), che venivano riproposte all'allieva attraverso giochi, filastrocche, canzoni, storie, mimando dialoghi ecc.

Una volta che l'alunna comprendeva il significato e memorizzava la struttura linguistica di base, l'insegnante aggiungeva nuovi elementi rendendo quest'ultima sempre più complessa ("alzati e saluta il compagno", "presentati e chiedigli come si chiama" ecc.).

Da un punto di vista cognitivo, all'alunna veniva perciò richiesto non solo di ascoltare le parole del docente e di comprenderne il significato, ma anche di pianificare gli opportuni schemi motori necessari per rispondere all'interazione iniziata dal docente.

Un esempio di attività proposta è stata la drammatizzazione di una

storia. In questo caso all'alunna è stato chiesto di ascoltare la storia, impersonare un personaggio (il che implica la comprensione del ruolo del personaggio) e imitarne le azioni durante la lettura (il che implica l'espressione delle parole del testo in una concatenazione di atti motori).

Tali attività avevano come obiettivo quello di ampliare le sue conoscenze linguistiche fino a farla giungere a una comprensione e, con il tempo, a una produzione fluente nella nuova lingua.

Come verrà esposto in seguito, attraverso l'uso della Target Person si sono potuti trarre dati significativi riguardanti il suo sviluppo linguistico e l'utilità delle attività proposte.

L'allieva è rientrata in Mongolia nel maggio 2012, dopo aver trascorso sette mesi in Italia.

#### 6.1.2. IL METODO DIDATTICO TOTAL PHYSICAL RESPONSE

Il TPR è un metodo ideato negli anni Sessanta da James J. Asher, docente di psicologia all'Università di San José in California. Tale metodo nasce grazie ai contributi teorici e metodologici della glottodidattica umanistica, un approccio di carattere psicopedagogico che ha permesso la formazione di percorsi didattici che prendono in considerazione sia le dinamiche affettive, le motivazioni e i bisogni che spingono gli individui a intraprendere un determinato percorso formativo, sia le strategie più opportune per realizzarlo (Daloiso, 2011).

Questo metodo, proponendo una prima distinzione tra acquisizione e apprendimento, poi ripresa e ampliata dal Natural Approach (Krashen, 1982), sottolinea come l'apprendimento di una lingua straniera o seconda (LS/L2) sia un processo parallelo all'apprendimento "naturale" della lingua madre (L1) nell'infanzia.

Il TPR si fonda sull'idea che il cervello possieda un *biological programme*, cioè un meccanismo predisposto per l'acquisizione di una qualsiasi lingua. Asher sostiene che il *biological programme* permetterebbe l'acquisizione della lingua secondo una precisa sequenza: l'ascolto e la comprensione prima della produzione (Asher, 1993).

Lo studioso sottolinea infatti che, se si osserva il modo in cui un bambino interiorizza la lingua materna durante la fase del silenzio, si può notare come egli "conversi silenziosamente" con l'adulto attra-

verso le numerose interazioni affettive (nutrire, vestire, lavare ecc.), durante le quali l'adulto produce atti linguistici che vengono ascoltati dal bambino e ai quali quest'ultimo risponde esclusivamente con una risposta fisica.

Questi scambi conversazionali vengono definiti dallo studioso *language-body conversations*. Le *language-body conversations* non richiedono al bambino una produzione linguistica, ma semplicemente un ascolto attivo e partecipe attraverso la risposta fisica (Asher, 1977).

Il bambino inizia così a decodificare il linguaggio attraverso la mediazione dei movimenti del corpo. Con il passare del tempo, le *language-body conversations* divengono sempre più complesse ("girati piano", "prendi questo", "non toglerti le scarpe" ecc.).

Attraverso conversazioni basate sulla risposta fisica, che rendono l'input immediatamente comprensibile, il bambino interiorizza la forma e i suoni della lingua materna.

L'apprendimento della lingua madre ha quindi una base sociale. L'interiorizzazione della conoscenza avviene prima attraverso la co-costruzione sociale e poi con un progressivo trasferimento dell'attività sociale esterna, mediata da segni, al controllo interno (Vygotskij, 1978). Una caratteristica interessante del metodo è allora l'importanza attribuita al contesto d'apprendimento e al ruolo di *scaffolding* svolto dal docente (Wood, Bruner, Ross, 1976).

Asher sottolinea come l'apprendimento della L1 avvenga in un contesto naturale, dove gli errori del bambino vengono accettati dagli adulti i quali, spesso, semplificano l'input linguistico per incoraggiare la produzione linguistica. Allo stesso modo, secondo lo studioso particolare attenzione dovrebbe essere dedicata alla strutturazione dell'ambiente d'apprendimento formale, che non dovrebbe essere ansiogeno per l'apprendente ma coinvolgente e collaborativo.

L'interazione positiva con il docente e con i compagni diviene allora un elemento chiave di questo metodo, che si propone di insegnare e permette di imparare una lingua straniera attraverso lo scambio linguistico tra il docente o i compagni e la "risposta fisica" e silenziosa dell'apprendente (Visciola, 1998).

Sulla base degli aspetti teorici e metodologici del TPR sono state allora avanzate delle ipotesi sull'efficacia di questo metodo in relazione ai bisogni educativi speciali (BES) presentati dall'alunna:

a) difficoltà d'attenzione: il metodo presenta attività ludiche e forte-

mente interattive che coinvolgono l'apprendente stimolandone i diversi canali sensoriali;

b) difficoltà d'astrazione: il metodo collega il significato della parola alla concretezza del gesto motorio e dovrebbe in tal modo agevolare la comprensione della nuova lingua;

c) difficoltà motorie: le attività sono di carattere ludico e vengono svolte simultaneamente; il soggetto non dovrebbe perciò sentirsi osservato ma libero di sperimentare gli atti motori e la comprensione della nuova lingua;

d) difficoltà di coordinazione oculo-manuale: il metodo è incentrato soprattutto sull'oralità;

e) difficoltà linguistiche: il TPR rispetta la fase del silenzio e rinvia la produzione orale e scritta a un secondo momento, permettendo in questo modo di non sovrapporre le difficoltà derivanti dal comprendere una nuova lingua con i deficit linguistici.

## 6.2

### La seconda fase della ricerca: la strutturazione delle attività con il metodo TPR

Nella seconda fase della ricerca, che ha coinvolto l'insegnante di sostegno, l'insegnante di italiano e il mediatore linguistico-culturale, si è proceduto alla progettazione di un intervento glottodidattico strutturato in momenti di lavoro in classe e momenti di didattica individualizzata con l'insegnante di sostegno o con la mediatrice.

Durante questa fase sono stati individuati:

a) le strutture linguistiche da utilizzare durante le lezioni che implicassero una risposta fisica ("saluta il compagno", "alzati e distribuisci le schede", "prendi un foglio e disegna un albero" ecc.);

b) un nucleo lessicale di base riguardante gli oggetti che più frequentemente si possono incontrare a scuola nei vari ambienti (in classe, in mensa, in palestra ecc.), prendendo in esame anche le azioni associabili a ciascun oggetto;

c) le immagini relative a oggetti e azioni;

d) i giochi, le attività e le storie.

In un secondo momento è stato necessario pianificare le tipologie di attività:

a) le attività da svolgere in classe o in rapporto uno a uno con l'insegnante;

b) le attività che presentavano nuovi elementi (verbi, lessico ecc.) rispetto a quelle che servivano come momento di consolidamento degli elementi già appresi;

c) le attività di riflessione linguistica;

d) l'uso di schede o di altro materiale relativi alle attività di espressione dei significati delle frasi che richiedevano principalmente l'utilizzo del corpo e spazi ampi per consentire libertà di movimento.

Infine, sono state progettate le attività (della durata di circa un'ora ciascuna) dalle quali partire, sono stati individuati i giorni in cui realizzarle e per ognuna è stato predisposto il materiale necessario.

## 6.3

### La terza fase della ricerca: l'osservazione sistematica e l'utilizzo della Target Person

Nella terza fase della ricerca, parallelamente allo svolgimento dell'intervento glottodidattico, si è proceduto alla raccolta dei dati riguardanti tre dimensioni: quella linguistica, quella cognitiva e quella interazionale.

Per raccogliere i dati è stato scelto come metodo d'indagine l'osservazione sistematica tramite la Target Person.

Le quattro categorie che prendono in esame le attività del bambino sono state ulteriormente articolate in un certo numero di categorie molecolari: 25 categorie per la dimensione delle attività (attività solitaria, manipolazione, gioco simbolico, letto-scrittura ecc.), 7 categorie per il clima sociale (attività solitaria, interazione diadica con l'insegnante ecc.), 4 categorie per il linguaggio (linguaggio semplice/complesso, interlocutore coetaneo/adulto) e 3 categorie per il livello cognitivo (alto, medio e basso).

Nel momento in cui effettua l'osservazione e la registrazione dei dati, l'osservatore dispone di una scheda-guida che consente di registrare il comportamento del bambino-bersaglio sulla base di unità di tempo della durata di un minuto, tenendo presente sia la situazione sociale sia gli eventuali scambi linguistici in cui il bambino è coinvolto.



# RIQUADRO 6.1

Scheda-guida per l'osservazione e la codifica dei dati

LEZIONE: 10

SCUOLA:

INSEGNANTE/I: A

BAMBINO OSSERVATO: BA

ETÀ: 10 ANNI

GIORNO: 26/04/2012

ORA: 10.00-10.20

OSSERVATORE:

*Note pre-osservazione:* l'insegnante invita gli alunni a prendere la scatola dei regoli. Il gioco proposto è "Costruisci la casa". I bambini devono disporre i regoli ascoltando le istruzioni dell'insegnante. Il docente esegue e pronuncia le istruzioni. Quest'ultime vengono ripetute più volte.

*Note post-osservazione:* l'attività prosegue aggiungendo altri elementi alla costruzione. Costruito ogni elemento vengono registrati dei dati su una tabella. Infine vengono sommati i regoli dello stesso colore utilizzati per la costruzione. BA partecipa e registra i dati sul suo quaderno.

| Unità di tempo | Attività                                                                                             | Linguaggio                                                                                                                                        | Attività e livello cognitivo | Comportamento sociale | Linguaggio           |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|-----------------------|----------------------|
| 1              | BA guarda A che sta spiegando il gioco.<br>BA gioca con i colori che ha sul banco.<br>A la richiama. | A→GB<br>«Allora, adesso giochiamo al gioco "Costruisci la casa". Il gioco consiste in questo...».<br>A→BA<br>«C., metti via i colori e ascolta!». | 1<br>B                       | GG/P                  | A→GB(LC)<br>A→BA(LS) |

|   |                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                       |        |      |                                  |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|------|----------------------------------|
| 2 | BA guarda A e smette di giocare con i colori.<br>A invita BA a metterli nell'astuccio.<br>BA ripone i colori nell'astuccio.                                                   | A→BA<br>«Metti i colori nell'astuccio! Voglio vedere il banco libero!».                                                                                                                               | 4<br>A | DIA  | A→BA(LS)                         |
| 3 | A dice di prendere la scatola dei regoli sotto il banco.<br>BA si gira e guarda nello zaino.<br>A la chiama e ripete dove si trova la scatola.<br>BA esclama di sì ed esegue. | A→GB<br>«Allora, prendete la scatola dei regoli che avete sotto il banco... senza aprirla...».<br>A→BA<br>«L., prendi la scatola dei regoli sotto il banco!».<br>«Sotto il banco!».<br>BA→A<br>«Sì!». | 1<br>A | GG/P | A→GB(LC)<br>A→BA(LS)<br>BA→A(LS) |
| 4 | A spiega il gioco.<br>BA guarda A e gioca con le mani.<br>B1 guarda BA.                                                                                                       | A→GB<br>«Vi ricordate il gioco del muretto, con i regoli? Il gioco di oggi è simile, solo che costruiamo una città... Vi piace?».                                                                     | 1<br>B | GG/P | A→GB(LC)                         |
| 5 | A chiede a BA se si ricorda il gioco del muretto.<br>BA non risponde.                                                                                                         | A→GB<br>«L., ti ricordi il gioco del muretto? Quello dove metti i regoli uno sopra l'altro?».                                                                                                         | 1<br>M | GG   | A→BA(LC)                         |
| 6 | A parla con BA e mostra il gioco del muretto.<br>BA imita A.                                                                                                                  | A→GB<br>«Metti il regolo blu sopra il regolo verde...».<br>BA→A<br>«Sì, sì!».                                                                                                                         | 2<br>A | GG   | A→BA(LS)<br>BA→A(LS)             |

# RIQUADRO 6.1 (segue)

| Unità di tempo | Attività                                                                                                                                                                                 | Linguaggio                                                                                                                                                                                                                            | Attività e livello cognitivo | Comportamento sociale | Linguaggio                       |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|-----------------------|----------------------------------|
| 9              | A dice di prendere il regolo verde e di metterlo sul banco in orizzontale e lo fa.<br>BA esegue.<br>A dice di prendere un altro regolo verde e di metterlo vicino e lo fa.<br>BA esegue. | A→GB<br>«Allora, io vi mostro e voi lo fate dopo di me... Prendi un regolo verde. Metti il regolo in orizzontale, così! Prendi un altro regolo verde e mettilo vicino all'altro. Così! Ecco, questo è il prato della nostra casa...». | <sup>2</sup><br>A            | GG                    | A→GB(LS)                         |
| 10             | A dice di prendere quattro regoli arancioni e lo fa.<br>BA contra ed esegue.<br>A dice di costruire un quadrato con i quattro regoli arancioni e lo fa.                                  | A→GB<br>«Bene, prendi quattro regoli arancioni! Con i regoli arancioni... fai un quadrato!».<br>BA→A<br>«Uno, due, tre...».                                                                                                           | <sup>3</sup><br>A            | GG                    | A→GB(LS)<br>BA→A(LS)             |
| 11             | BA guarda A.<br>A ripete il comando a BA.<br>BA ripete la parola quadrato ed esegue.<br>BA guarda B.<br>B sorride a BA e si congratula.                                                  | A→GB<br>«Fai un quadrato!».<br>BA→A<br>«Quadrato!».<br>B→BA<br>«Brava!».                                                                                                                                                              | <sup>3</sup><br>A            | GG                    | A→GB(LS)<br>B→BA(LS)<br>BA→A(LS) |
| 12             | A parla.<br>BA guarda A.                                                                                                                                                                 | A→GB<br>«Bene, questa è la nostra casa... ma cosa manca, secondo voi?».<br>GB→A<br>«Il tetto!».<br>A→GB(1)<br>«Esatto costruiamo il tetto!».                                                                                          | <sup>3</sup><br>A            | GG                    | A→GB(LC)<br>GB→A(LS)             |

## Legenda:

### Attività:

1. *ascolto*: guardare o ascoltare una spiegazione, la lettura di una storia, una conversazione ecc., senza intervenire;
2. *compartecipazione di azioni*: l'alunno è impegnato in prima persona nell'esecuzione di un'azione, nella drammatizzazione di una storia, in giochi. Queste attività sono dirette dall'adulto ma richiedono una forte partecipazione dell'apprendente, implicano il padroneggiamento e il miglioramento di abilità specifiche e tecniche, talvolta includendo anche la realizzazione di prodotti o manufatti;
3. *logico-matematica*: attività di seriazione, classificazione, inclusione, calcolo in cui il bambino si impegna attivamente, con o senza la mediazione di un adulto o di altri bambini;
4. *comprensione e produzione di routine linguistiche*: momenti dell'attività o attività specifiche in cui l'alunno è impegnato nella comprensione e produzione di routine linguistiche, in particolare scolastiche (cioè, scrivi la data, apri lo zaino, prendi l'astuccio, apri il quaderno ecc.).

Livello cognitivo: alto (A), medio (M), basso (B).

### Linguaggio:

→: direzione dello scambio linguistico (ad es. A→BA = l'insegnante si rivolge alla bambina osservata).  
(LS): utilizzo di un linguaggio semplice durante lo scambio linguistico.  
(LC): utilizzo di un linguaggio complesso durante lo scambio linguistico.

### Relazione sociale:

DIA: attività diadica (viene coinvolto un'altra persona).  
GG: viene coinvolto un grande gruppo (6 o più individui).  
/P: il bambino svolge un'attività in parallelo, cioè sta accanto a qualcuno ma senza interagire con il soggetto.  
GG: viene coinvolto un grande gruppo dove è inserito anche un adulto.

|    |                                                                          |                                                                                         |                   |    |                                  |
|----|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|----|----------------------------------|
| 18 | A chiede cosa manca.<br>BA dice finestra.<br>A conferma e si congratula. | A→GB<br>«Cosa manca?».<br>BA→A<br>«Finestra».<br>A→BA<br>«Bravissima L., la finestra!». | <sup>3</sup><br>A | GG | A→GB(LS)<br>BA→A(LS)<br>A→BA(LS) |
|----|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|----|----------------------------------|

Come si può notare dal riquadro 6.1, la scheda-guida è suddivisa in sei colonne. Le prime tre sono dedicate al momento dell'osservazione (la prima colonna indica la scansione temporale, la seconda l'attività e la terza il linguaggio) e le restanti colonne sono destinate alla successiva codifica dei dati. Di queste ultime colonne, la prima riguarda il tipo di attività e il livello cognitivo, la seconda il clima sociale e la terza si riferisce alla direzione e alla complessità dello scambio linguistico.

L'osservazione è un'attività complessa e impegnativa, che si basa su un procedimento selettivo e che implica la capacità di sospendere il giudizio su quanto si osserva. Durante l'osservazione, le informazioni sono state trascritte manualmente (le lezioni sono state però anche audioregistrate) utilizzando le schede-guida proposte da Camaioni, Bascetta e Aureli (1989).

La raccolta dei dati è iniziata nel febbraio 2012 e si è conclusa nel maggio dello stesso anno: trattandosi di un'osservazione sistematica, si è cercato di rispettare una certa scansione temporale. Poiché la Target Person si è applicata in una classe scolastica, l'insegnante è sempre stata presente nelle interazioni che coinvolgono la bambina e pertanto la codifica metterà in luce il ruolo della maestra nel guidare i suoi apprendimenti.

#### 6.4

##### La quarta fase della ricerca: la codifica dei dati

Nella quarta fase si è proceduto all'analisi e alla codifica dei dati utilizzando le schede-guida. I dati sono stati codificati facendo riferimento ad alcune macrocategorie: le attività, la relazione sociale, il linguaggio e il livello cognitivo.

##### 6.4.1. LE ATTIVITÀ

Per quanto concerne la dimensione delle attività sono state individuate alcune categorie (attività d'ascolto, di manipolazione, logico-matematiche, di letto-scrittura e altre).

Al fine di identificare la tipologia di attività proposta, nel momento della codifica si prendono in esame tutti i comportamenti esibiti dal bambino osservato in ogni unità di tempo, registrati dall'osservatore nell'apposito spazio del protocollo.

Prendendo in considerazione la scheda-guida per l'osservazione e la

codifica dei dati (TAB. 1) e osservando al 1° minuto la seconda colonna (dove è descritta l'attività) e la terza colonna (dove sono riportati gli scambi linguistici prodotti), si può constatare che si tratta del momento iniziale della lezione durante il quale il docente spiega agli allievi il compito da svolgere. Sulla base dei dati raccolti dall'osservazione, il 1° minuto dell'attività è stato classificato facendo riferimento alla categoria 1 (*ascolto* = guardare o ascoltare una spiegazione, la lettura di una storia, una conversazione ecc., senza partecipare attivamente).

La codifica delle attività consente, in un secondo momento, di confrontare il tipo d'attività con il livello cognitivo presentato dall'allunno durante il suo svolgimento, e di compiere alcune considerazioni riguardanti l'efficacia del curriculum proposto in relazione ai bisogni educativi dell'allievo. Riferendosi alla quarta colonna, riguardante la codifica dell'attività e il livello cognitivo, si può osservare come, durante questa tipologia d'attività, l'alunna presenti un livello cognitivo basso (il livello cognitivo ci aiuta a stabilire quanto un'attività condotta da un bambino sia semplice o complessa cognitivamente). Come si può constatare dalla descrizione delle sue azioni, l'alunna gioca con i colori che si trovano sul banco e non presta attenzione alle parole del docente.

Nell'esempio, il basso livello cognitivo dell'allieva può essere correlato alle sue difficoltà d'attenzione durante le attività di ascolto passivo. Questa correlazione tra attività 1 e basso livello cognitivo, che si è presentata diverse volte durante il tempo totale d'osservazione, ha portato a riflettere sulla necessità, in questo caso, di costruire un curriculum che la coinvolgesse per la maggior parte del tempo in modo operativo.

La Target Person permette infatti di analizzare quante volte durante le attività di ascolto, logico-matematiche, di letto-scrittura ecc. l'alunno presenta livelli cognitivi adeguati, consentendo in questo modo al docente/educatore di rivedere l'attività e adattarla a favore di una didattica sempre più personalizzata, che lavori sulla zona di sviluppo prossimale dell'allievo (livello potenziale).

Riferendosi alla scheda-guida per l'osservazione e la codifica dei dati, e osservando invece la colonna del livello cognitivo e dell'attività al 10° minuto, si constata come la tipologia di attività 3 (*logico-matematica* = attività di seriazione, classificazione, inclusione, calcolo in cui il bambino si impegna attivamente, con o senza la mediazione di un adulto o di altri bambini) permette all'allieva di lavorare a un livello cognitivo alto.

In questo caso, i vari protocolli osservativi raccolti hanno permesso di concludere che le attività che richiedevano una partecipazione attiva, e in particolare le attività di manipolazione, risultavano cognitivamente più adeguate alle caratteristiche dell'allieva.

Lo strumento della Target Person, consentendo di confrontare la tipologia d'attività in relazione al livello cognitivo presentato durante il suo svolgimento, permette non solo di impostare le attività didattiche rispettando e valorizzando gli stili cognitivi degli alunni, ma è utile soprattutto per rilevare quelle abilità, conoscenze e competenze che risultano ancora deficitarie al fine di impostare specifici curricoli per incrementarle.

#### 6.4.2. LA DIMENSIONE INTERAZIONALE

Per quanto riguarda l'aspetto interazionale, lo strumento della Target Person permette di analizzare il contesto in cui si svolgono le lezioni. Quest'ultimo è caratterizzato non solo dal tipo di attività ma anche dal modo in cui queste sono svolte.

Durante una lezione, l'alunno può infatti lavorare individualmente o in gruppo, mettendo in gioco in un caso o nell'altro abilità diverse, che si basano sull'autonomia o sulla cooperazione sociale. Si può quindi sottolineare come la realizzazione delle attività in un contesto educativo sia fortemente influenzata dal tipo di interazioni che si stabiliscono.

L'obiettivo dell'osservazione era di verificare se il TPR consentisse all'alunna di condividere il maggior numero di attività con i compagni come condizione necessaria al fine di un suo inserimento. Lo strumento della Target Person ha perciò consentito, nella fase di codifica dei dati relativi all'osservazione della dimensione interazionale, di valutare quale tipologia di relazione sociale venisse messa in atto durante le attività proposte.

La Target Person ha permesso di ottenere dei dati significativi riguardanti il tempo trascorso dalla bambina in attività che coinvolgesse l'intero gruppo classe. Se si prende in considerazione la scheda-guida della TAB. 6.1, e si osserva al 1° minuto dell'attività la colonna riguardante il comportamento sociale, si può notare come l'alunna svolga l'attività proposta all'interno di un grande gruppo (GG/P), in questo caso rappresentato dai compagni di classe, senza però interagire direttamente con qualcuno. Nella colonna del linguaggio si può infatti

constatare che è l'insegnante a parlare, per spiegare ai bambini il compito da svolgere, e a quest'ultimi viene richiesto di ascoltare in silenzio. La relazione sociale messa in atto è quella tipica della lezione frontale, in cui un adulto spiega e gli allievi all'interno di un gruppo ascoltano, ma senza relazionarsi tra loro.

La Target Person ha consentito di verificare, sulla base dei protocolli osservativi raccolti, il tempo trascorso dall'alunna in attività condivise con i compagni (il 58% del tempo totale d'osservazione).

Nonostante non fosse in grado di comprendere e parlare la lingua italiana, dai protocolli è emerso che il TPR le ha permesso di partecipare a numerose attività svolte insieme al gruppo classe.

I risultati ottenuti dall'analisi della variabile presenza/assenza d'interazione hanno portato ad affermare che l'inserimento all'interno della classe dell'alunna non fosse solo fisico, cioè di mera presenza, come talvolta accade in questi casi dove il bambino neoarrivato trascorre il suo tempo con i compagni in classe, svolgendo attività non condivisibili o ascoltando passivamente senza comprendere la nuova lingua.

Sempre prendendo in considerazione la scheda-guida per l'osservazione e la codifica dei dati, si può osservare come dal 5° minuto in poi l'alunna, oltre a svolgere un'attività in condivisione con i compagni, non agisca più in parallelo, ma interagisce con qualcuno, docente o compagni (GG).

La bambina risponde alle domande dell'insegnante o dei compagni attraverso il linguaggio (come si può rilevare nella colonna del linguaggio) o attraverso atti motori (come si vede nella colonna dell'attività).

I dati dei protocolli hanno evidenziato come l'80% dei minuti delle attività TPR sia stato caratterizzato dalla presenza d'interazione dell'alunna con l'insegnante e con la classe.

Registrando i comportamenti sociali messi in atto dall'allieva durante le attività in classe, la Target Person ha consentito di verificare l'adeguatezza del metodo didattico TPR in relazione alla condivisione delle esperienze con i compagni, favorendo l'integrazione dell'alunna nel gruppo classe e in relazione alle continue stimolazioni, per colmare i deficit d'attenzione presentati dall'alunna.

Nel caso di alunni con BES o non italofoni, i protocolli osservativi permettono al docente/educatore di compiere delle valutazioni riguardanti l'interazione e l'integrazione di tali alunni con il gruppo classe, e intervenire su alcune variabili (la struttura della lezione, il linguaggio

utilizzato, la tipologia di attività proposte ecc.) al fine di incrementare lo scambio relazionale tra gli allievi.

#### 6.4.3. IL LINGUAGGIO

Particolare importanza riveste l'osservazione dei dati linguistici, in quanto la scelta di utilizzare il TPR era stata presa per agevolare l'alunna nell'apprendimento di una serie di elementi linguistici per partecipare attivamente alla vita scolastica. Poiché l'alunna non aveva ancora sviluppato l'abilità di produzione orale è stato necessario riformulare le categorie relative al linguaggio.

Le categorie relative al linguaggio semplice/complesso sono state così formulate nella TAB. 6.1.

TABELLA 6.1  
Categorie del linguaggio

|            | Linguaggio semplice                                                                                                       | Linguaggio complesso                                                                          |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sintassi   | Uso di parole isolate o frasi sintatticamente semplici (soggetto, verbo, oggetto)                                         | Uso di strutture paratattiche o ipotattiche                                                   |
| Lessico    | Uso di parole concrete e ricorrenti nella quotidianità                                                                    | Uso di parole astratte e poco ricorrenti nella quotidianità                                   |
| Morfologia | Uso di strutture morfologiche semplici (tempi semplici all'imperativo o all'indicativo, esplicitazione del soggetto ecc.) | Uso di strutture morfologiche complesse (tempi composti, pronomi soggetto e complemento ecc.) |

La Target Person ha allora consentito di misurare la frequenza delle due tipologie di scambi linguistici (semplice/complesso) prodotti rispettivamente dall'alunna, dall'insegnante e dai compagni in direzione del soggetto osservato.

Interrogarsi sulla complessità del linguaggio veicolato in classe significa riflettere sull'adeguatezza del registro linguistico che si propone ai propri allievi, e sulla possibilità di arricchirlo o di ridurlo in relazione alla difficoltà dell'attività che si sta per svolgere e alle conoscenze linguistiche degli alunni. Se si prende in considerazione la scheda-guida per l'osservazione e la codifica dei dati, si può osservare come al 4° e 5° minuto dell'attività, nella colonna riguardante la codifica del linguag-

gio, l'insegnante usi un linguaggio complesso (rilevato dalla presenza di strutture morfologiche complesse).

Il confronto tra i dati riguardanti le strutture linguistiche utilizzate dal docente e i livelli cognitivi presentati dall'alunna hanno evidenziato come l'uso di un linguaggio complesso nella fase di descrizione del compito da svolgere influisca sul rendimento cognitivo dell'attività.

Dai protocolli osservativi è emerso che più della metà degli scambi linguistici, non solo dell'alunna ma anche dei compagni e dell'insegnante, è effettuata con un linguaggio semplice. Il dato relativo al docente appare interessante se posto in relazione con il metodo TPR, che propone l'uso di semplici strutture linguistiche collegate ai corrispondenti atti motori che dovrebbero facilitare la fase di comprensione della nuova lingua.

Nella categoria del linguaggio, la Target Person consente inoltre di analizzare anche la direzione dello scambio linguistico, permettendo di identificare il soggetto che produce l'input linguistico.

#### 6.4.4. IL LIVELLO COGNITIVO

Un altro parametro che la Target Person permette di analizzare è il livello cognitivo, che aiuta a stabilire quanto un'attività condotta da un bambino sia semplice o complessa cognitivamente. Data la significatività dell'attività svolta dall'alunna, il livello cognitivo è analizzato in relazione all'input linguistico fornito.

Va sottolineato che la relazione tra complessità cognitiva di un'attività e l'input linguistico fornito è fondamentale nel contesto di L2: ciò che per un bambino italofono può essere considerato una semplice esecuzione meccanica di comandi, infatti, per un bambino non madrelingua significa ascoltare, comprendere ed eseguire un input linguistico prodotto in una lingua straniera.

La decodifica di un input in L2 può rendere perciò più complessa un'attività di per sé cognitivamente semplice per un parlante nativo.

Alla luce di ciò, per analizzare il livello cognitivo si prendono in considerazione i seguenti fattori:

1. prestare attenzione all'input linguistico;
2. comprendere l'input linguistico (con il supporto cinestesico dell'insegnante che esegue il movimento) e riprodurre il movimento;
3. attraverso passi successivi, collegare l'input linguistico con il corrispondente movimento (senza il supporto cinestesico dell'insegnante) e/o essere in grado di riprodurlo in contesti diversi.

Sulla base di questi criteri, un'attività presenta un livello cognitivo alto quando sono presenti tutte e tre le condizioni, medio quando sono presenti le condizioni 1 e 2 (o perlomeno una delle due) e basso quando le tre condizioni descritte risultano assenti.

La Target Person ha permesso di esaminare i tre livelli cognitivi in termini di frequenza assoluta con cui si sono presentati nell'arco del tempo totale d'osservazione. I risultati hanno evidenziato che l'alunna ha svolto il 60% delle attività a un livello cognitivo alto.

Se si osserva la scheda-guida si può constatare come al 10° e 11° minuto dell'attività l'alunna lavori a un livello cognitivo alto ("A" nella colonna del livello cognitivo). In questo caso infatti l'allieva è stata in grado di ascoltare l'input linguistico («Bene, prendi quattro regoli arancioni! Con i regoli arancioni... fai un quadrato!»), comprenderlo e collegarlo al corrispondente movimento (senza il supporto cinestetico dell'insegnante).

I dati ricavati dai protocolli osservativi hanno evidenziato che il 50% delle volte l'alunna è stata in grado di lavorare a un livello cognitivo alto. Le evidenze della Target Person in relazione al livello cognitivo hanno permesso di ipotizzare una possibile pertinenza del metodo TPR in base ai BES del soggetto.

Lo strumento ha consentito inoltre di approfondire l'analisi, esaminando alcune variabili che spiegavano i momenti in cui l'alunna aveva lavorato a un livello cognitivo alto, medio o basso. Una prima variabile che è stata presa in considerazione riguarda il rapporto tra livello cognitivo e attività svolta. Per ottenere risultati significativi sono state prima individuate le attività che si sono svolte con una maggiore frequenza ed è stato esaminato il corrispondente livello cognitivo presentato dall'alunna.

Dai risultati è emerso che un primo tipo di attività molto frequente (categoria 1) prevede che i bambini, in gruppo e sotto la guida dell'adulto, ascoltino storie, filastrocche o spiegazioni; in questo caso i bambini sono quasi sempre in parallelo e ascoltano in silenzio (per esempio una storia).

Se si osserva la scheda-guida al 4° minuto dell'attività, si può constatare come l'alunna lavori a un livello cognitivo basso ("B" nella colonna del livello cognitivo) durante la tipologia di attività 1: si distrae facilmente senza ascoltare la spiegazione del docente ("gioca con le mani"). Dall'analisi dei protocolli è emerso che durante lo svolgimento di queste attività, il 66% delle volte la bambina lavora a un livello

cognitivo basso o medio. Queste attività risultano, peraltro, correlate positivamente con un linguaggio più complesso e meno supportato dai movimenti corporei, e con un ruolo più passivo dello studente. I livelli cognitivi bassi da parte dell'alunna possono quindi essere determinati da una serie di concause, tra cui il deficit d'attenzione, le difficoltà linguistiche e la mancanza di coinvolgimento attivo.

Una seconda tipologia di attività (categoria 2: *concatenazione di azioni*) vede l'alunno impegnato in prima persona nell'esecuzione di un'azione, nella drammatizzazione di una storia, in giochi di role-playing, in canti, mimi ecc. Queste attività sono dirette dall'adulto ma richiedono una forte partecipazione dell'apprendente, e implicano il padroneggiamento e il miglioramento di abilità specifiche e tecniche, talvolta includendo anche la realizzazione di prodotti o manufatti.

Se si osserva la scheda-guida al 6° e 9° minuto dell'attività, si può constatare come l'alunna lavori a un livello cognitivo alto ("A" nella colonna del livello cognitivo) durante la tipologia di attività 2. L'alunna infatti ascolta ciò che dice l'insegnante e svolge le azioni necessarie per portare a termine il compito proposto. I risultati dei protocolli evidenziano che durante le attività appartenenti a questa categoria, l'alunna presentava per il 97% del tempo un livello cognitivo medio-alto. I dati suggeriscono che tali attività, richiedendo una partecipazione diretta del soggetto, hanno consentito di mantenere alti i livelli d'attenzione dell'alunna che, essendo continuamente stimolata, vi partecipava attivamente.

Un'ultima categoria di attività molto frequenti include forme di interazione spontanea, verbale o fisica, tra adulto e bambino (prendere in prestito un oggetto, salutare, cercare/dare aiuto o chiedere/dare informazioni). Rientrano in questa categoria anche le routine scolastiche o alcuni comportamenti aggressivi che possono scaturire durante l'interazione in classe.

Trattandosi di un contesto di L2, la Target Person ha permesso di ottenere dei risultati cruciali riguardanti l'aspetto della *comprensione delle routine linguistiche* (prendi la penna, alzati, vai in bagno ecc., o ad esempio al minuto 2° dell'attività «Metti i colori nell'astuccio!»), dai quali è emerso che il 77% delle volte l'alunna ha raggiunto un livello cognitivo medio-alto, dimostrando di essere in grado di prestare attenzione e comprendere ("BA ripone i colori nell'astuccio"), a volte anche senza aiuto, per una buona parte del tempo le routine linguistiche (verbali o fisiche) che avvenivano in classe.

Infine, un ultimo aspetto che è stato possibile analizzare ha riguar-



dato la presenza/assenza dell'insegnante in relazione ai livelli cognitivi presentati dall'alunna. Dai dati è stato possibile dedurre come la presenza dell'insegnante influisse notevolmente sulla possibilità di ridurre il tempo in cui la bambina lavorava a un basso livello cognitivo. I risultati ottenuti evidenziano che la presenza del docente riduce dal 31% all'8% il tempo in cui l'alunna lavora a un livello cognitivo basso. Considerati i deficit d'attenzione e le difficoltà linguistiche dell'alunna, il TPR sembra aver influito positivamente, perché si basa su una forte presenza dell'insegnante che guida nelle attività il discente, stimola l'attenzione e funge da *scaffolding* nella comprensione della L2.

Un'ultima variabile che può essere analizzata grazie alla Target Person riguarda l'influsso della presenza/assenza d'interazione sui livelli cognitivi presentati dall'alunna durante lo svolgimento delle attività. I risultati ottenuti dai protocolli osservativi sottolineano come la presenza d'interazione influisca in modo rilevante sul mantenimento di un livello cognitivo medio-alto, riducendo dal 32% al 7% il tempo in cui l'alunna lavora a un livello cognitivo basso. I dati riguardanti il livello cognitivo basso potrebbero portare a ipotizzare che la mancanza d'interazione e di stimolazione dell'allieva facciano sì che quest'ultima si distrae facilmente. Anche le percentuali riguardanti il livello cognitivo alto permettono di concludere che le attività interattive (6°, 9°, 10° minuto ecc.) hanno favorito la concentrazione dell'alunna, e la capacità di quest'ultima di tradurre l'input linguistico e di applicarlo in maniera autonoma anche ad altri contesti.

## 6.5 Conclusioni

Nello studio di caso è stata analizzata l'applicazione del metodo TPR nella fase di primo inserimento nella scuola italiana di un'allieva straniera affetta dalla ssw.

Per effettuare l'osservazione sistematica e codificare i dati ottenuti è stata utilizzata una versione adattata della Target Person. Questo strumento ha permesso di esaminare aspetti qualitativi dell'osservazione e di tradurli in termini quantitativi; ha inoltre consentito la costruzione di tabelle e grafici che evidenziano in termini percentuali (sul tempo totale dell'osservazione) alcuni parametri esaminati quali il livello cognitivo, il linguaggio e il clima sociale.

L'analisi dei dati osservativi permette di valutare l'efficacia della progettazione delle attività in relazione alle esigenze dell'alunna, la pertinenza del linguaggio utilizzato, le tipologie di relazioni sociali emerse durante lo svolgimento delle lezioni in classe, la complessità dei compiti proposti in rapporto alle capacità dell'alunna ecc., consentendo di esaminare queste e altre variabili utili ai fini dell'applicazione di un programma di insegnamento/apprendimento con il metodo TPR.

Tra gli aspetti che questo strumento permette di analizzare, la categoria riguardante il livello cognitivo risulta particolarmente utile nel caso di soggetti che presentano BES, poiché permette di ipotizzare le possibili cause che possono influire sulle prestazioni del soggetto (presenza/assenza d'interazione, presenza/assenza dell'insegnante ecc.).

Un aspetto critico di questo strumento concerne la mole dei dati. Per avere risultati significativi è necessaria infatti una notevole quantità di dati, e diventa fondamentale protrarre l'osservazione per un tempo piuttosto lungo con scadenze regolari non sempre facili da rispettare in ambiente scolastico.

## Riferimenti bibliografici

- ASHER J. J. (1977), *Learning Another Language through Actions*, Sky Oaks Productions, Los Gatos.
- ID. (1993), *Learning Another Language through Action. The Complete Teacher's Guidebook*, Sky Oaks Productions, Los Gatos (CA).
- ASHER J. J., KUSUDO J., DE LA TORRE R. (1974), *Learning a Second Language through Commands: The Second Field Test*, in "The Modern Language Journal", 58, Wiley-Blackwell, New Jersey, pp. 24-32.
- BALBONI P. E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- ID. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET, Torino.
- ID. (1999), *Dizionario di Glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia.
- ID. (2002), *Le sfide di Babele*, UTET, Torino.
- BORTOLOTTI E. (2012), *Percorsi inclusivi per la disabilità: temi, problemi, opportunità*, Aracne, Roma.
- BRUNER J. (1985), *Children's Talk: Learning to Use Language*, W. W. Norton & Company, New York (trad. it. *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara a usare il linguaggio*, Armando, Roma 1995).
- CAMAIONI L., AURELI T., PERUCCHINI P. (2004), *Osservare e valutare il comportamento infantile*, il Mulino, Bologna.

- CAMAIONI L., BASCETTA C., AURELI T. (1989), *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*, il Mulino, Bologna.
- CAON F. (2005), *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia.
- COMI A. M. (2003), *Pathophysiology of Sturge-Weber Syndrome*, in "Journal of Child Neurology", 18, pp. 509-16.
- DALOISO M. (2009), *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*, UTET, Torino.
- ID. (2011), *Introduzione alla didattica delle lingue moderne. Una prospettiva interdisciplinare*, Aracne, Roma.
- KRASHEN S. D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford.
- MAUREEN D., WHITAKER H. A. (1976), *Language Acquisition Following Hemidecortication: Linguistic Superiority of the Left over the Right Hemisphere*, in "Brain and Language", 3, pp. 404-33.
- RÉMILLARD S., COHEN H. (2010), *Sturge-Weber-Dimitri Syndrome and Language*, in H. A. Whitaker (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Elsevier, Oxford, 2010, pp. 493-5.
- VISCIOLA P. (1998), *Total Physical Response*, in C. Serra Borneto (a cura di), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma 1998.
- VYGOTSKIJ L. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge (trad. it. *Storia delle funzioni psichiche superiori*, Giunti, Firenze 1974).
- WOOD D., BRUNER J., ROSS G. (1976), *The Role of Tutoring in Problem Solving*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 17, pp. 89-100.

## L'etnografia nello studio dei processi di integrazione dei soggetti vulnerabili nelle pratiche istituzionali

di Federica Caruso

Il nucleo centrale dell'etnografia dell'educazione è l'idea che l'apprendimento abbia in sé una traiettoria che non dipende esclusivamente dal processo cognitivo individuale, ma che si configura nella relazione tra le persone e le condizioni di partecipazione a un particolare contesto di attività sociale.

Nella prospettiva etnografica, l'apprendimento può essere considerato una forma di partecipazione a una pratica istituzionale, che ha scopi generali e riconosciuti dai partecipanti, spazi, strumenti e oggetti, e un coinvolgimento reciproco delle persone per un prolungato periodo di tempo (Hedegaard, Chaiklin, 2005; Lave, Wenger, 2006). L'intenzionalità umana nel realizzare particolari scopi e raggiungere specifici obiettivi di apprendimento, infatti, si intreccia alle molteplici condizioni dei contesti educativi in cui ciascuna persona partecipa.

Apprendere, in questa prospettiva, significa seguire un processo contemporaneamente personale e sociale che porta il soggetto a "fare" più cose, conoscerne meglio il "perché" e anticipare possibili stati futuri dell'agire proprio e altrui. Il sistema sostiene la partecipazione del soggetto, e offre strumenti materiali per agire e simbolici per comprendere ragioni e per partecipare ai discorsi della comunità.

Anderson-Levitt (2006) sostiene che l'etnografia è utile per interpretare i significati che i partecipanti attribuiscono a un'attività, descrivere un contesto educativo nella sua complessità ed esplorare la relazione tra azioni umane e le situazioni in cui avvengono. Inoltre, proprio per il suo prolungato impegno sul campo, l'etnografia permette di osservare lo svolgersi del processo di inclusione nel corso del tempo (*ibid.*).

L'osservazione etnografica può essere condotta sia da una ricercatrice esterna che entra in un contesto educativo, sia da un membro

dell'équipe educativa, che assume un ruolo più distaccato per osservare le interazioni tra la persona vulnerabile e le condizioni della sua inclusione. Pertanto in questo capitolo con il termine "ricercatrice" non si intende un ruolo istituzionale preciso, ma una funzione che può essere assunta anche da una persona interna al contesto. Nell'uso del termine quindi faccio riferimento a una prospettiva mentale complessiva, che consiste nell'indagine sistematica di alcune problematiche rilevanti per l'inclusione di una persona vulnerabile in un setting specifico. Con il termine "osservatrice" mi riferirò alla posizione che assume la ricercatrice nella fase di raccolta dei dati tramite osservazione etnografica e scrittura di note.

### 7.1 Etnografia

La conoscenza di una pratica educativa dipende dalla capacità di descriverla. Nella ricerca etnografica l'osservazione e la raccolta dei dati sono prolungate nel tempo e il focus è estremamente ampio, in quanto va descritta la complessa rete di relazioni tra una persona e i contesti in cui partecipa. Questa strategia permette, in fase di ricostruzione, di identificare le condizioni che costituiscono le sue opportunità di crescita. La ricercatrice quindi raccoglie informazioni sulle condizioni della sua partecipazione, gli eventi che accadono, le interazioni che si svolgono e che hanno come oggetto gli scopi dell'attività, le strategie per realizzarli, il modo di usare gli strumenti e le regole sociali della partecipazione al contesto istituzionale.

Una componente dell'analisi etnografica riguarda la *pratica istituzionale*, costituita sulla base di un mandato normativo che ne definisce gli scopi, gli ambiti di intervento, i ruoli e i criteri per la sua continuità nel tempo. Questa componente normativa è contestualizzata giorno dopo giorno nella pratica.

Di particolare importanza è l'analisi dell'interazione sociale che si sviluppa all'interno dei contesti educativi, perché essi costituiscono l'ambiente simbolico più vicino alla persona vulnerabile, ovvero la dimensione in cui gli scopi dell'attività sono chiariti, le regole sociali esplicitate e l'uso degli strumenti è condiviso e progressivamente padroneggiato dal soggetto (Cole, Engeström, 1997).

L'osservazione etnografica si caratterizza per la mancanza di metodi standardizzati e procedure rigidamente definite, dato che l'osservatrice analizza le strutture dell'interazione educativa proprio entrando in relazione con i soggetti coinvolti nel loro contesto di pratiche quotidiane (*osservazione partecipante*), anziché utilizzare strumenti che tendono a studiare la persona isolandola dall'ambiente. Pertanto, l'etnografa accetta di entrare nella vita quotidiana di una pratica istituzionale e ritiene importante cogliere proprio le relazioni che i soggetti instaurano tra loro e con le condizioni contestuali. In questa prospettiva metodologica, i tratti individuali che il soggetto manifesta non sono scorporati dal flusso dalle attività. Per esplorare e descrivere la complessità di questo tipo di interazione, l'osservatrice utilizza la propria sensibilità come mezzo di indagine, scegliendo di agire come partecipante marginale all'interno della comunità che deve studiare.

L'osservazione etnografica richiede inoltre un profondo lavoro di analisi per ricostruire le dinamiche di partecipazione dei soggetti in un'attività educativa.

In sintesi, l'etnografia nei contesti inclusivi non si limita a definire le attività di una persona e le sue interazioni con gli altri, ma ricostruisce il sistema di pratiche istituzionali alle quali partecipa, il modo in cui sono considerate le diversità tra le persone e come le condizioni ambientali configurano le traiettorie di inclusione (McDermott, Goldman, Varenne, 2006).

### 7.2 Il soggetto nel contesto

Il focus dell'osservazione è la relazione tra una persona vulnerabile e le condizioni materiali e istituzionali di interazione con altri partecipanti che a vario titolo fanno parte della pratica di inclusione. A questo scopo, è importante osservare e descrivere le interazioni verbali (chi parla a chi e per dire cosa, come, in quali situazioni) e il modo in cui si utilizzano i materiali e gli scopi dell'attività. Importante è anche analizzare quando la struttura di partecipazione rivela interruzioni, problemi e conflitti, perché il modo in cui i soggetti fanno emergere le loro presupposizioni o esplicitano ciò che la situazione significa per loro

diventa occasione essenziale per cogliere le loro prospettive divergenti, che rimangono spesso implicite nelle routine.

Le interazioni quotidiane vanno comprese a due livelli: ciò che si dice e si fa nell'interazione (gli oggetti, le procedure, gli scopi) e il modo in cui le interazioni si strutturano e per cui acquisiscono un carattere ricorrente. L'osservazione etnografica non è un semplice atteggiamento ingenuo di descrizione di ciò che si vede, ma una costruzione progressiva di temi tramite l'osservazione attiva, la registrazione accurata delle note etnografiche e l'analisi del sistema di inclusione (Carspecken, 1996).

#### 7.2.1. LA FASE PRELIMINARE DELL'OSSERVAZIONE: LE DOMANDE DI RICERCA

Quando una ricercatrice si appresta a studiare un problema educativo si pone delle domande in modo generale e flessibile. Anche se l'identificazione dell'oggetto di studio può essere condotta attraverso una discussione nell'équipe, è importante esplicitare le domande che guidano in forma iniziale l'avvicinamento alle pratiche inclusive secondo una prospettiva etnografica.

La necessità di condivisione di un oggetto comune tra la ricercatrice e i membri della comunità in cui lavorerà, infatti, passa anche attraverso la discussione su opinioni diverse. In ogni caso il punto di vista da cui l'osservatrice etnografica guarda le attività deve rimanere diverso da quello dei partecipanti, poiché il suo sguardo è più generale e meno finalizzato al conseguimento degli obiettivi della pratica (Delamont, 2002). È proprio nel processo di familiarizzazione con la quotidianità di una pratica educativa, infatti, che l'etnografa osserva criticamente le condizioni del processo di inclusione. Se invece fosse troppo aderente alla pratica, perderebbe di vista il disegno più ampio. L'osservazione etnografica inizia con il riconoscimento di *concetti sensibilizzanti* (Blumer, 1954), lenti concettuali che guidano l'indagine e permettono alla ricercatrice di dare rilievo ad alcuni aspetti di un processo di inclusione educativa (che possono essere di diversa natura: interazionali, istituzionali, materiali, psicologici). I concetti sensibilizzanti sono idee provvisorie perché sono modificate proprio in virtù dell'evoluzione dell'indagine stessa.

Le domande di ricerca fanno parte di un lavoro iniziale che orienta il processo di scoperta e descrizione del contesto, ma possono essere

progressivamente modificate nel corso del progetto a mano a mano che la struttura della partecipazione di un soggetto con bisogni speciali diventi più chiara.

Per ricostruire la relazione tra una persona vulnerabile e le pratiche educative istituzionali cui partecipa, McDermott e Varenne (1995) propongono di indagare le convinzioni, le strategie e le attività che sono elaborate in situazioni concrete, e i vincoli e le opportunità all'apprendimento che configurano quotidianamente la partecipazione della persona alle attività educative.

#### 7.2.2. STADIO I: L'OSSERVAZIONE NEL CONTESTO EDUCATIVO

L'etnografa esterna entra nel contesto di indagine con una serie di conoscenze, domande e aspettative e una disposizione a farsi sorprendere da ciò che non le è familiare, per cercare di situarlo nelle condizioni quotidiane dei partecipanti alla pratica educativa. Pertanto è fondamentale non focalizzarsi, soprattutto nelle prime fasi di ricerca, su alcuni aspetti limitati, ma occorre allargare lo sguardo al contesto. Nel caso in cui l'etnografa è parte dell'équipe educativa, l'osservazione degli eventi che le sono già familiari va rivista sotto un'altra prospettiva, mettendo a fuoco aspetti che solitamente stanno sullo sfondo, ad esempio identificando la relazione tra il coinvolgimento delle persone nelle attività e le condizioni contestuali che le generano, e indagando le possibilità alternative di organizzazione.

L'osservazione etnografica alterna momenti di descrizione dettagliata delle interazioni ravvicinate tra le persone e momenti che descrivono situazioni più ampie. Le descrizioni delle interazioni ravvicinate forniscono elementi per capire i microprocessi dialogici in cui gli interlocutori confrontano le loro prospettive rispetto a obiettivi e strategie nell'affrontare un'attività, mentre le descrizioni di situazioni più ampie sono indicative di uno sviluppo dell'attività e delle sue connessioni con un insieme di pratiche sociali.

L'osservazione etnografica inizia con uno schema degli obiettivi di ricerca e una prima concettualizzazione dei fenomeni di interesse, ma durante il lavoro sul campo la ricercatrice seleziona alcune priorità di osservazione dalle complesse dinamiche dell'attività quotidiana.

Lo strumento dell'osservazione etnografica è la scrittura delle note riguardanti il lavoro sul campo: si tratta di resoconti descrittivi, tenuti

con sistematicità, sia di ciò che avviene in specifici contesti educativi, sia delle riflessioni da parte della ricercatrice sul suo processo di comprensione riguardo ai processi di inclusione.

Le note etnografiche sono un genere di scrittura altamente personale, che cerca un punto di equilibrio tra la prossimità dell'osservatrice alle attività umane di un contesto educativo e il mantenimento di una distanza critica dagli eventi raccontati. La stesura delle note etnografiche avviene mentre l'etnografa è nel contesto e osserva gli eventi mentre accadono, parla con le persone, trascrive ciò che le persone si dicono e descrive spazi e oggetti. La scrittura situata è altamente sintetica e di difficile comprensione in momenti successivi, perché molti aspetti rimangono impliciti. Appena finito il lavoro sul campo, è consigliabile creare uno spazio mentale per completare la stesura delle note; si tratta di integrare le informazioni rilevanti che potrebbero venire rapidamente dimenticate, descrivere le situazioni contestuali all'interno delle quali i particolari eventi osservati erano situati e inserire alcuni spunti riflessivi che sono stati suscitati dall'esperienza sul campo.

In questa fase, la ricercatrice lavora su due piani simultaneamente. Da una parte raccoglie sul campo un corpus molto ricco di note, descrivendo l'attività che osserva in terza persona, come una partecipante non coinvolta nel contesto; dall'altra riflette sul processo di osservazione, per delineare in maniera più chiara il disegno di ricerca. In questa fase, l'osservazione deve essere estremamente densa perché si deve muovere in molte direzioni diverse, che verranno vagliate in modo più consapevole nella fase successiva.

Le note etnografiche possono essere distinte in note osservative e note riflessive. Le *note osservative* descrivono le situazioni e i processi, gli spazi, gli oggetti e le routine, attività che si ritengono rilevanti nella strutturazione della partecipazione di una persona a un contesto educativo, e come si situano in un sistema istituzionale più ampio. Si tratta di ricostruire la struttura di partecipazione di un soggetto vulnerabile nella pratica quotidiana, inserita in una cornice istituzionale, e di mettere in luce come le strategie di intervento educativo sono configurate sulla base delle condizioni specifiche di una particolare situazione, come le esperienze precedenti diventano risorse per affrontare i problemi e come si strutturano i rapporti tra la pratica istituzionale, le famiglie e gli enti.

Nel processo di scrittura delle note osservative occorre evitare sia

le rappresentazioni stereotipate di situazioni e persone, sia la selezione di note che confermino una particolare inclinazione interpretativa. Va evitata l'interpretazione precoce, ovvero l'attribuzione di un significato agli eventi osservati senza aver confrontato accuratamente un corpus di note; pertanto, una situazione va descritta in questo modo: "sette ragazzi stanno intorno a un grande tavolo di lavoro al centro della stanza illuminata, e discutono su come assemblare dei pezzi meccanici forniti loro da un educatore. Un ragazzo lavora da solo e sta incastrando due pezzi con difficoltà", anziché essere descritta così: "il gruppo è molto unito, ad eccezione di un soggetto che è stato marginalizzato dagli altri".

Le *note riflessive* sono appunti concettuali e metodologici che sintetizzano le osservazioni di un periodo di tempo (di solito una settimana) per cogliere "ciò di cui si sta parlando"; rappresentano una sintesi provvisoria degli eventi inaspettati, dei problemi interpretativi, delle ricostruzioni concettuali delle routine e delle strutture di interazione, e una modellizzazione dei percorsi di inclusione.

Le note etnografiche costituiscono il corpus su cui successivamente condurre l'analisi e l'interpretazione propriamente detta.

### 7.2.3. STADIO 2: L'ANALISI RICOSTRUTTIVA

In questa fase, le note osservative raccolte sul campo sono attentamente analizzate per individuare le condizioni che strutturano l'inclusione di un soggetto vulnerabile all'interno di una pratica educativa. Nella fase ricostruttiva dell'osservazione etnografica, la ricercatrice mette in evidenza ciò che ha imparato dal lavoro sul campo; offre un'ampia serie di evidenze, in modo da giustificare le sue interpretazioni; identifica anche gli aspetti problematici dell'interpretazione, offrendo aspetti dell'esperienza che non si lasciano facilmente interpretare; infine discute il modo in cui ha affrontato potenziali fallacie e il processo di modificazione delle sue concezioni iniziali sulla base dell'esperienza, ed esplicita i limiti dell'esperienza (Eisenhart, 2006).

L'analisi ricostruttiva è un processo inferenziale complesso, perché la ricercatrice collega tutti i dati incorporati nelle note etnografiche per rappresentare la struttura di partecipazione di una persona vulnerabile all'interno di un contesto educativo. Il lavoro più delicato consiste nel ricostruire gli elementi che hanno caratterizzato l'attivi-



tà anche attraverso fattori che non sono stati direttamente osservati e di cui nemmeno gli attori sono completamente consapevoli, come ad esempio i significati impliciti, le relazioni di potere, le regole non dette e il comportamento non verbale, fattori determinanti di un sistema di attività.

Soltanto attraverso un'analisi a vari livelli è possibile elaborare evidenze che poi diventino significative per i soggetti coinvolti nel processo educativo.

#### 7.2.4. STADIO 3: LA FASE DIALOGICA.

##### L'OSSERVAZIONE ETNOGRAFICA COME MEZZO DI CONFRONTO

La ricostruzione etnografica diventa l'oggetto di riferimento per una discussione riguardante sia il percorso di partecipazione di un soggetto vulnerabile all'interno di un contesto educativo, sia i processi di inclusione e di autonomia della persona, sia le condizioni che ne limitano o ne sostengono lo sviluppo.

In questa fase, l'etnografa ha la possibilità di presentare la ricostruzione degli eventi ai partecipanti e di discutere insieme a loro: in questo modo l'analisi fornita dalla ricerca viene arricchita, contestata, rafforzata o articolata dal contributo della comunità.

Questa è una fase potenzialmente *espansiva* (Engeström, 2001), perché permette di identificare alcune tensioni e problemi nella relazione tra le persone e le condizioni della pratica. Nella fase dialogica, le condizioni dell'inclusione possono essere discusse e analizzate da più prospettive, ed è possibile promuovere alcuni cambiamenti consapevoli nel contesto per favorire l'inclusione.

### 7.3

#### La soggettività

Tradizionalmente, l'osservazione etnografica è stata condotta mantenendo nota l'identità del ricercatore soltanto ad alcuni membri della comunità. In queste situazioni, il ricercatore poteva osservare gli altri da lontano o di nascosto. Queste condizioni facevano ritenere che l'indagine fosse neutrale, perché i soggetti mantenevano i loro comportamenti usuali non sapendo di essere osservati.

Questo approccio appare poco corretto eticamente e non sempre

funzionale al contesto educativo, perché l'etnografia è un processo che utilizza consapevolmente e riflessivamente procedure di raccolta dati molto sensibili alle specificità dei contesti e delle persone. Strutturare in maniera fittizia la relazione interpersonale tra osservatrice e partecipanti a un contesto educativo, quindi, introduce distorsioni e limitazioni nella raccolta dati.

Inoltre, si ritiene che l'asimmetria di potere che si crea tra chi sa cosa sta facendo e chi invece è all'oscuro di quel che succede rappresenti una forma di controllo che altera il significato stesso di "ricerca con gli esseri umani" e diventa una "ricerca *sugli* esseri umani", qualunque sia lo scopo implicito dell'indagine. La ricerca etnografica è una forma di negoziazione delle relazioni sociali; sia l'accesso al lavoro sul campo sia l'osservazione di alcuni spazi sono regolati da un consenso che si costruisce sulla base di una fiducia che evolve nel tempo e crea quindi una reale solidarietà tra persone. Infine, anche le forme di modifica dei propri comportamenti sono di per sé un elemento interessante da osservare, almeno per un aspetto: i comportamenti nei confronti delle persone estranee.

Una strategia più democratica e aperta consiste nel rendere l'identità della ricercatrice riconoscibile e chiara ai membri del contesto. La negoziazione continua dell'accesso sul campo – anche attraverso un rafforzamento del rapporto di fiducia tra i soggetti coinvolti e l'etnografa – diminuisce il ruolo invasivo, per quanto marginale, di quest'ultima e legittima la comunità a mostrarsi nelle proprie attività quotidiane e nelle condizioni in cui esse si verificano normalmente. Persino il caso di situazioni in cui l'osservatrice non è legittimata a entrare in particolari attività può essere informativo, perché si possono riconoscere le ragioni che sono importanti per i partecipanti.

Rendere esplicita la presenza di un'osservatrice in una comunità permette di:

- concettualizzare il patto di ricerca come un insieme di significati, obiettivi e competenze che deve essere continuamente negoziato tra l'etnografa e i partecipanti, per giungere a condividere l'oggetto di studio;
- presentare l'analisi delle note etnografiche ai soggetti coinvolti non come risultati certi e definiti, ma come un'interpretazione, affinché essi contribuiscano alla ricostruzione di ciò che è stato osservato;
- diminuire i rischi riguardanti l'affidabilità e la validità dei risultati che sono elaborati;



d) mantenere un atteggiamento empatico ma allo stesso tempo distaccato rispetto ai vissuti dei partecipanti. Può accadere che essi, anche in modo inconsapevole, tentino di strumentalizzare la ricercatrice per ragioni interne al contesto, coinvolgendola in dimensioni che esulano dalla ricerca e rischiano di spostare il focus in modo poco produttivo. La ricercatrice deve comunque essere in grado di fronteggiare questa possibilità, registrando i tentativi di strumentalizzazione da parte dei partecipanti come elementi caratteristici di un sistema di attività che comprende ruoli e gerarchie stratificate.

Nell'esperienza etnografica è importante che l'osservatrice sia consapevole della componente soggettiva del suo lavoro, e di cosa questo ruolo possa offrire agli altri (Delamont, 2002).

#### 7.4 La riflessività

In etnografia sono utilizzati metodi di raccolta dati che sono prossimi alle esperienze della vita quotidiana: parlare, ascoltare, osservare e interagire. Per evitare di rimanere ancorata a una concezione stereotipata dell'esperienza, la ricercatrice deve mantenere un costante atteggiamento di riflessione sulla prospettiva analitica che sta sviluppando.

La riflessività rappresenta una dimensione fondamentale della ricerca qualitativa, che deve essere esplicitata per comprenderne le potenzialità e i limiti.

Attraverso la sua capacità di riflettere sul proprio modo di osservare e di analizzare le note, la ricercatrice è in grado di descrivere il modo in cui i partecipanti di una pratica educativa danno significato alle attività in cui sono coinvolti. La ricostruzione della struttura di inclusione si inserisce in un approccio narrativo in cui l'evoluzione della ricerca, le contraddizioni, i dubbi e le tensioni trovano una formalizzazione (il più possibile) rigorosa per quanto volta a descrivere dimensioni non completamente razionalizzabili. Tuttavia, la ricercatrice non deve mai dimenticare che le proprie inferenze sono solo una delle interpretazioni possibili, e che il vero obiettivo del suo studio è l'esplicitazione dei significati culturali e soggettivi che guidano l'agire dei partecipanti, e non l'assimilazione dei dati empirici ai propri schemi.

Tra gli aspetti della riflessività, va sottolineata la capacità della ricer-

catrice sia di tener presente le domande di ricerca che guidano tutto il percorso etnografico, sia di modificarle progressivamente durante il lavoro sul campo in relazione a prospettive che appaiono rilevanti. Inoltre, la riflessività aiuta la ricercatrice a mantenere un equilibrio mentale tra esigenza di prossimità agli eventi e alle situazioni che accadono nel contesto, ed esigenza di distacco per contestualizzarli e comprenderli in una visione allargata (Delamont, 2002). Questo atteggiamento permette di identificare le alternative possibili di una situazione problematica e di costruire un dialogo critico tra le parti.

#### 7.5 Il codice etico dell'osservazione etnografica

Nella conduzione di un'osservazione etnografica occorre seguire alcune linee guida, che si basano su principi etici fondamentali:

1. l'équipe di ricerca riconosce pari dignità alle persone coinvolte nell'indagine e deve trattarle con rispetto, senza pregiudizi rispetto all'età, all'identità sessuale, alle diverse abilità, all'etnicità, alla religione, alla classe sociale e alla nazionalità;
2. nel caso di osservazioni etnografiche di contesti in cui sono presenti soggetti con disabilità o in generale vulnerabili, è necessaria l'autorizzazione da parte delle persone che hanno responsabilità giuridica nei loro confronti, assicurando loro che l'indagine non ha lo scopo di valutare competenze o stati psicologici dei partecipanti e che non sarà rivelata la loro identità, garantendone il diritto alla privacy. La sottoscrizione di un documento per il consenso informato è la condizione iniziale per far parte della ricerca. L'équipe deve impegnarsi per assicurare, a tutti i partecipanti e agli affidatari con responsabilità giuridica delle persone vulnerabili, informazioni chiare riguardo agli scopi, alla metodologia, ai tempi necessari, alle modalità di raccolta dati e al materiale utilizzato. Inoltre, nel corso dell'indagine deve informare e ottenere il permesso per le modifiche che possono occorrere nell'impianto della ricerca. Deve essere chiaro ai partecipanti che hanno il diritto di ritirarsi, qualora lo ritengano opportuno, in qualunque momento della ricerca. Il tentativo di persuadere le persone a rientrare o a continuare deve essere condotto con attenzione ed è necessario evitare qualunque forma di coercizione;

3. occorre escludere il sotterfugio e l'inganno nella raccolta dei dati (ad esempio, videoregistrare senza essere visti o utilizzare check list per scopi diversi da quelli concordati) e porre attenzione a non mettere a rischio il benessere e la dignità delle persone vulnerabili;
4. nel caso ci fosse il rischio di un potenziale danno o svantaggio causato dall'indagine, l'équipe di ricerca deve immediatamente renderlo noto alle persone di riferimento, nelle forme più appropriate al loro benessere;
5. il diritto del soggetto al rispetto della sua privacy richiede che l'ambiente dove sono state condotte le osservazioni e l'identità delle persone non siano riconoscibili; pertanto, tutti gli elementi che possano condurre all'identificazione dei partecipanti dovranno essere eliminati. Può succedere in alcuni casi che i partecipanti scelgano di essere identificabili e, qualora sia questo il loro desiderio, si possono trovare le formule adatte, senza mettere in pericolo l'anonimato di altri;
6. qualunque problema emergente durante l'indagine riguardo ai diritti di salvaguardia dei soggetti partecipanti alla ricerca va trattato con cautela, riflessività e attenta deliberazione;
7. i soggetti partecipanti hanno il diritto di conoscere i risultati della ricerca e di richiedere informazioni e copie dei documenti elaborati grazie alla loro disponibilità a partecipare.

In generale, per garantire la non identificabilità del contesto e delle persone coinvolte si utilizzano pseudonimi. Nel resoconto della ricerca va dichiarato esplicitamente che i nomi delle persone sono stati cambiati per rispettare il loro diritto alla privacy, e il contesto va inquadrato genericamente perché non ci sia la possibilità di localizzarlo. Si può scegliere un nome fittizio anche per nominare nel testo l'istituzione educativa.

## 7.6 Conclusioni

L'osservazione etnografica si basa sul prolungato lavoro in un contesto educativo per la raccolta di un ampio corpus di note etnografiche, che hanno come oggetto il sistema delle relazioni tra un soggetto vulnerabile e le condizioni istituzionali che configurano la sua inclusione nelle pratiche educative quotidiane.

Poiché le pratiche educative non sono ambienti statici composti da routine acquisite, la ricostruzione etnografica è l'occasione per il confronto di diverse prospettive educative all'interno della comunità, il riconoscimento di eventuali tensioni e problemi, la discussione di nuove possibilità e, di conseguenza, la crescita della pratica educativa stessa.

## Riferimenti bibliografici

- ANDERSON-LEVITT K. (2006), *Ethnography*, in J. L. Green, G. Camilli, P. B. Elmore (eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, Erlbaum, Mahwah (NJ), pp. 279-93.
- BLUMER H. (1954), *What is Wrong with Social Theory?*, in "American Sociological Review", 18, pp. 3-10.
- CARSPECKEN P. F. (1996), *Critical Ethnography in Educational Research*, Routledge, New York.
- COLE M., ENGSTRÖM Y. (1997), *A Cultural-Historical Approach to Distributed Cognition*, in G. Salomon (ed.), *Distributed Cognitions. Psychological and Educational Considerations*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 1-45.
- DELAMONT S. (2002), *Fieldwork in Educational Settings. Method, Pitfalls and Perspectives*, Routledge, London.
- EISENHART M. (2006), *Representing Qualitative Data*, in J. L. Green, G. Camilli, P. B. Elmore (eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, Erlbaum, Mahwah (NJ), pp. 567-81.
- ENGSTRÖM Y. (2001), *Expansive Learning at Work*, in "Journal of Education and Work", 14, 1, pp. 1-27.
- HEDEGAARD M., CHAIKLIN S. (2005), *Radical-Local Teaching and Learning. A Cultural-Historical Approach*, Aarhus University Press, Aarhus.
- LAVE J. E., WENGER E. (2006), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento.
- MCDERMOTT R., GOLDMAN S., VARENNE H. (2006), *The Cultural Work of Learning Disabilities*, in "Educational Researcher", 35, 6, pp. 12-7.
- MCDERMOTT R., VARENNE H. (1995), *Culture as Disability*, in "Anthropology and Education Quarterly", 26, 3, pp. 324-48.

# La relazione tra contesto istituzionale e persone con bisogni speciali. I processi di inclusione in un centro diurno

di *Beatrice Belleri*

Negli ultimi anni è cambiato in modo significativo l'atteggiamento nei confronti della disabilità: il progressivo passaggio da una concezione del deficit centrata sulla misurazione intellettuale a un interesse per i fattori eziologici e gli aspetti connessi all'adattamento sociale ha dato alle figure educative un ruolo chiave nell'eliminazione delle barriere sociali che impediscono alla persona disabile di poter accedere a una vita "normale", per crescere, sviluppare le proprie potenzialità e compiere scelte importanti (Bortolotti, 2012; D'Alonzo, Caldin, 2012).

Se in passato il soggetto con disabilità veniva considerato solo in termini di assistenza e di cura, oggi l'attenzione si è spostata verso la promozione del benessere della persona, che viene considerata come un individuo con cui interagire e vivere, relazionarsi e confrontarsi, bisognoso di rispetto e sensibilità. Favorire la qualità della vita delle persone con disabilità, in tutte le dimensioni che la compongono, significa dare al sistema educativo un indirizzo inclusivo: attraverso un percorso progettuale centrato sulla persona nel suo ambiente di vita, viene recuperata l'unicità/originalità di ognuno e la diversità si trasforma in una risorsa, diventando "normalità".

Partendo da queste premesse ho effettuato una ricerca etnografica con l'obiettivo di identificare i processi di inclusione all'interno di un centro diurno rivolto a persone disabili in età adulta che si trova nella regione Veneto: ho cercato di raccontare una realtà educativa, analizzando le interazioni quotidiane, le dinamiche relazionali e la partecipazione degli attori sociali (Erickson, 1984).

La mia posizione di ricercatrice si è rivelata lo strumento privilegiato di raccolta, codifica e interpretazione dei dati: attraverso un'osservazione costante e una partecipazione attiva sul campo, ho messo

in luce le strategie di inclusione e gli aspetti più importanti di integrazione sociale della persona disabile. L'interpretazione del materiale di ricerca ha fatto emergere gli elementi che possono favorire/ostacolare la partecipazione sociale, mentre l'individuazione di criticità metodologiche e di problemi organizzativi ha permesso un confronto con gli attori sociali, restituendo spunti di riflessione sugli interventi educativi e inclusivi attivati nel contesto; l'obiettivo finale è il miglioramento del servizio di inserimento lavorativo attraverso l'aumento della partecipazione nel gruppo, nella direzione dello sviluppo e del benessere delle persone con disabilità (McDermott, 1993; Rueda, Gallego, Moll, 2000).

## 8.1

## Setting: il centro diurno

Il centro diurno nel quale ho svolto la ricerca etnografica è un centro occupazionale rivolto a persone adulte con disabilità (con diversi profili di autosufficienza) che, insieme ad altre tre sedi dislocate nella stessa città, fa parte di un'associazione di inserimento lavorativo sociale che fornisce interventi a carattere educativo-assistenziale-occupazionale. Per garantire la privacy dei soggetti coinvolti nella ricerca, ho sostituito il nome del centro osservato con uno pseudonimo: "Solemio". La scelta di questo nome non è casuale, ma richiama un episodio da me vissuto durante l'esperienza di ricerca: l'ultimo giorno della mia presenza sul campo un utente ha voluto salutarmi in un modo del tutto personale e originale, dedicandomi la celebre canzone; credo che questo nome rappresenti al meglio le caratteristiche del contesto osservato, che rispetta, valorizza e promuove la personalità degli utenti favorendo un clima di serenità e amicizia.

Per quanto riguarda la scelta metodologica e le condizioni logistiche, i quattro centri dell'associazione sono realtà dinamiche: ogni due anni gli operatori e gli utenti ruotano le sedi, con qualche eccezione e a seconda delle necessità e degli obiettivi educativi personalizzati, in modo da favorire un ambiente sempre stimolante e arricchente dal punto di vista relazionale e degli apprendimenti.

Il mandato istituzionale dell'associazione si propone di offrire

alle persone con disabilità una vita serena e impegnata, attraverso un rapporto stabile e fruttuoso con l'ambiente sociale nel quale vivono, un radicamento nel territorio, un lavoro o delle attività significative, un'assistenza adeguata e relazioni positive con compagni, volontari e operatori.

## 8.1.1. IL PROGETTO EDUCATIVO DEL CENTRO DIURNO

Il progetto è articolato in quattro aree d'intervento: assistenza e cura della persona (alimentazione equilibrata, igiene personale, aiuto e controllo nell'assunzione di farmaci), educazione alle relazioni (sostegno per lo sviluppo di una relazione adulta, aiuto nella comunicazione, attribuzione di un ruolo attivo nel gruppo, educazione al rispetto delle regole), promozione della persona (sviluppo e mantenimento delle abilità, educazione alla responsabilità e all'impegno) e accompagnamento nella vita sociale (viaggio quotidiano con i mezzi pubblici, gite, stage lavorativi e sociali nel territorio).

L'associazione persegue le sue finalità educative, riabilitative e di benessere psicofisico delle persone disabili anche attraverso i laboratori e le attività ricreative in gruppo, quali:

1. laboratori di manualità e creatività: offrono alle persone l'opportunità di mettere a frutto le proprie abilità attraverso il lavoro per conto terzi (assemblaggio conto terzi) e altre attività in proprio come découpage, pittura e cucito. Attraverso attività manuali e lavori di assemblaggio, gli utenti possono realizzare qualcosa mettendo a frutto le proprie abilità, traendo dal lavoro grande soddisfazione; inoltre le attività vengono proposte come un dovere per contribuire al bene della comunità. I ricavi economici derivanti dalle attività manuali (commesse, vendite dirette, mercatini) sono destinati in via ordinaria a beneficio degli ospiti (gettoni, gite, pizze ecc.) o per progetti di interesse comune (finanziamento di una nuova struttura, di una ristrutturazione ecc.) e in via straordinaria a integrare il budget della convenzione con l'ULSS. A tal proposito, l'associazione ritiene sia giusto che tutte le spese essenziali per la gestione dei centri siano a carico della convenzione con l'azienda sanitaria;
2. laboratori di socializzazione e formazione: lo scopo è di far sperimentare alle persone, attraverso tecniche di gruppo, la condivisione di esperienze, l'ascolto dell'altro e la ricerca di valori comuni che diano senso alla propria vita. Rientrano in questa tipologia: il

gruppo di conversazione del mattino, i gruppi uomini/donne, il gruppo di ricerca religiosa, la pet-therapy, la danza e l'attività motoria;

3. attività ricreative: momenti di svago e di relax, come ad esempio le passeggiate, i film ecc.

#### 8.1.2. LE PERSONE OSSERVATE

I 20 utenti del centro "Solemio" (11 maschi e 9 femmine) hanno un'età compresa tra i 20 e i 60 anni, e deficit cognitivi di diversa natura: 7 utenti con la sindrome di Down, 11 con un ritardo mentale di media gravità, 1 utente con deficit fisico (ipovedente), 1 utente con ritardo mentale lieve, nessun caso di autismo. La maggior parte dell'utenza vive con uno dei genitori o con entrambi (15 utenti), 2 vivono con fratelli/sorelle e infine 3 utenti vivono sempre in una comunità residenziale. Gli utenti sono seguiti da 2 educatori e 4 operatori socio-sanitari che, lavorando in maniera molto integrata tra loro, si occupano della gestione/organizzazione del lavoro quotidiano e definiscono i progetti educativi individualizzati, che comprendono gli aspetti della relazione, della cura/assistenza della persona e dei rapporti con le famiglie/comunità. Questi i loro ruoli:

- a) la coordinatrice del centro, A. G., è educatrice: ha un ruolo maggiormente direttivo, e gestisce soprattutto gli aspetti organizzativi e pratici del centro nonché i rapporti con le altre tre sedi; svolge i laboratori dell'attività motoria e quello occupazionale;
- b) la seconda educatrice, C., si occupa principalmente dei due laboratori di socializzazione-formazione "Sentire religioso" e "Conoscere insieme";
- c) l'operatrice F. si occupa in particolare dell'attività di ricamo e del lavoro;
- d) l'operatrice E. è arrivata da poco nel centro per sostituire una maternità; svolge i laboratori di découpage e di pittura e segue i gruppi di lavoro;
- e) l'operatore D. lavora da molti anni all'interno della struttura, e si occupa per lo più di seguire il lavoro degli utenti;
- f) l'operatore A. è il più giovane del gruppo; si occupa del lavoro e segue i laboratori dell'attività motoria con A. G., e talvolta quelli di formazione/socializzazione con C.

#### 8.2

#### Il disegno di ricerca

##### *Obiettivo di ricerca*

L'obiettivo che ha guidato la mia osservazione all'interno del centro diurno è stato costruito a partire da una semplice domanda: "In che modo un ambiente educativo offre opportunità di inclusione per soggetti con bisogni speciali?"

Da alcuni anni ho sviluppato un grande interesse per la disabilità, soprattutto per quella che riguarda persone adulte: la mia esperienza di volontariato in una comunità residenziale mi ha permesso di entrare nel campo di ricerca più preparata e consapevole delle problematiche che queste persone, con le loro famiglie, devono affrontare nel corso della vita; allo stesso tempo, il fatto di non conoscere la realtà dei centri occupazionali mi ha permesso di mantenere il giusto distacco dal contesto osservato.

Attraverso l'analisi delle dinamiche relazionali, dell'organizzazione e della cultura del contesto, ho cercato di individuare le strategie che vengono messe in atto per includere i soggetti adulti con disabilità all'interno di un centro diurno; non avendo strumenti standardizzati di osservazione, ho riflettuto in modo costante sul mio personale punto di vista e sui preconetti e valori che inevitabilmente ho portato sul campo e che potevano influenzare la direzione della ricerca.

##### *Procedura*

La ricerca nel centro diurno si è svolta nell'arco di due mesi, da marzo ad aprile 2013, con osservazioni della durata di circa tre ore. Nel mese di marzo ho cercato di comprendere il contesto nella sua interezza, ponendo maggiore attenzione all'organizzazione del lavoro e alle routine: l'osservazione si è svolta durante le mattine, dalle 9.30 alle 12.00 (per le prime due settimane), e durante i pomeriggi, dalle 13.30 alle 15.00 (nelle ultime due settimane); nel mese di aprile, invece, l'osservazione è avvenuta solo durante le mattine, in quanto mi sembravano più ricche di elementi utili alle finalità della ricerca.

Gli orari sono stati stabiliti insieme con la coordinatrice del centro durante il nostro primo incontro: mi ha dimostrato sempre grande disponibilità, dandomi ampia libertà nel muovermi all'interno della struttura e nel rapportarmi con gli utenti; già dalle prime settimane di osservazione sentivo che aveva piena fiducia in me, e non considerava la mia presenza come un ostacolo o un problema:

A. G.: «Allora, vi ricordate quali sono i gruppi di lavoro, ragazzi? Perfetto, cominciamo a lavorare... Tu, Beatrice... vai dove vuoi, vedi tu se seguire il laboratorio di sopra o stare giù con noi al lavoro! Sei libera» (venerdì 15 marzo, ore 10.30).

Quando ho cominciato la mia indagine non avevo le idee molto chiare: non sapevo come sarei intervenuta nell'ambiente e come mi sarei rapportata con gli attori sociali; nel momento in cui una persona entra a far parte di un contesto nuovo, si trova davanti a una serie di situazioni dinamiche e impressioni difficili da comprendere e decodificare nel momento in cui si vivono: il rischio maggiore è quello di giungere a conclusioni affrettate, o di dare interpretazioni che sono influenzate dal proprio bagaglio culturale/esperienziale.

La domanda di ricerca doveva guidarmi in tal senso, aiutandomi nella scelta degli aspetti più importanti da osservare; in realtà, essendo alla mia prima esperienza da etnografa, ho cercato di lasciarmi guidare dagli eventi scrivendo tutte le informazioni che destavano maggiormente la mia curiosità e che mi sembravano importanti per capire il contesto nel suo complesso.

Attraverso le note descrittive, ho cercato di riportare piuttosto fedelmente ciò che accadeva durante le attività, gli eventi, le routine e i momenti di partecipazione; mentre, attraverso le note riflessive, ho scritto impressioni, intuizioni, dubbi e domande emersi durante il mio percorso di ricerca.

La raccolta delle note etnografiche è molto importante perché rende la ricerca sistematica e contestualizzata, ma permette anche una rielaborazione successiva del ricercatore che riflette in modo continuo sul processo di indagine, utilizzando la propria soggettività come risorsa e fonte preziosa di idee e intuizioni, e contemporaneamente riconosce la parzialità del proprio punto di vista. Per questo ho raccolto le note etnografiche sia durante i momenti di osservazione vera e propria sia in un secondo tempo, una volta lasciato il campo, per cercare di cogliere

anche le più piccole sfumature che non riuscivo a trascrivere nell'immediato.

Nonostante alcuni dati siano risultati superflui o inutilizzabili nella fase di stesura del resoconto etnografico, sono stati comunque utili per avere un quadro d'insieme della realtà indagata e per poter costruire un quadro teorico coerente e accurato.

Ecco un esempio di nota descrittiva e nota riflessiva:

#### Nota descrittiva

La sala dell'attività motoria si trova al primo piano, vicino alle due stanze dove si svolgono i laboratori di pittura e di socializzazione/formazione.

È piuttosto grande e il pavimento è interamente ricoperto da tappeti di gomma colorati; i muri sono dipinti di un verde acqua molto tenue e sulla parete c'è un grazioso disegno di una mongolfiera. Ci sono alcuni attrezzi: cerchi, palloni, un piccolo canestro, le parallele ecc. L'aspetto è quello di una palestra "di fortuna". Una sola finestra sul lato destro illumina la stanza. Sulla porta c'è un piccolo cartello con la scritta: "Nulla appare come realmente è" (lunedì 18 marzo, ore 14.10).

#### Nota riflessiva

Cl. è un uomo robusto e forte e viene impiegato quasi sempre nei lavori "da operaio": avvita, martella, sposta scatoloni, e sembra piacergli molto questo ruolo.

M. è l'aiutante per eccellenza: segue sempre l'operatore nelle attività, in quanto è meno autonomo rispetto ad altri utenti: l'operatore stesso, nel momento in cui si sposta in magazzino, ad esempio, lo porta sempre con sé.

Mi sembra di capire che gli operatori cerchino di seguire quelle che sono le naturali attitudini dei ragazzi: non tutti gli utenti devono saper fare tutto, e ognuno di loro viene valorizzato per le abilità che già possiede (martedì 26 marzo, ore 13.45).

Oltre alla raccolta delle note etnografiche, ho effettuato alcune interviste informali: attraverso alcune domande ho compreso giorno dopo giorno gli aspetti organizzativi e i ruoli dei singoli operatori; inoltre le mie curiosità sugli utenti e sulle loro caratteristiche avevano la finalità di capire valori, idee e motivazioni che stanno alla base delle azioni educative degli operatori, e il loro personale modo di intendere le relazioni:

R.: «Ho notato che tra di voi vi chiamate sempre "operatori". Non ho capito bene quali sono le vostre qualifiche. Siete tutti educatori?».



A.: «A. G. e C. sono educatrici; io, D., E., E. siamo operatori socio-sanitari. Però di fatto svolgiamo entrambe le funzioni: educativa e di assistenza. Lo so, è un'anomalia, in altri posti non è così. Però è bello perché fai tutto il lavoro in prima persona!» (martedì 5 marzo, ore 11.30).

Inizialmente ho cercato di rendere la mia presenza il meno ingombrante possibile: il rischio maggiore per un ricercatore è quello di essere percepiti come "controllori" di ciò che accade e dei comportamenti degli attori sociali; questo porta a modificare inevitabilmente il contesto, inibendo o ampliando atteggiamenti che in condizioni naturali avverrebbero in maniera diversa.

Soprattutto nella prima parte dell'osservazione, sentivo un po' di disagio da parte di alcuni operatori, che probabilmente temevano una valutazione sul loro lavoro:

Il lavoro comincia, mi metto abbastanza vicina al gruppo e inizio a scrivere. L'operatore, dopo qualche minuto, mi guarda e mi domanda: «Vuoi fare qualcosa anche tu? Io cerco di ignorarti ma non ci riesco proprio!». Io gli rispondo che non deve affatto ignorarmi, e che per il momento preferisco osservare e prendere appunti (martedì 5 marzo, ore 10.45).

Per questo ho cercato di farmi conoscere dagli attori sociali gradualmente, mantenendo sempre un po' di distacco; ho potuto accedere ai racconti, alle storie di utenti e operatori, partecipando ad alcuni momenti di socializzazione. Questo mi ha permesso di acquisire la loro fiducia e, in secondo luogo, di cogliere aspetti preziosi e interessanti per l'analisi del contesto educativo e della cultura organizzativa.

Il genere del ricercatore, in relazione con il genere delle persone studiate, può rivelarsi molto importante per i termini con i quali il ricercatore viene definito e per le sue scoperte: essere una ricercatrice anziché un ricercatore è stato senz'altro un aspetto che ha inciso sulla mia osservazione e soprattutto sulla percezione che gli attori sociali potevano avere del mio ruolo; per esempio, il fatto di essere giovane potrebbe aver reso la mia presenza meno "scomoda" per gli attori sociali, che mi vedevano come una studentessa qualsiasi e non come una ricercatrice.

Mi sono inserita nel gruppo presentandomi come una tirocinante: questo ruolo è stato accettato senza difficoltà dagli utenti, che non

erano impreparati a queste presenze temporanee provenienti da altri contesti scolastici o da ambienti universitari. Del resto, me ne aveva già parlato la coordinatrice durante il nostro primo incontro:

A. G.: «Potremmo dire ai ragazzi che sei una tirocinante: tanto qui ne abbiamo avute parecchie, sono abituati. Poi c'è sempre un certo viavai di persone, tra stagisti, volontari ecc. Non dovrebbero esserci problemi».

In una seconda fase del lavoro, verso la fine del primo mese di osservazione, ho cominciato a partecipare di più, mettendomi in gioco in prima persona: aiutavo alcuni utenti meno autonomi nel lavoro, cercando di comprendere le dinamiche relazionali focalizzandomi sulle diverse personalità, i modi di agire e di affrontare le difficoltà, svelando i ruoli degli utenti all'interno del gruppo.

Nelle ultime settimane di osservazione, gli operatori mi dimostravano una grande fiducia: in molte occasioni, se un operatore doveva allontanarsi, rimanevo da sola a lavorare con un piccolo gruppo:

D.: «Ragazzi, devo portare M. in bagno... Be', dai, ci sei tu con loro, Beatrice. Torno subito, se hai bisogno chiamami!» (venerdì 12 aprile, ore 11.15).

### 8.3

#### Analisi dei dati

Il lavoro di osservazione sul campo, ovvero la stesura e la rielaborazione delle note etnografiche, mi ha permesso di individuare gli aspetti maggiormente significativi per la mia ricerca, e di delineare alcune categorie per l'analisi dei dati raccolti (Glesne, 1999): le routine, gli interventi educativi, il lavoro, le relazioni e il ruolo nel gruppo.

#### 8.3.1. LE ROUTINE: STRATEGIE DI INCLUSIONE E PARTECIPAZIONE SOCIALE

Attraverso l'osservazione quotidiana ho individuato le routine, ovvero tutte quelle situazioni che si ripetono quotidianamente all'interno dell'organizzazione e dell'ambiente lavorativo e costruiscono le fondamenta per l'educazione inclusiva: attraverso l'apprendimento di semplici regole di convivenza, di procedure lavorative, di abilità e

competenze sociali, la persona con disabilità può inserirsi nel gruppo, partecipando attivamente alle attività educative.

Ecco come si svolge una giornata lavorativa tipo.

Gli utenti lavorano dalle 9.30 alle 15.30. Ogni mattina, dalle 9.00 alle 9.30, gli operatori fanno una riunione d'équipe nell'ufficio che si trova al piano terra della struttura. Durante la riunione si organizza il lavoro giornaliero, si parla delle questioni più urgenti e dei problemi quotidiani nella gestione degli utenti, ma anche nel rapporto con le famiglie o con le comunità residenziali.

Verso le 9.00 cominciano ad arrivare gli utenti, che entrano autonomamente, sistemano le proprie cose nello stanzino (dove ognuno di loro ha un armadietto con la chiave) e si siedono ad aspettare nella sala riunioni; nel frattempo possono sfogliare delle riviste.

Un operatore, sulla base di turni settimanali, verso le 9.15-9.30 va in sala riunioni per l'accoglienza e inizia la giornata con il momento della "conversazione": gli utenti, seduti lungo il perimetro della sala, possono raccontare che cosa hanno fatto il giorno prima o dove hanno trascorso il weekend; oppure, in caso di eventi straordinari, l'operatore può proporre un tema da discutere insieme (durante il periodo della mia osservazione, ad esempio, c'è stata l'elezione del papa, di cui si è parlato con il gruppo), ponendo domande e cercando di stimolare la comunicazione e l'ascolto, sviluppando e consolidando le relazioni.

Inoltre vengono date indicazioni organizzative: gli utenti non sono tenuti al di fuori dalle decisioni del team di lavoro; nei limiti del possibile vengono coinvolti come facenti parte dell'organizzazione:

Gli utenti sono seduti nelle poltroncine della sala riunioni. L'operatore A. comincia la giornata dando alcune comunicazioni: «Ragazzi... allora, devo dirvi due cose. La prima è che stamattina F. e C. sono andate a comprare del cartoncino, dove costa meno, che ci servirà per il laboratorio di ricamo. Dovrebbero tornare da un momento all'altro. Seconda cosa: oggi ci sono tante candele da fare! Bene... Ah, dimenticavo un'altra cosa! Ha chiamato R., oggi non verrà a lavorare perché si è fatto male!» [...].

N.r.: perché gli operatori spesso informano gli utenti su cose anche poco importanti? Nessuno si era domandato dove fossero C. e F. Probabilmente gli operatori cercano di far sentire gli utenti come colleghi "alla pari", con i quali condividere il lavoro e le decisioni da prendere, per quanto è possibile (mercoledì 6 marzo, ore 9.30).

Il fatto stesso di riunirsi prima del lavoro restituisce all'utente un'immagine di adulto responsabile e capace di ascoltare e confrontarsi, e il "potersi raccontare" aiuta la persona a esprimersi e a sentirsi parte di un gruppo di amici-colleghi.

Durante la riunione inoltre vengono ricordati gli incarichi settimanali e mensili, come ad esempio il servizio caraffe in mensa, gettare la spazzatura e la lettura dei compleanni, affidati di volta in volta agli utenti.

Verso le 10.30 c'è la distribuzione del tè. In seguito la coordinatrice, o un operatore, annuncia il da farsi: divide in gruppi, decide chi fa cosa, con quale operatore ecc. I vari gruppetti e i laboratori sono prestabiliti; viene seguito il programma di giorno in giorno, ma possono esserci alcune variazioni a seconda delle assenze o di particolari necessità.

Dalle 10.30 alle 12.00 c'è il momento centrale della giornata, nel quale utenti e operatori sono impegnati nel lavoro e nei laboratori educativi.

All'interno del centro "Solemio" il tipo di lavoro è principalmente di assemblaggio di prodotti come le candele battesimali, per cui gli utenti devono sistemare etichette con immagini sacre su delle candele e confezionarle, o i sacchetti che devono contenere una precisa quantità di pezzi (100 o 80), o i fermavetro.

Il metodo caratteristico è quello della catena di montaggio:

Il lavoro procede come una catena di montaggio: C. mette nei sacchetti il primo pezzo, ripone i sacchetti in una scatola; Cl. aggiunge a questi un altro pezzo e li passa a S. che ne aggiunge un altro e così via; nell'ultima scatola si trovano i sacchetti completi che l'operatrice chiude ermeticamente. Gli utenti lavorano con sicurezza e sono veloci nell'assemblaggio di questi pezzi, ma non sembrano essere a conoscenza di quale sia lo scopo, l'utilità dei pezzi. Cosa andranno a comporre? Non sembra essere un problema rilevante. Il lavoro viene fatto bene, in modo automatico: l'obiettivo è inserire in ogni sacchetto la quantità giusta di pezzi (19 marzo, ore 13.45).

La cosa che mi ha colpito maggiormente è la sicurezza con cui gli utenti lavorano: una volta disposti intorno al tavolo, ognuno con il proprio materiale, cominciano senza esitazioni a svolgere la propria mansione; la ripetitività di questi lavori nel corso degli anni ha portato gli utenti ad apprendere specifiche modalità di esecuzione che rendono anche i compiti più difficili, attraverso un'adeguata predisposizione degli stru-

menti, facilmente accessibili a tutti, a prescindere dall'entità/gravità del deficit:

Nella stanza "magazzino" lavorano C., A., F., G. e P., seguiti da due operatrici. Il lavoro consiste nel fare sacchetti contenenti 100 pezzi ciascuno (sono dei pezzetti neri di plastica che assomigliano a dei grossi bottoni). Per fare ciò ogni utente ha davanti a sé 2 tovagliette con 10 cerchi disegnati su ogni tovaglietta, quindi 20 cerchi a testa. Gli utenti devono prendere i pezzi riposti nelle scatole che hanno davanti a sé e "coprire" i cerchi, un pezzo per ogni cerchio. Poi la prima utente della catena di montaggio mette i suoi 20 pezzi nel sacchetto e lo passa agli altri che faranno lo stesso. 5 utenti  $\times$  20 pezzi = 100 pezzi per sacchetto. Le operatrici controllano che non ci siano intoppi e sistemano i sacchetti finiti in uno scatolone più grande.

N.r.: è un metodo ingegnoso perché anche gli utenti che non sono in grado di contare possono essere autonomi: il lavoro di conteggio viene trasformato in un compito "percettivo" (riempire tutti i cerchi) (27 marzo, ore 14.00).

Lo svolgimento di un lavoro in maniera "meccanica" rischia di svilire il significato del lavoro; tuttavia la grande sicurezza/indipendenza che ho notato in tutti gli utenti diventa molto importante nell'obiettivo dell'inclusione/partecipazione perché sottolinea aspetti come la responsabilizzazione, l'autonomia e la fiducia di cui hanno bisogno le persone adulte in quanto tali.

Attraverso la ripetizione quotidiana di un metodo gli utenti, all'interno della comunità di pratica, imparano procedure e strategie di lavoro efficaci; queste possono costituire apprendimenti che rimangono nel tempo, diventando quasi parte integrante della persona:

Da un po' di tempo noto che A. B., durante il lavoro con la catena di montaggio, rimane in piedi: prende la sedia dietro di sé e la sposta. La cosa che però mi incuriosisce è che lo fa anche durante i laboratori di pittura o di socializzazione-formazione, in cui magari bisogna ascoltare l'operatore, o semplicemente colorare, ritagliare. Perché sta in piedi? È una donna piuttosto bassa, ho pensato "forse si trova meglio così". Ma probabilmente c'è qualcosa di più. Quando ho chiesto al direttore, in un'intervista informale, perché A. B. non si siede come gli altri, questa è stata la sua risposta:

P. B.: «A. B., come tanti altri utenti, è da moltissimi anni nel centro. Una volta si lavorava sempre in piedi: i ragazzi erano più giovani e c'era molto più lavoro da fare. Probabilmente lei, come altri, ha appreso un metodo senza abbandonarlo: è abituata così» (giovedì 28 marzo, ore 14.00).

I laboratori di socializzazione-formazione "Sentire religioso", "Conoscere insieme" e "Attività motoria" vengono proposti a tutti gli utenti, che vengono divisi in due grandi gruppi che si alternano nel corso della settimana: hanno come obiettivo l'educazione della persona all'approccio e alla risoluzione dei problemi quotidiani, attraverso l'apprendimento degli strumenti di base della conoscenza e lo sviluppo delle competenze sociali; inoltre, privilegiando il gruppo, facilitano l'inclusione e l'integrazione sociale:

#### *Laboratorio "Attività motoria" con gli operatori A. G. e A.*

Gli utenti si tolgono le scarpe prima di entrare nella stanza adibita a palestra, ma rimangono vestiti normalmente (non hanno una tuta o un ricambio). Si comincia subito con l'attività: oggi si inizia con gli esercizi con i cerchi. Ognuno ha il suo, appoggiato per terra davanti a lui, e lo scopo è quello di portare un piede dentro e fuori dal cerchio. Cl. non capisce bene come fare, e A. gli fa vedere dando qualche indicazione. Poi sempre su indicazione di A. l'esercizio cambia (si utilizza l'altro piede, poi si entra ed esce dal cerchio a destra e a sinistra ecc.) e viene messa un po' di musica (lunedì 18 marzo, ore 13.30).

I laboratori di manualità-creatività (ricamo, découpage, pittura), che sono rivolti ad alcuni utenti in base alle capacità e ai singoli progetti educativi, mirano all'acquisizione/mantenimento delle abilità e allo sviluppo dei talenti e delle potenzialità della persona:

#### *Laboratorio delle scatole con E*

Gli utenti si siedono intorno al tavolo, nella stessa stanza del "Sentire religioso" e del "Conoscere insieme". Ognuno deve rivestire una scatola da scarpe con ritagli di giornale (ci sono moltissime riviste); qualcuno l'ha quasi terminata, altri invece sono ancora all'inizio. Ognuno ha un tema (ad esempio moto, cibo, paesaggi, fiori, gioielli, orologi ecc.) e deve ritagliare tutte le immagini che trova su esso, poi incollarle sulla scatola con la tecnica del découpage. Gli utenti sono piuttosto autonomi: ognuno dispone di un cartoncino dove appoggiare i pezzi ritagliati per mettervi la colla. E collaborano tra loro: se uno trova delle immagini che sta cercando un altro utente le ritaglia comunque e poi gliela passa (mercoledì 20 marzo, ore 13.40).

Inoltre c'è una profonda attenzione da parte degli operatori verso gli interessi e le preferenze degli utenti, che vengono stimolati a esprimere la propria creatività:

*Laboratorio di pittura*

E. propone al gruppo di riportare su un foglio dei rametti in fiore, lasciando a loro la scelta di colori e forme. A. B. ha già terminato, ma c'è ancora tempo. E.: «Vuoi disegnare un altro fiore?». A. B. non risponde, e guarda il foglio un po' perplessa. E.: «Va bene, se vuoi adesso fa pure un disegno libero. La pittura dev'essere un piacere, giusto? Se non ti piace colorare i fiori, fa' qualcos'altro!». A. B.: «Esatto!» (venerdì 26 aprile, ore 11,30).

Il lavoro e i laboratori terminano alle ore 12.00: gli utenti si preparano per andare a pranzare nella mensa scolastica che si trova a pochi metri dalla struttura, insieme con gli operatori. Il ritorno è previsto per le 12.30-13.00.

Dalle 13.00 alle 14.00 c'è un momento di pausa in cui gli utenti possono riposare nella sala riunioni, bevendo il caffè o il tè; alcuni possono andare a fare una passeggiata con un operatore.

Nell'ultima fase della giornata, che si svolge dalle 14.00 alle 15.00, si riprendono le attività: alcuni gruppi continuano il lavoro, altri svolgono i laboratori prestabiliti.

Dalle 15.00 alle 15.30 c'è il ritorno a casa o in comunità, con un autobus o corriera in compagnia di un operatore, oppure con il pulmino.

## 8.3.2. GLI INTERVENTI EDUCATIVI

La pratica dell'educazione inclusiva è basata sulla visione positiva della differenza: la diversabilità deve essere considerata come una risorsa, un valore, e non come sinonimo di negatività; per questo è importante individuare le barriere che possono limitare la partecipazione e integrazione sociale, con l'obiettivo della loro progressiva rimozione.

Durante il corso della mia ricerca ho cercato di trovare e di rendere esplicite le strategie che gli operatori del centro mettono in atto per includere le persone con disabilità: attraverso l'osservazione dei momenti di lavoro, di formazione e socializzazione sono emersi elementi chiave di educazione inclusiva riguardanti soprattutto le modalità di relazione, focalizzate sul senso di responsabilità e di partecipazione adulta, di aiuto, sostegno e cura della persona disabile.

## 8.3.3. LAVORO, COLLABORAZIONE, AUTONOMIA

Il lavoro non costituisce solo una modalità di partecipazione/inclusione all'interno del piccolo gruppo e della società, ma rappresenta un mezzo di occupazione e soddisfazione personale dell'utente, il quale può esercitare e sviluppare le proprie abilità/competenze interagendo con le persone con cui costruisce una relazione adulta.

I laboratori di formazione-socializzazione e di creatività-manualità facilitano l'acquisizione degli strumenti di base della conoscenza e forniscono abilità e competenze spendibili nel mercato del lavoro, offrendo una possibilità concreta di partecipazione attiva all'interno della società:

D. ed E. seguono il lavoro: gli utenti devono assemblare delle gambe di scrivanie da ufficio, e ognuno di loro ha un compito diverso. R., all'inizio della catena, non fa altro che prendere una gamba da realizzare spostandola dal bancale al tavolo, ponendola con le altre ordinatamente; l'operatore D., aiutato da M. (il suo compito è passargli le viti), utilizza l'avvitatore, avvita due viti piccole e passa la gamba a Cl. e A. che con i martelli mettono altre quattro viti di plastica (Cl. quelle più grosse, A. quelle più piccole); poi passano la gamba a P. che sistema le estremità incastrando due pezzi. La gamba così completata viene controllata da E., l'operatrice, che facendosi aiutare da L. la "confeziona" e la mette insieme alle altre finite in uno scatolone.

Nota: gli operatori lavorano sempre insieme con i ragazzi, e in una catena di montaggio si occupano quasi sempre della fase finale, nella quale controllano che il lavoro sia stato fatto correttamente; oppure si occupano dei passaggi più difficili (giovedì 21 marzo, ore 14.30).

Uno degli aspetti più significativi emersi durante le osservazioni è l'importanza che assume la collaborazione tra utenti e operatori nell'organizzazione quotidiana: ogni tipo di lavoro, anche il più semplice, diventa una catena di montaggio nella quale ciascun utente ha un suo ruolo specifico, e ogni singolo contributo diventa importante per il raggiungimento dell'obiettivo finale.

Il gruppo è molto vario per età e tipo di deficit cognitivo, e questo implica inevitabilmente che alcuni utenti lavorino di più e meglio degli altri; così gli utenti "esperti" spesso aiutano quelli che hanno difficoltà, o che non hanno mai fatto un certo tipo di lavoro; ogni membro del gruppo diventa un elemento che genera apprendimento e arricchisce il gruppo.

La composizione trasversale, con la presenza di utenti con diversi livelli di autonomia e di bisogno, costituisce un fattore di integrazione e di educazione al rispetto e all'aiuto reciproco:

Durante il lavoro, organizzato come una catena di montaggio in cui ogni utente aggiunge/sistema una parte del pezzo da assemblare, l'operatore D. chiede a un utente, Cl., di aiutare A., un ragazzo nuovo che non ha mai fatto quel tipo di lavoro (deve sistemare due viti con un martello).

D.: «Cl., per favore controlla che A. faccia bene il lavoro. Tu metti le viti grandi e lui invece deve sistemare quelle piccole. Guarda dove le mette, ti ricordi? Non dovete metterle nel foro centrale! Tu, A., ascolta quello che ti dice Cl., sai?».

Il lavoro procede con difficoltà, inizialmente, e Cl. osserva attentamente come lavora A.: se mette le viti giuste, se le sistema bene; quando il lavoro è corretto gli dice: «Bravo!».

D. può seguire il resto del lavoro, senza controllare continuamente A. (giovedì 21 marzo, ore 13.45).

Nel caso appena descritto, D. si è fidato di Cl., un utente più "anziano" che padroneggia con sicurezza gli strumenti del lavoro e al quale è stato dato il compito di seguire A., un utente più giovane e inesperto. Questo è un esempio significativo di collaborazione tra utenti: non solo il lavoro dell'operatore viene facilitato, ma gli utenti, in questo caso Cl., provano una grande soddisfazione personale, ricevendo dal compito un profondo senso di fiducia; nell'osservare Cl. non potevo non accorgermi di quanto impegno mettesse nel controllare il lavoro del collega; il fatto stesso di elogiare A. quando svolgeva bene il compito, metteva Cl. nella posizione del "maestro" che si occupa dell'apprendimento dell'allievo.

Stimolare gli utenti ad arrangiarsi e a muoversi senza essere costantemente controllati/aiutati nel corso della vita quotidiana, è un aspetto molto importante: l'autonomia per una persona adulta è un bisogno irrinunciabile perché favorisce la realizzazione personale e l'inserimento nella società, attraverso il riconoscimento del proprio ruolo all'interno di essa.

Gli operatori del centro, che devono includere persone con abilità e competenze molto diverse tra loro, creano un ambiente "facilitante" in cui gli attori coinvolti possano evolvere insieme nella direzione di uno sviluppo positivo; predisponendo l'ambiente e gli strumenti, anche i lavori più difficili, o addirittura impossibili per alcuni utenti, diventano compiti accessibili a tutti:

Sono seduta vicino a Ad., un utente con la sindrome di Down di circa cinquant'anni che ha un deficit cognitivo di media gravità. Osservo il modo in cui avvita le viti per comporre i fermavetro: non è affatto semplice perché il pezzo di ferro ha due fori e la vite dev'essere sistemata nel posto giusto, altrimenti il pezzo va riassemblato. Noto che Ad., in modo automatico, prende dal vassoio che ha davanti a sé un pezzo e lo appoggia, incastrandolo, su due viti fissate al tavolo. Ecco perché non sbaglia! Le due viti servono per incastrare il pezzo sul lato giusto: Ad. poi infila la vite con precisione all'interno del cacciavite, l'appoggia nel punto esatto e inizia ad avvitare.

Molti pezzi vengono avvitati troppo poco, e le viti spesso cadono o si staccano; però Ad. può lavorare da solo, e all'operatore rimane unicamente il compito del controllo finale (lunedì 29 aprile, ore 11.15).

La predisposizione dell'ambiente è importante per lo svolgimento di un lavoro veloce e senza intoppi: nel centro si lavora con tanti materiali, strumenti e attrezzi, e la cura e la disposizione dello spazio diventano indispensabili.

Per inclusione sociale non si intende solamente assistenza e cura della persona con disabilità, quanto piuttosto la sua concreta integrazione negli "spazi di vita": senza un'adeguata predisposizione dell'ambiente lavorativo l'integrazione della persona, che comprende gli aspetti del benessere, dell'autonomia, dell'acquisizione e del mantenimento delle abilità, può diventare molto difficile, se non impossibile.

La condizione "fisica" del contesto osservato (stato della struttura, grandezza delle aule, apertura degli spazi) comporta una certa indipendenza per l'utente: una delle prime cose che ho notato durante il corso della ricerca è stata l'enorme libertà di movimento concessa agli utenti, che possono entrare autonomamente all'interno del posto di lavoro e utilizzare gli spazi senza bisogno di controlli esterni.

La grandezza delle stanze che si trovano al piano terra, nonché l'assenza di porte tra l'una e l'altra, permettono alle persone di scegliere dove andare (ad esempio di raggiungere autonomamente le stanze nelle quali si svolgono le attività assegnate), nel rispetto degli orari e dei tempi di lavoro/riposo prestabiliti:

D., dopo aver distribuito il tè, chiede ai ragazzi: «Allora... chi vuole lavorare oggi e chi preferisce fare una passeggiata?». Vengono stabiliti i gruppi, seguendo il cartellone delle attività giornaliere; alcuni utenti si sono già alzati per dirigersi autonomamente verso le stanze dove dovranno svolgere il lavoro.



ro assegnato (si ricordavano senza bisogno che l'operatore glielo indicasse); quelli che andranno a fare la passeggiata vanno a prendersi le giacche e aspettano pazientemente nell'atrio (venerdì 1 marzo, ore 10.15).

Gli spostamenti dei gruppi e l'organizzazione del lavoro sono facilitati dal setting: i grandi tavoli al centro delle stanze permettono a ogni utente di avere una propria postazione, favorendo il lavoro autonomo ma allo stesso tempo la possibilità di stare nel gruppo. Inoltre, con il metodo della catena di montaggio, a ogni lavoratore è affidato un compito diverso, che assume un certo valore:

M. ha il compito di mettere un chiodo con il martello, butta il pezzo in uno scatolone che si trova davanti a L., ipovedente, che infila un altro pezzo a incastro passandolo poi a F. G.: egli deve sistemare i pezzi pronti in uno scatolone.

Deve fare scatoloni da 80 pezzi. Per facilitare il compito, D. insegna a F. G. come sistamarli: «Posiziona cinque pezzi in orizzontale, cinque in verticale, poi ancora cinque in orizzontale e cinque in verticale (20). Poi metti il nylon e fai altri tre strati nello stesso modo ( $20 \times 4 = 80$ )».

Posizionando i pezzi in questo modo, F. G. non deve contare tutti gli 80 pezzi, ma gli basterà contare fino a cinque: disponendoli in quattro maniere diverse comporrà 20 pezzi e poi ripeterà l'operazione altre tre volte. L'uso del nylon per ricoprire gli strati, oltre a proteggere i pezzi, faciliterà il controllo finale (il numero di strati effettuati) (giovedì 11 aprile, ore 10.35).

La maggior parte degli utenti utilizza i mezzi pubblici e spesso deve raggiungere la sede lavorativa anche con più di un mezzo (treno o corriera e autobus). La scelta di collocare queste persone in una sede distante dalla propria casa/comunità (nonostante ci siano sedi più vicine) fa parte di un progetto educativo che l'associazione porta avanti fin dagli inizi: l'obiettivo è quello di stimolare e favorire il più possibile l'autonomia dell'utente, mantenendolo attivo e attento negli spostamenti. Ciò comporta anche tutta una serie di responsabilità (prendere l'autobus giusto, arrivare al lavoro in orario, controllare la scadenza dell'abbonamento ecc.) che, nei casi in cui è possibile, deve essere costantemente sviluppata/incentivata:

#### *Intervista al direttore*

R.: Come mai la scelta di far cambiare sede ogni due anni a utenti e operatori?

P. B.: L'associazione ha sempre cercato di favorire l'autonomia degli utenti: il cambiamento ciclico della sede lavorativa aiuta la persona disabile a essere sempre attiva, e la stimola ad arrangiarsi nell'utilizzo dei mezzi pubblici. Ad esempio un utente, F. G., abita in un comune molto distante dalle sedi dell'associazione: quando iniziò a lavorare non c'erano altre strutture come la nostra. Negli anni sono nate altre cooperative, più vicine al suo paese, e avrebbe potuto essere spostato in una di queste strutture; ma la possibilità di venire a lavorare in pulmino rischiava di far regredire F. G., che si sarebbe "adagiato" sulla situazione.

Inoltre, la rotazione dei gruppi di lavoro mira a creare un ambiente sempre dinamico, in modo da favorire le relazioni tra utenti e operatori; e diventa più facile intervenire nel caso in cui un utente non riesca a inserirsi o a relazionarsi all'interno di un gruppo (giovedì 4 aprile, ore 11.20).

#### 8.3.4. RELAZIONE, COMUNICAZIONE, SOSTEGNO

Un altro aspetto che emerge dalle osservazioni quotidiane è il rapporto tra utenti e operatori: il gruppo di lavoro, e le relazioni di amicizia/sostegno costruite all'interno di esso, costituiscono un supporto indispensabile per il benessere e la qualità della vita delle persone adulte con disabilità, soprattutto quando l'età avanza e non ci sono più i genitori a prendersene cura. L'aspetto relazionale, nella determinazione dello stato di benessere di una persona, risulta molto importante soprattutto per quanto riguarda il modo in cui si guarda alla vita e i rapporti che si costruiscono e si coltivano.

Nel centro "Solemio" c'è grande disponibilità all'ascolto da parte degli operatori, aspetto che rende il gruppo unito e un punto di riferimento importante che valorizza e arricchisce la vita degli utenti:

#### *Momento della conversazione*

E. comincia la riunione ricordando ai ragazzi che oggi è lunedì e, visto che il weekend non si sono visti, chiede se qualcuno ha voglia di raccontare cosa ha fatto.

Ci sono molte mani alzate; E. fa partire F. che racconta in modo dettagliato le sue giornate: «Domenica sono andata a messa con i miei genitori, poi ho aiutato la mamma nei mestieri da fare, ho mangiato, e poi il pomeriggio sono andata a comprare un vestito... un paio di pantaloni eleganti e anche una giacca bianca». E.: «Ah, che bello! Come mai? Devi andare a una festa?». F. esita un po', poi finalmente esclama: «Perché si sposa mia sorella!».



E.: «Wow! Sei emozionata?». F. annuisce, ridendo un po' imbarazzata (lunedì 11 marzo, ore 9,30).

Nell'ottica di una pedagogia inclusiva, che ha come obiettivo l'integrazione e la partecipazione della persona, è importante costruire relazioni educative che puntino a generare negli individui atteggiamenti e comportamenti positivi, pro-attivi nei riguardi della vita e del proprio benessere esistenziale. Il concetto di benessere deriva soprattutto da come gli individui percepiscono sé stessi nel momento in cui si confrontano con la realtà esterna: per questo motivo, anche attraverso uno sforzo quotidiano da parte delle figure educative di riferimento, come gli educatori, la famiglia e gli operatori, è possibile per la persona disabile "imparare a stare meglio" e affrontare con fiducia le difficoltà:

*Laboratorio "Sentire religioso" con l'educatrice C.*

Al centro della stanza c'è un tavolo; ci sono pastelli colorati, poi due candele accese e due statuette sacre. L'attività comincia con due minuti di silenzio in cui C. fa una preghiera a mani giunte e con gli occhi chiusi [...].

Per spiegare il messaggio del vangelo, C. porta esempi pratici: «Ragazzi, se siete in difficoltà per strada, in autobus, o dovete attraversare la strada e avete paura, potete chiedere aiuto a Gesù, che stia vicino a voi. Lui troverà il modo di aiutarvi. Ad esempio un giorno eravamo in autobus, c'era una calca pazzesca, e C. C. mi dice "Oddio, non ce la faccio, adesso cado!", ma alla fine si è aggrappata a me e non è caduta. Gesù trova sempre il modo per venirci in aiuto. Ha insegnato a quelle persone (mostra un'immagine di Gesù che parla ai discepoli) a chiedere aiuto, quando stanno male o hanno un problema, attraverso la preghiera. Anche voi potete chiedere aiuto: non siete mai da soli, ricordatevelo sempre, ragazzi» (martedì 12 marzo, ore 11,15).

In questo caso l'educatrice, attraverso un messaggio religioso, cerca di infondere sicurezza agli utenti che possono trovarsi in situazioni di disagio che non sono in grado di gestire; quando si sentono sconfitti o demoralizzati devono crederci, avere fiducia, padroneggiare la propria vita senza arrendersi.

La dimensione religiosa costituisce un mezzo di sostegno e aiuto nella vita degli utenti: la figura di Gesù e la preghiera sono simboli con un significato profondo, e possono migliorare la percezione della vita della persona con disabilità.

### 8.3.5. IL RUOLO NEL GRUPPO

Nel corso della ricerca ho riflettuto a lungo su quello che ritengo essere l'elemento caratterizzante del centro, ovvero l'eterogeneità del gruppo di lavoro: età, deficit, bisogni ed esigenze degli utenti sono molto diversi tra loro e costituiscono un punto di forza dell'associazione.

La singola persona viene considerata come un agente attivo di cambiamento e sviluppo della comunità: ognuno, con il proprio modo di vedere, ascoltare e sentire, ha un proprio potenziale che è unico e irripetibile.

L'aiuto esterno dell'operatore non deve limitarsi agli aspetti del "prendersi carico" o del "risolvere i problemi", che possono impoverire il soggetto in difficoltà alimentando un'immagine di impotenza/inadeguatezza, ma deve essere focalizzato sui soggetti stessi, sulla forza che essi esprimono piuttosto che sulla loro debolezza.

Per questo gli utenti del centro "Solemio" non devono saper fare tutto, o fare tutti le medesime attività: c'è una profonda attenzione per le naturali attitudini, e un rispetto per l'originalità e la personalità di ognuno di loro:

*Nota osservativa*

M., un utente non autonomo nel lavoro e nelle attività più complesse, viene sempre messo a lavorare di fianco a un operatore; il suo ruolo nel gruppo è per lo più quello dell'"aiutante": solleva pesi o scatoloni, passa le viti da avvitare, stacca etichette e segue sempre l'operatore in tutti i suoi spostamenti. Se lasciato solo, M. si ferma e aspetta indicazioni.

C. C. è una ragazza giovane con la sindrome di Down: ha una buona motricità fine, e notevole proprietà di linguaggio rispetto ad altri utenti. È una delle poche persone che viene occupata nel laboratorio di ricamo: non tutti hanno le capacità adatte a tale compito, ma non sembra essere un problema rilevante; ogni utente ha delle particolari abilità e interessi che vengono stimolati e rispettati.

M. è una ragazza del centro che non ha un particolare deficit cognitivo: rispetto al resto del gruppo possiede maggiori abilità; per questo rispetto agli altri lavora molto di più, in completa autonomia, e a volte le vengono affidati compiti più complessi (ad esempio l'utilizzo della saldatrice). Inoltre si rivela di grande aiuto nella gestione del lavoro e del materiale del centro, e nel supporto degli altri utenti. È la più affidabile.

## 8.4

## La costruzione dell'identità: il caso di un utente

Nel centro diurno un caso interessante per gli obiettivi della ricerca è rappresentato da un utente particolarmente difficile da gestire:

Durante il lavoro, appena gli operatori si allontanano un attimo, P. ne approfitta per provocare gli altri utenti con insulti e gestacci; i ragazzi a volte rispondono per le rime, altre volte cercano di ignorarlo. P. sembra essere entrato perfettamente nel ruolo del disturbatore (lunedì 18 marzo, ore 14.30).

P. è un uomo di 59 anni con un deficit cognitivo medio-grave. È difficile gestirlo nel gruppo, perché ciò che ama fare di più è disturbare, provocare, stare al centro dell'attenzione: egli tende a distrarsi e presenta una seria difficoltà nel seguire i ritmi delle attività sociali e l'organizzazione giornaliera.

Fin dai primi giorni di osservazione, ho notato come l'intervento educativo degli operatori la maggior parte delle volte si focalizzasse sul gruppo anziché sulla persona in questione: la modalità che sembra essere più efficace per includere P., e per mantenere un clima tranquillo, è quella di far apprendere al gruppo un modo di relazionarsi con lui, ignorando le sue provocazioni:

*Attività motoria*

P. non esegue gli esercizi come gli altri: è fermo davanti alla finestra a osservare la pioggia. Sembra molto tranquillo, non parla e non disturba. L'attività prosegue senza intoppi. A un certo punto però P. si arrabbia, scatta all'improvviso urlando e imprecando verso F. G.

A. G. (coordinatrice): «Cosa hai detto per farlo infuriare in questo modo?». F. G. risponde: «Gli ho fatto solo una carezza!».

A. G.: «Dai. Lasciatelo stare. Una volta tanto che è tranquillo... Non andate a svegliare il lupo che dorme» (lunedì 25 marzo, ore 14.00).

Questa modalità di intervento può apparire sbagliata sotto certi aspetti, e certamente non è esente da critiche e dubbi: perché gli operatori non riescono a limitare i comportamenti-problema messi in atto dall'utente?

Da un punto di vista educativo l'aspetto interessante della strategia è che attraverso l'apprendimento del gruppo, che ha imparato il modo

corretto di relazionarsi con P., egli viene accettato per quello che è, senza snaturare la sua personalità e la sua "voglia di essere al centro dell'attenzione".

L'utente non influisce negativamente sul funzionamento dell'organizzazione e delle attività perché l'ambiente sociale si è adattato alle sue esigenze:

*Attività del "Conoscere insieme" con l'operatrice C.*

P. dovrebbe svolgere l'attività, ma poiché disturba in continuazione viene lasciato fuori dall'aula; ogni tanto entra e fa versi, e viene ignorato (anche dagli utenti). Non vuole svolgere l'attività... ogni tanto apre la porta, C. la richiude e lui la riapre. La cosa va avanti per un pezzo, interviene anche la coordinatrice che lo rimprovera, lasciandolo sempre fuori dalla stanza. Alle 11.30 finalmente P. decide di entrare e stare seduto con gli altri; non si siede attorno al tavolo, ma leggermente più indietro, e ogni tanto cerca di attirare l'attenzione o di provocare. L. (un utente) dice: «Non badategli, oggi ha una brutta giornata!» (martedì 12 marzo, ore 10.35).

L'inclusione/partecipazione non si costruisce solo attraverso l'adattamento della comunità alla persona con disabilità, ma avviene in un rapporto di reciprocità: anche P. si è adattato alle esigenze/caratteristiche del gruppo, imparando a stare in comunità nei diversi momenti della giornata lavorativa:

*Momento della conversazione*

P. oggi è particolarmente agitato e continua a parlare sopra gli altri colleghi; A. decide di mandarlo nella stanza adiacente (dove si lavora) che non è delimitata da alcuna porta. P. allora fa avanti e indietro per le due stanze continuando a fare versi e a cantare. La riunione può proseguire; P. ogni tanto si riavvicina alla sala riunioni e rimanendo in piedi guarda per alcuni secondi il gruppo. Poi riprende a canticchiare e a camminare per le due stanze (venerdì 5 aprile, ore 9.45).

Anche durante il laboratorio occupazionale, P. fa molta fatica a rimanere concentrato e deve essere continuamente seguito e spronato dagli operatori: il modo più efficace di includerlo nel gruppo è predisporre l'ambiente, scegliendo una precisa posizione nel setting (in modo che non abbia troppe distrazioni, allontanando gli utenti che reagiscono alle sue provocazioni) e dandogli un compito che sia in grado di fronteggiare più facilmente, tramite il supporto e il controllo dell'operatore:

*Lavoro di assemblaggio: sacchetti da 100 pezzi*

Prima di cominciare il lavoro, F. e D. parlano tra di loro cercando di capire come inserire P. nella catena di montaggio: «Si perde un po' nel riempire i cerchi, però è più tranquillo lì». Decidono di fargli fare l'assemblaggio con pochi altri utenti; gli altri vengono impegnati nelle candele.

P. è molto lento rispetto agli altri: si distrae, mette pochi pezzi, si ferma spesso. A., che nel frattempo è arrivato ad aiutare il gruppo, chiede aiuto a P.: «Tu tienimi aperto il sacchetto... così, bravo! Seguimi nel raccogliere i pezzi...».

In questo modo P. viene "occupato" diventando l'aiutante di A., e il lavoro scorre più velocemente (martedì 16 aprile, ore 10.45).

Con queste strategie P. riesce a essere inserito nel gruppo, in modo marginale ma pur sempre attivo e partecipativo: l'essere diventato l'aiutante dell'operatore nella fase di assemblaggio dei pezzi facilita il compito, che altrimenti non sarebbe in grado di portare avanti autonomamente, e inoltre limita le distrazioni garantendo più produttività e un clima sereno.

### 8.7 Conclusioni

In questa esperienza ho potuto osservare in prima persona uno spaccato di realtà educativa: ho cercato di cogliere gli aspetti che facilitano l'inclusione e le barriere che possono influenzare negativamente la qualità della vita, l'integrazione e la partecipazione delle persone con disabilità.

I fattori facilitanti l'inclusione nel centro diurno riguardano:

- a) la predisposizione dell'ambiente e degli strumenti che favoriscono la partecipazione di tutti gli utenti al lavoro e alle attività educative, a prescindere dalle singole abilità o dalla gravità del deficit;
- b) la professionalità dell'operatore che, nell'accompagnamento del disabile verso il lavoro, cerca di mediare tra le esigenze soggettive degli utenti e le richieste di adattamento del sistema produttivo: egli non solo deve valutare le potenzialità delle persone progettando uno specifico percorso di inserimento lavorativo e sociale, ma deve anche utilizzare strumenti di supporto efficaci;
- c) la promozione della persona, considerata un agente attivo di cambiamento, una risorsa importante per l'arricchimento e la crescita della comunità;

d) il sostegno psicologico e morale che gli operatori forniscono agli utenti attraverso una relazione adulta improntata sulla responsabilità, sull'autonomia e sulla reciprocità;

e) la costruzione di uno spazio educativo nel quale la persona possa riconoscersi, sviluppare la propria identità e originalità, accrescere l'autostima e la realizzazione personale attraverso l'apprendimento partecipativo e il lavoro di gruppo;

f) l'approccio positivo delle figure educative, che cercano di limitare gli atteggiamenti infantilizzanti nei confronti dell'utente promuovendo la cooperazione, la comunicazione e l'ascolto.

Ciò che emerge con chiarezza è l'attenzione per la persona in quanto tale, che costruisce progressivamente la propria identità all'interno del gruppo: la comunità cerca di adattarsi alle esigenze di ogni utente e allo stesso tempo quest'ultimo cerca di adattarsi alle situazioni e alle regole che la comunità impone; questo processo di reciprocità caratterizza proprio l'inclusione, in quanto la rete sociale ha il dovere di differenziare i percorsi formativi di ogni persona, esaltando la diversità anziché cercare di eliminarla.

L'individuazione di elementi facilitanti l'inclusione mi ha permesso di riflettere su alcuni aspetti che possono essere migliorati nell'organizzazione educativa/occupazionale del centro, per rendere la partecipazione degli attori sociali sempre più centrale e concreta.

L'eterogeneità del gruppo rappresenta, come ho detto in alcuni passaggi, una caratteristica che arricchisce e sviluppa la comunità, ma allo stesso tempo può rivelarsi un ostacolo all'inclusione: in presenza di comportamenti problematici e di casi difficili da gestire, spesso è necessario un intervento focalizzato sulla persona, una maggiore attenzione ai bisogni individuali; questo non sempre è possibile all'interno di una comunità di pratica.

A livello educativo ho rilevato una scarsa attribuzione di significato al lavoro svolto. Per un adulto è importante acquisire una certa sicurezza e autonomia: gli utenti del centro, attraverso la catena di montaggio, apprendono specifiche modalità che facilitano la loro partecipazione alle attività occupazionali; tuttavia, nella maggior parte dei casi, essi non hanno una reale percezione del prodotto finale.

L'elemento che manca è la conoscenza del risultato del proprio lavoro: che cosa andranno a comporre questi pezzi? Qual è l'utilità di questi passaggi? Che cosa verrà realizzato grazie al mio contributo?

Le risposte a queste domande possono favorire la motivazione e la

soddisfazione personale, sviluppando nel soggetto con disabilità un maggiore senso di appartenenza all'organizzazione in cui opera. La chiarezza e la concretezza nel processo lavorativo e decisionale sono elementi che migliorano la qualità del lavoro, e di conseguenza la qualità della vita di tutti i soggetti coinvolti nell'organizzazione.

L'obiettivo di questo confronto è quello di un miglioramento continuo del servizio erogato dal centro diurno, nell'ottica del benessere e della qualità della vita degli utenti: questo è possibile individuando gli interventi e le problematiche più urgenti, ma anche sottolineando ed esplicitando gli aspetti positivi e rafforzando le risorse disponibili.

Lo stesso pseudonimo "Solemio", ad esempio, è stato scelto perché rappresenta in positivo l'esperienza vissuta: richiama quel clima di familiarità, di serenità, di calore e amicizia che ho respirato all'interno della comunità, un luogo nel quale l'utente può sviluppare la propria identità, condividere emozioni, aspirazioni e realizzare la propria qualità di vita.

### Riferimenti bibliografici

- BORTOLOTTI E. (2012), *Percorsi inclusivi per la disabilità. Temi, problemi e opportunità*, Aracne, Roma.
- D'ALONZO L., CALDIN R. (2012), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, Liguori Editore, Napoli.
- ERICKSON F. (1984), *What Makes School Ethnography 'Ethnographic'?*, in "Anthropology and Education Quarterly", 15, pp. 51-66.
- GLESNE C. (1999), *Becoming Qualitative Researcher. An Introduction*, Longman, New York.
- MCDERMOTT R. P. (1993), *The Acquisition of a Child by a Learning Disability*, in S. Chaiklin, J. Lave (eds.), *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*, Cambridge University Press, Cambridge.
- RUEDA R., GALLEGU M. A., E MOLL L. (2000), *The Least Restrictive Environment. A Place or a Context?*, in "Remedial and Special Education", 21, 2, pp. 70-8.