

«Insieme è semplicemente più divertente...»

Uno studio sull'esperienza soggettiva di partecipazione e inclusione a scuola di bambini/e e ragazzi/e con disabilità della Provincia di Bolzano

Anna Frizzarin,¹ Mara Auer,² Heidrun Demo,¹ Jasmin Haller,² Renate Heissl,³ Daniela Höller,⁴ Silvia Rabanser,⁴ Christian Romano,⁴ Eva Rabanser,⁴ Anna Simone² e Heidi Ulm⁴

Sommario

Il valore della cosiddetta *student voice* è stato e continua a essere un tema centrale nella ricerca educativo-pedagogica e, soprattutto, di ambito inclusivo. Nonostante ciò, la voce di alunni/e con disabilità rimane ancora spesso inascoltata nella ricerca inclusiva a livello sia internazionale che nazionale. Questo contributo riporta alcuni risultati di un progetto volto a riempire questo gap, dando voce a bambini/e e giovani con disabilità della Provincia di Bolzano riguardo alle loro esperienze di partecipazione a scuola. Attraverso interviste qualitative condotte con 17 bambini e ragazzi con disabilità, lo studio ne ha approfondito le percezioni rispetto alle opportunità di partecipazione nel contesto scolastico, inclusi eventuali facilitatori e/o barriere che le determinano in positivo o in negativo. I risultati mostrano esperienze miste per quanto riguarda sia l'ambito degli apprendimenti che quello della socializzazione. Rispetto ai facilitatori, nelle esperienze dei partecipanti assumono un ruolo fondamentale gli adulti (insegnanti curricolari, di sostegno e collaboratori all'integrazione) e la presenza di un clima positivo e accogliente. Al contrario, a lato di barriere più strutturali, atteggiamenti negativi e comportamenti poco attenti da parte di insegnanti e pari e la mancanza di competenze, sensibilità e supporto degli insegnanti vengono citati come le principali barriere alla partecipazione.

Parole chiave

Partecipazione, Inclusione scolastica, Disabilità, Student voice.

¹ Centro di Competenza per l'Inclusione Scolastica, Libera Università di Bolzano.

² Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano.

³ Osservatorio Provinciale sui diritti delle persone con disabilità presso la Consigliera di parità della Provincia Autonoma di Bolzano.

⁴ Garante per l'infanzia e l'adolescenza della Provincia Autonoma di Bolzano.

«Together Is Simply More Fun...»

A Study on Individual Experiences of School Participation and Inclusion of Children and Young People with Disabilities in the Province of Bolzano

Anna Frizzarin,¹ Mara Auer,² Heidrun Demo,¹ Jasmin Haller,² Renate Heissl,³ Daniela Höller,⁴ Silvia Rabanser,⁴ Christian Romano,⁴ Eva Rabanser,⁴ Anna Simone,² and Heidi Ulm⁴

Abstract

The value of the student voice has been a central theme in educational research, above all, in the field of inclusion. Despite this, the voice of pupils with disabilities still often remains unheard in inclusive research both at an international and national level. This paper reports the main results of a project aimed at filling this void by giving voice to children and young people with disabilities in the Province of Bolzano with regard to their participation at school. Through qualitative interviews conducted with 17 children and young people with disabilities, the study investigated their perceptions regarding their participation opportunities in school, including any facilitators and/or barriers that may influence them, either positively or negatively. The results showed mixed experiences regarding both learning and socialisation. With regard to facilitators, adults (class and support teachers and personal assistants) and the presence of a positive and welcoming climate play a key role in the participants' experiences. On the other hand, alongside more structural barriers, negative attitudes and the careless behaviour of teachers and peers in addition to the lack of teacher competence, sensitivity and support are cited as the main barriers to participation.

Keywords

Participation, School inclusion, Disability, Student voice.

¹ Competence Centre for School Inclusion, Free University of Bolzano.

² Faculty of Educational Sciences, Free University of Bolzano.

³ Provincial Watchdog for the Rights of People with Disabilities at the Equal Rights Councillor's Office for the Autonomous Province of Bozen/Bolzano.

⁴ Ombudsman for Childhood and Adolescence for the Autonomous Province of Bozen/Bolzano.

Introduzione

Il diritto, per bambini/e e giovani ragazzi/e, di partecipare attivamente ai processi decisionali che li riguardano è stato sancito già nel 1989, con l'introduzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti dell'Infanzia (Articolo 12). Da allora, l'ascolto della voce di alunni/e e studenti/esse (o *student voice* nella letteratura internazionale) ha assunto un ruolo di particolare importanza nella ricerca educativa.

In questo contesto il concetto di «voce» si fa diritto, in quanto sinonimo di presenza, partecipazione e potere dell'individuo (Cook-Sather, 2006), in un ambito che riguarda e impatta significativamente sulle vite di bambini e giovani come la scuola. In questo senso, il coinvolgimento di bambini e ragazze non costituisce solo un principio etico, ma si configura anche come un potente mezzo per creare ambienti educativi in cui ogni individuo possa sentirsi riconosciuto e rispettato.

Come sottolineato da Ianes, Cappello e Demo (2018, p. 84), questa dimensione partecipativa «è direttamente legata ai processi di ricerca e di sviluppo sulla dimensione inclusiva dei contesti formativi, scuola in particolare».

Tenere in considerazione, nella ricerca nell'ambito dell'inclusione scolastica, la voce di alunni/e assume infatti un significato particolare in quanto, consentendo di comprenderne le esperienze, le sfide e i bisogni soggettivi in modo più approfondito, può permettere l'attivazione di processi concreti di miglioramento e sviluppo in un'ottica inclusiva e, soprattutto, di rispetto e valorizzazione della diversità (Messiou, 2006).

Ogni alunno/a è infatti un individuo unico con esperienze, talenti e punti di forza diversi, nonché con sfide e difficoltà specifiche. Ascoltarne attivamente la voce permette di riconoscere e rispettare queste differenze, consentendo di promuovere contesti scolastici che favoriscano il successo e la partecipazione di ciascuno/a, fine ultimo dell'educazione inclusiva così come viene sempre più definita a livello internazionale (UNESCO, 2017).

L'ascolto attivo in un'ottica di maggiore inclusione assume un valore ancora più significativo quando si tratta di ascoltare la voce di studenti e studentesse con disabilità. Questa popolazione, infatti, non solo fa generalmente esperienza di esigenze e sfide specifiche — che richiedono quindi risposte specifiche da parte dei contesti formativi —, ma presenta anche una variabilità di funzionamenti tale che, nella loro relazione con diversi ambienti, produce esperienze uniche e irripetibili. In questo senso, comprenderne l'esperienza soggettiva può portare alla formulazione di interventi mirati — come, ad esempio, adattamenti curricolari, supporto personalizzato, ecc. — finalizzati a garantire una piena partecipazione alla vita scolastica. Infine, ascoltare le loro voci può aiutare a identificare eventuali barriere all'apprendimento e alla partecipazione, consentendo di adottare misure specifiche per rimuoverle.

Vari studi hanno mostrato come il coinvolgimento di studenti e studentesse con disabilità possa portare a un arricchimento delle prospettive nella ricerca inclusiva. Ad esempio, per quanto riguarda la valutazione della qualità dell'inclusione realizzata in un certo contesto (ovvero come questa venga vissuta soggettivamente; Bishton e Lindsay, 2011; O'Connor et al., 2011; Shrogen et al., 2015), talvolta anche mettendo a confronto esperienze in contesti diversi quali scuole *speciali* o *mainstream* (McArthur e Kelly, 2004; Norwich e Kelly, 2004).

Altri autori hanno invece indagato le opinioni di bambini/e e ragazzi/e con disabilità rispetto al loro benessere e alla loro qualità di vita, dove emergono temi in parte riconosciuti nelle correnti definizioni del concetto e in parte inediti (Foley et al., 2012).

Ancora, alcuni lavori hanno evidenziato uno scarto tra le dichiarazioni degli studenti con disabilità e degli insegnanti, ad esempio rispetto al numero di ore spese fuori dalla classe durante la settimana (fenomeno detto *push e pull-out*), in cui gli studenti hanno riportato percentuali nettamente maggiori rispetto a quelle dei loro insegnanti (Demo, 2014; Ianes, Demo e Zambotti, 2013). Tali risultati sottolineano ancora di più l'importanza di coinvolgere direttamente gli studenti con disabilità nell'indagine di fenomeni che li riguardano anche in un'ottica di triangolazione dei dati.

Nonostante ciò, diversi autori segnalano che la voce di bambini/e e giovani con disabilità rimane ancora spesso inascoltata nella ricerca inclusiva a livello sia internazionale (si vedano, ad esempio, Amor et al., 2018; Bloom et al., 2020; Messiou, 2017) che nazionale (tra cui Dell'Anna, Bellacicco e Ianes, 2023; Ianes, Cappello e Demo, 2018).

Nel contesto italiano, in particolare, questo «silenzio» risuona ancora più forte, considerando che si tratta di un gruppo tra i «diretti interessati» fin dall'introduzione delle politiche sull'integrazione scolastica (e, perciò, del sistema scolastico risultante), rendendone difficile sia la valutazione della qualità che la stessa implementazione (Ianes, 2023).

Inoltre, come sottolineato da Dell'Anna (2021), è ancora più raro che alunni e alunne con disabilità vengano coinvolti nei processi decisionali riguardo al cambiamento di politiche o pratiche scolastiche, come invece suggerirebbero molti strumenti per l'autovalutazione e l'autosviluppo delle scuole, tra cui l'*Index per l'inclusione* (Booth e Ainscow, 2014). Tutto questo ci pone di fronte a una delle tensioni connesse alla *student voice* già evidenziate da Rudduck e Fielding (2006), ovvero quella riguardante l'*inclusività* della stessa.

Gli Autori sottolineano infatti i significati impliciti riguardo all'appartenenza trasmessi e riprodotti attraverso i discorsi, invitando a chiedersi le voci di *quali studenti* vengano effettivamente ascoltate, sollevando temi quali la rappresentazione, la legittimazione, la partecipazione, nonché le relazioni di potere e l'empowerment.

Il progetto «Part-Y»: obiettivi e domande di ricerca

Sulla base di queste premesse, un gruppo di ricerca nato dalla collaborazione tra l'Università di Bolzano (attraverso il coinvolgimento di due ricercatrici del Centro di Competenza per l'Inclusione Scolastica e tre studentesse della Facoltà di Scienze della Formazione), l'Osservatorio Provinciale sui diritti delle persone con disabilità e la Garante per l'infanzia e l'adolescenza della Provincia Autonoma di Bolzano ha dato vita al progetto di ricerca «PART-Youth: Partecipazione e inclusione di bambini e bambine, ragazzi e ragazze con disabilità nella Provincia di Bolzano (PART-Y)».

Il progetto si pone come obiettivo principale di dare voce a bambini/e e giovani con disabilità rispetto alle loro esperienze soggettive di partecipazione/inclusione in diversi contesti di vita e, in particolare, a scuola e nel tempo libero. I risultati dello stesso, nell'ottica di tenere conto dell'opinione di bambini e ragazzi nei processi decisionali che li riguardano, hanno poi costituito la base per la formulazione di richieste concrete alla politica locale, elaborate e avanzate in un secondo momento dal gruppo di ricerca assieme ai membri dell'Osservatorio Provinciale (tra cui diversi autorappresentanti).

Questo contributo, nello specifico, si focalizza sugli esiti del progetto rispetto alle esperienze di partecipazione in ambito scolastico e affronta le seguenti domande di ricerca:

1. Qual è l'esperienza soggettiva di partecipazione e inclusione a scuola di bambine e bambini, ragazze e ragazzi con disabilità della Provincia di Bolzano?
2. Quali sono gli ostacoli che incontrano nella loro partecipazione e inclusione a scuola?
3. Quali sono i fattori che facilitano la loro partecipazione e inclusione a scuola?

Design di ricerca

Partecipanti

Il design di ricerca ha previsto la conduzione di interviste qualitative con bambini/e e ragazzi/e con disabilità della Provincia di Bolzano di età compresa tra i 9 e i 18 anni. Attraverso l'Osservatorio provinciale sono state contattate varie associazioni attive nel territorio che lavorano con persone con disabilità, le quali hanno fornito a loro volta i contatti di diverse famiglie.

Queste ultime sono state poi invitate a un primo incontro online conoscitivo e di presentazione del progetto, a seguito del quale bambini, bambine, ragazzi e ragazze (assieme ai loro genitori) hanno potuto decidere se partecipare o meno allo studio.

In totale, 15 bambini/e e ragazzi/e di età compresa tra i 10 e i 17 anni e 2 persone in età adulta (che hanno parlato della loro esperienza in retrospettiva) hanno

preso parte allo studio. Il campione ($N = 17$) si distribuisce come segue rispetto all'ordine scolastico: $n = 2$ primaria, $n = 6$ secondaria di primo grado, $n = 7$ secondaria di secondo grado; rispetto al genere, i partecipanti di genere maschile ($n = 11$) erano molto più numerosi di quelle di genere femminile ($n = 6$). Per quanto riguarda il tipo di disabilità, si è cercato di avere un campione rappresentativo di diverse esperienze e necessità. Rispetto alle tipologie di disabilità coinvolte, la tabella 1 riporta una descrizione dei partecipanti sulla base di quattro categorie: (1) autonomia nella comunicazione; (2) autonomia nella mobilità; (3) presenza di disabilità intellettiva o (4) neurodiversità.

Tabella 1

Descrizione per categorie della tipologia di disabilità dei partecipanti

Pseudonimo partecipante	Dipende dagli ausili per la comunicazione o non è autonomo/a nell'attuale contesto di vita	Dipende dagli ausili per muoversi o non è autonomo/a nell'attuale contesto di vita	Disabilità intellettiva	Neurodiversità
Anita	X	x	x	
Daniel		x		x
Alice				
Dario				x
Fabio				x
Nicolò				x
Sonja		x		
Vito	x			
Flora	x	x	x	
Veit			x	
Henri			x	
Max				x
Lucia	x			
Marc	x			
Gavin				x
Elena			x	
Flo	x	x		

Metodo e procedura

Al fine di facilitare la comunicazione nel rispetto dell'età delle e dei partecipanti e delle loro modalità di comunicazione e interazione, ispirandosi al metodo *Photovoice* (Wang e Burris, 1997), il protocollo di raccolta dati è stato suddiviso in due fasi. In una fase preparatoria antecedente all'intervista, le/i partecipanti hanno raccolto, eventualmente con l'aiuto di un familiare o un adulto di riferimento, fotografie, file audio o disegni che rispondevano alle seguenti domande-stimolo:¹ 1. *Ci mostri una cosa che ti piace fare a scuola?* 2. *Ci mostri una cosa che vorresti fare a scuola, ma che non puoi o non riesci a fare?*

Nella seconda fase, le e i partecipanti hanno preso parte a un'intervista qualitativa semi-strutturata da soli o in presenza di un adulto di riferimento scelto da loro. Le domande incluse nel protocollo di intervista prendevano avvio dalle foto, i disegni e gli audio predisposti nella fase preparatoria per stimolare il racconto della propria esperienza scolastica (ad esempio, *Puoi dirmi cosa vediamo/sentiamo qui? Con chi fai...? Perché è importante per te fare...?*). Le interviste, della durata compresa tra i 15 e i 40 minuti, sono state condotte da tre studentesse universitarie in italiano (n = 4) o in tedesco/dialetto locale (n = 13), sulla base delle preferenze dei partecipanti e si sono svolte in luoghi il più possibile neutrali² (principalmente in aule riservate all'Università, ma anche nella sede dell'Osservatorio provinciale).

Una volta trascritte e pseudonimizzate, le interviste sono state analizzate con il metodo dell'Analisi Qualitativa del Contenuto (Schreier, 2013), attraverso categorie costruite sia deduttivamente (sulla base delle domande di ricerca e di quelle formulate per le interviste) che induttivamente (sulla base dei dati raccolti). Il sistema di categorie è stato inizialmente sviluppato partendo dall'analisi di un sottocampione di 6 interviste (selezionato sulla base dell'eterogeneità), poi esteso attraverso un processo iterativo e utilizzato per la codifica di tutto il materiale. Per assicurare l'intersoggettività del processo di analisi, la codifica di ciascuna intervista è stata effettuata congiuntamente da un minimo di due persone.

Risultati

Le categorie principali emerse dalle interviste sono quattro e descrivono: (1) esperienze e aspetti positivi e (2) esperienze e aspetti negativi rispetto alla

¹ Visto il focus dell'articolo, si riportano in questa sede solo le domande inerenti al contesto scuola.

² Sulla base delle necessità dei partecipanti e/o delle loro famiglie, in alcuni casi si è scelto di condurre le interviste a casa loro in presenza di un genitore.

propria partecipazione a scuola; (3) barriere alla partecipazione presenti nel contesto scolastico; (4) desideri, bisogni e richieste nell'ottica di una maggiore partecipazione. Per alcune di queste macrocategorie, inoltre, sono state sviluppate delle sottocategorie (si veda la tabella 2 per il sistema delle categorie completo). Nei paragrafi successivi, si descrivono i principali temi emersi nelle interviste per ciascuna categoria.

Tabella 2

Sistema delle categorie con frequenze

Categorie	Tipologia	N.
Esperienze/aspetti negativi	Deduttiva	
Apprendimento	Induttiva	23
Socializzazione	Induttiva	9
Esperienze/aspetti negativi	Deduttiva	
Apprendimento	Induttiva	9
Socializzazione	Induttiva	10
Barriere	Deduttiva	14
Desideri/Bisogni/Richieste	Deduttiva	21

Esperienze e aspetti positivi

La prima categoria principale racchiude tutti i frammenti di testo in cui i e le partecipanti hanno descritto cosa apprezzano della loro vita scolastica. Tra queste, nelle interviste sono emersi aspetti ed esperienze positive riguardanti sia la sfera degli apprendimenti che la dimensione della socialità e delle relazioni. Per questo motivo sono state sviluppate, rispettivamente, le sottocategorie «apprendimento» e «socializzazione».

All'interno della prima, menzionata in 14/17 interviste, emerge innanzitutto l'esperienza positiva vissuta dai partecipanti in alcune discipline, ovvero quelle in cui riescono senza particolari difficoltà e dove si sentono capaci e riconosciuti dagli altri (sia dagli insegnanti che dai pari). Tra queste troviamo, ad esempio, arte, educazione fisica, musica, le lingue, ecc. Per gli studenti della secondaria di secondo grado, invece, le materie preferite coincidono quasi sempre con le materie «pratiche» di indirizzo (quelle orientate cioè alla professione, come cucina, falegnameria, ecc.).

I1: E come va adesso a scuola? Cosa ti interessa? Qual è la tua materia preferita?

Gavin: Ora è, sì abbiamo più materie pratiche, rispetto alla scuola media dove dovevamo sempre stare seduti e scrivere. Adesso abbiamo, per esempio, falegnameria, lì stiamo costruendo un «non t'arrabbiare» [...]

I1: Quindi preferisci le materie che prevedono della pratica?

Gavin: Sì. Poi abbiamo anche [la materia] cucina, abbiamo una nostra cucina. Lì sono imbattibile perché mi piace fare le torte, la mousse al cioccolato...

[Gavin, scuola secondaria di secondo grado]³

Talvolta, tale apprezzamento è inoltre dovuto in particolare alla presenza di un insegnante (curricolare) capace e motivato, che sa coinvolgere tutti e tutte e rende la disciplina interessante.

I1: Perché ti piace diritto ad esempio?

Flora: Trovo...

Assistente: Cosa ne pensi di diritto?

Flora: ... che è cool.

I1: È cool? Riesci anche a dirmi esattamente cos'è così cool? C'è un motivo preciso?

Assistente: Cos'è cool, Flora? Questo devi scriverlo [sul tablet]...

[...]

Flora: Trovo che il professore sia cool.

I1: Il professore? Aha, è simpatico?

Flora: Lo trovo...

Assistente: È simpatico? [...]

Flora: Coinvolgente.

[Flora, scuola secondaria di secondo grado]⁴

Anche il ruolo degli insegnanti di sostegno e dei collaboratori all'integrazione⁵ viene vissuto positivamente dai e dalle partecipanti allo studio. In particolare, nelle interviste si sottolinea come questi supportino bambini/e e ragazzi/e a superare le difficoltà che incontrano e come la loro presenza faciliti la comprensione

³ Traduzione degli autori, citazione originale: «I1: Was ist jetzt in der Schule? Was interessiert dich jetzt? Was ist dein Lieblingsfach? Gavin: Jetzt ist, ja, haben wir mehr Praxis, als in der Mittelschule, wo wir immer sitzen mussten und schreiben. In Praxis haben wir zum Beispiel Praxis Holz, dort machen wir gerade ein Mensch-ärger-dich-nicht [...]. I1: Also hast du lieber die Fächer, in denen Praxis ist? Gavin: Ja. Dann haben wir auch noch Praxis Kochen, wir haben eine eigene Küche. Kochen, da bin ich einfach unschlagbar, weil ich so gerne Kuchen backe, Schokomousse...»

⁴ Traduzione degli autori, citazione originale: »I1: Warum gefällt dir zum Beispiel Rechtskunde? Flora: Ich finde... Assistente: Was findest du von Rechtskunde? Flora: Cool. I1: Das ist cool? Kannst du auch sagen, was genau so cool ist? Gibt es einen Grund? Assistente: Was ist da so cool Flora? Das musst du jetzt aufschreiben [auf dem Tablet] [...] Flora: Ich finde den Lehrer cool. I1: Der Lehrer, aha, ist der lustig? Flora: Ich finde... Assistente: Ist er lustig? [...] Flora: Spannend».

⁵ La figura del collaboratore all'integrazione nella Provincia di Bolzano corrisponde a quella dell'assistente all'autonomia e alla comunicazione a livello nazionale.

dei contenuti didattici in classe ma anche fuori, ad esempio attraverso attività specifiche svolte assieme.

I1: Quali altre attività fai con il collaboratore a scuola?

Veit: Mi accompagna e quando ho delle difficoltà mi aiuta.

[Veit, scuola secondaria di secondo grado]⁶

Il ruolo facilitante ai fini della partecipazione degli insegnanti sia curricolari che di sostegno torna anche nella seconda sottocategoria «socializzazione» (usata in 9/17 interviste), che racchiude invece tutte le esperienze e gli aspetti che bambini/e e ragazzi/e apprezzano della scuola dal punto di vista della socialità e delle relazioni. In particolare, in alcuni casi si sottolinea come insegnanti e collaboratori siano particolarmente attenti a creare i presupposti per la presenza e partecipazione delle e degli intervistati non solo in classe, ma in generale alla vita scolastica.

Anita: Lavoro tanto assieme ai miei compagni di classe. Facciamo progetti e presentazioni — insieme è semplicemente più divertente. Anche se spesso non è così facile, partecipo sempre. A gite, progetti e molto altro. I miei compagni di classe, i collaboratori e gli insegnanti fanno sempre in modo che io possa partecipare.

[Anita, scuola secondaria di primo grado]⁷

In questo esempio vengono menzionati anche i compagni di classe, il cui ruolo per un'esperienza scolastica positiva emerge anche in altre interviste, dove l'essere accolti e il condividere momenti con i pari viene descritto come un aspetto particolarmente apprezzato. In questo senso la possibilità di stare in classe e partecipare alle lezioni assume un valore fondamentale connotato sempre positivamente nelle interviste.

I2: A scuola, di solito stai in classe, a matematica, tedesco, italiano?

[...]

Max: Sì, sto in classe con gli altri. Sono felice.

I2: Sei felice lì? Ti piace stare in classe con gli altri?

Max: Sì [ride].

[Max, scuola secondaria di primo grado]⁸

⁶ Traduzione degli autori, citazione originale: «I1: Was machst du sonst noch für Aktivitäten mit dem Betreuer in der Schule? Veit: Er begleitet mich und wenn ich Schwierigkeiten habe, hilft er mir auch».

⁷ Traduzione degli autori, citazione originale: «Anita: Ich arbeite sehr viel zusammen mit meinen Mitschülern. Wir machen Projekte und Vorträge — zusammen macht es einfach am meisten Spaß. Wenn es auch oft nicht ganz so leicht ist, nehme ich überall teil. Ausflüge, Projekte und vieles mehr. Meine Mitschüler, Betreuer und Lehrpersonen schauen immer fest, dass ich auch dabei sein kann».

⁸ Traduzione degli autori, citazione originale: »I2: In der Schule, bist du sonst immer in der Klasse, bei Mathematik, Deutsch, Italienisch? [...] Max: Ja, mit anderen bin ich in der Klasse. Bin ich fröhlich. I2: Bist du da fröhlich. Gefällt es dir mit den anderen in der Klasse? Max: Ja (lacht)».

Esperienze e aspetti negativi

Al contrario, la macrocategoria «esperienze e aspetti negativi» include tutti i frammenti di materiale in cui bambini/e e ragazzi/e hanno descritto cosa non apprezzano della loro vita scolastica. Anche per questa dimensione, i contenuti delle interviste afferivano o all'ambito dell'apprendimento o a quello della socializzazione e, per questo motivo, si sono create due sottocategorie speculari a quelle della prima categoria principale.

Così come per gli aspetti positivi, nella sottocategoria «apprendimento», menzionata in 5 interviste, ritroviamo alcune discipline ma, in questo caso, si tratta di quelle in cui bambini/e e ragazzi/e manifestano più difficoltà e devono sforzarsi maggiormente o per cui provano meno interesse.

I1: E c'è qualcosa che non ti piace della scuola?

Elena: Non mi piacciono molto i soldi.

I1: Li state facendo in matematica?

Elena: Sì.

I1: E non ti piace tanto?

Elena: No, è così faticoso.

[Elena, scuola secondaria di primo grado]⁹

Sempre nell'ambito dell'apprendimento, in alcune interviste, si riportano inoltre varie difficoltà vissute nel quotidiano dai e dalle partecipanti. Ad esempio, un ragazzo descrive che i lavori di gruppo a cui gli viene chiesto di partecipare spesso diventano motivo di stress per lui, perché fatica a seguire quando tutti parlano, e poi si vergogna a chiedere di ripetere e mostrare che fa fatica.

I2: [...] E cosa si vede in questa foto che hai portato?

Marc: Beh, questa è la mia classe e facciamo un lavoro di gruppo in quattro.

Ma per me è spesso molto faticoso, perché quando tutti parlano non riesco più a sentire nulla e devo cercare di concentrarmi. E spesso mi vergogno perché devo richiedere le cose mille volte alle persone con cui sto lavorando, perché non capisco cosa dicono e quindi non riesco a concentrarmi.

[Marc, scuola secondaria di primo grado]¹⁰

⁹ Traduzione degli autori, citazione originale: »I1: Gibt es auch etwas, das dir in der Schule nicht so gefällt? Elena: Das Geld gefällt mir nicht so gut. I1: Macht ihr das in Mathe durch? Elena: Ja. I1: Und das gefällt dir nicht so gut? Elena: Nein, das ist so anstrengend».

¹⁰ Traduzione degli autori, citazione originale: «I2: [...] Ja was sieht man denn hier auf diesem Bild, das du hier mitgebracht hast? Marc: Ja also das ist meine Klasse und wir machen halt eben in Vierergruppen Gruppenarbeiten. Aber für mich ist das oft ganz anstrengen, weil wenn alle sprechen, dann höre ich auch nichts mehr und muss schauen, mich zu konzentrieren. Und ich schäme mich dann oft, weil ich tausend Mal nachfragen muss mit denen ich gerade arbeite, weil ich halt nicht verstehe, was sie sagen und konzentrieren kann ich mich dann auch nicht».

Torna in questa sottocategoria anche il ruolo degli insegnanti, stavolta principalmente curricolari: in alcune interviste si raccontano, infatti, delle esperienze negative vissute a causa della mancata attenzione o sensibilità di questi ultimi. Ad esempio, una partecipante afferma di essersi sempre sentita sminuita dai suoi insegnanti che, guardando solo agli aspetti negativi e dove non riusciva, l'hanno fatta sentire sola e non capita. In un'altra intervista, un ragazzo racconta che alla scuola primaria nessuno si preoccupava di rispiegare le cose quando lui non le capiva:

Daniel: Gli insegnanti erano [alla scuola primaria] completamente disallineati rispetto ai bambini con autismo. Non facevano caso a nulla. Quello che ho sperimentato io è che quando, per esempio, non capivo qualcosa [...], o quando avevo bisogno di un'altra spiegazione per capire l'argomento, poi non lo facevano e dicevano solo che tutti gli altri capivano. E così tutto spariva. Ecco, per questo motivo oggi non so leggere le ore sull'orologio normale.

[Daniel, scuola secondaria di primo grado]¹¹

Tra gli aspetti negativi relativi alla dimensione della socialità (sottocategoria «socializzazione», menzionata 5 volte), invece, emergono talvolta grosse difficoltà nell'essere accettati/e e nelle relazioni con i compagni e le compagne di classe. Un partecipante, ad esempio, racconta di essere stato vittima di bullismo durante gli anni della secondaria di primo grado; un altro ancora descrive un forte isolamento e rifiuto dagli altri. In entrambi i casi, inoltre, secondo i partecipanti gli insegnanti non hanno saputo intervenire per migliorare la situazione.

I1: Quindi diresti che in generale ti piace andare a scuola o non tanto?

Gavin: Non tanto... o meglio, adesso mi piace andare a scuola, perché so che, ok, questa è la mia classe, qui non vengo bullizzato, mentre non mi piaceva andare alle scuole medie, perché sapevo che non appena avrei messo un piede dentro a scuola, sarebbe iniziato tutto.

[Gavin, scuola secondaria di secondo grado]¹²

Infine, alcuni/e partecipanti descrivono in questa categoria la poca (talvolta minima o addirittura nulla) partecipazione in classe in alcune discipline (ad

¹¹ Traduzione degli autori, citazione originale: «Daniel: Die Lehrer waren komplett falsch eingestellt auf Kinder, die Autismus haben. Die haben nichts geschaut. Das was ich miterlebt habe, ist dass die Lehrer, wenn zum Beispiel ich etwas nicht verstanden habe [...], bräuchte noch eine Erklärung, damit ich das Thema verstehe, dann haben sie es nicht mehr erzählt, dann hat es geheißten, die anderen haben es alle verstanden. Dann war alles weg. Drum kann ich heute auch nicht die normale Uhr lesen».

¹² Traduzione degli autori, citazione originale: «I1: Dann würdest du sagen, du gehst allgemein eher gerne in die Schule oder eher nicht so gern? Gavin: Eher nicht so gerne, weil jetzt, jetzt gehe ich schon gerne in die Schule, weil ich weiß, oke, das ist meine Klasse, da werde ich nicht gemobbt, Mittelschule bin ich nicht gerne gegangen, weil ich wusste, wenn ich da nur einen Fuß in die Schule setze, dann geht es schon los».

esempio educazione fisica) e/o in alcuni momenti della giornata (ad esempio la ricreazione), la quale viene vissuta in molto negativo in quanto crea separazione dalle e dai compagni di classe.

Barriere

Questa macrocategoria racchiude tutti i frammenti di materiale in cui le e i partecipanti hanno descritto alcune barriere che incontrano nella loro vita scolastica e che ostacolano — e in alcuni casi impediscono — una loro piena partecipazione.

Un primo tema è costituito dalle talvolta scarse competenze degli insegnanti che, anche nonostante intenzioni positive, non sanno rispondere in modo adeguato ai bisogni delle e dei partecipanti. Ad esempio, un ragazzo racconta che a volte gli/le insegnanti pretendono che lui faccia attività da cui dovrebbe essere invece dispensato o che non sanno usare alcune tecnologie disponibili che invece andrebbero a suo beneficio.

Marc: Sì, da noi è così che spesso gli insegnanti mi lasciano uscire con il mio gruppo, ma spesso se ne dimenticano. E anche gli insegnanti non sono così... non ne sanno ancora molto. Oppure, per esempio, ora abbiamo un sistema di filtraggio del suono, che dovrebbe aiutarmi a sentire meglio, ma gli insegnanti con la tecnologia proprio non ce la fanno.

[Marc, scuola secondaria di primo grado]¹³

La mancanza di sensibilità e gli atteggiamenti e i comportamenti poco attenti sia da parte degli insegnanti che degli alunni/e costituiscono un secondo ostacolo alla partecipazione menzionato dai partecipanti. Ad esempio, una partecipante tratteggia una scuola che non ha saputo darle supporto, in cui c'era una mancanza generale di sensibilità. Le e gli insegnanti non provavano a comprenderla, non erano empatici e si focalizzavano solo sui «deficit»:

Alice: [...] «Sei troppo chiusa, non riesci a socializzare, hai difficoltà a concentrarti». Io non ho mai sentito dire a me: «Sei brava a fare questo, sei capace, sei in grado». Era tutto un po' su quello che non sapevo fare, secondo loro. Questo poi ti crea una grandissima insicurezza.

[Alice, adulta]

¹³ Traduzione degli autori, citazione originale: «Marc: Ja, also bei uns ist es so, dass die Lehrer mich dann oft raus gehen lassen mit meiner Gruppe, aber oftmals vergessen sie es auch. Und auch die Lehrer sind nicht so, sie wissen noch nicht so viel darüber. Oder wie zum Beispiel haben wir jetzt so eine Soundfilteranlage bekommen, und diese sollte helfen, damit ich es lauter höre, aber die Lehrer mit der Technik haben es nicht».

Ancora, un intervistato racconta che spesso deve uscire e andare a lavorare in un'altra aula perché per lui stare in classe diventa troppo stressante a causa del rumore fatto dai compagni.

Henri: Sì, io vado quasi sempre nell'aula di informatica perché...

I2: Ok, lì è più tranquillo?

Henri: Sì [...]

Assistente: Quando gli altri parlano a voce tanto alta tu non riesci tanto a concentrarti, non è vero?

Henri: Sì, qui su c'è anche l'altra classe, se si va per di qua [indicando nella foto]. E quando urlano davvero forte per me è troppo difficile.

[Henri, scuola primaria]¹⁴

Tra le barriere e gli ostacoli descritti dai partecipanti emergono anche aspetti più strutturali, legati ad esempio alla presenza di aspetti degli edifici scolastici non del tutto funzionali per le persone con disabilità (ad esempio, ascensore che richiede troppo tempo) e/o all'organizzazione di tempi e spazi della scuola. Un ragazzo, ad esempio, racconta che l'ascensore gli impedisce spesso di stare con i compagni, perché non gli è permesso di prenderlo da solo (senza un adulto) e perché richiede troppo tempo per lo spostamento. Un altro partecipante percepisce come barriera il poco tempo dedicato alla pausa/ricreazione, che rende l'uscire troppo stressante per lui, per cui decide di non stare dentro da solo mentre tutti e tutte le compagne escono in cortile.

Mamma: Ah, ma perché non vuoi uscire?

Nicolò: È stressante...

Mamma: È stressante metterti, vestirti andare sulla neve e fare...

Nicolò: Perché esco solo due secondi e dopo dobbiamo già rientrare.

[Nicolò, scuola primaria]

In alcune interviste emerge l'impossibilità di raggiungere la scuola in modo autonomo attraverso i mezzi pubblici che nelle attuali condizioni non risultano accessibili per i e le partecipanti allo studio. Un ragazzo, ad esempio, racconta di entrare spesso in ritardo a scuola perché, a causa dell'eccessivo affollamento degli autobus la mattina, si rifiuta di salire e aspetta finché non ne passano di più vuoti.

Daniel: Sì, anche l'autobus è abbastanza un problema. Non sai mai quanto sono pieni, quanto sono vuoti, se puoi salire, dove stanno andando, trovo che gli

¹⁴ Traduzione degli autori, citazione originale: «Henri: Ja, ich gehe meistens in den Computerraum weil... I2: Okay, ist es dort leiser? Henri: Ja. [...]. Begleitperson: Wenn di anderen schreien kannst du dich nicht so gut konzentrieren, nicht wahr? Henri: Ja, hier oben ist noch die andere Klasse, wenn man hier hinüber geht. Und wenn die richtig laut schreien ist mir das zu streng».

autobus siano un gran caos perché spesso non c'è posto per sederti o quando ci sono alcuni posti liberi spesso intere file sono libere, e poi una persona chiede se può sedersi accanto a me. E spesso non dico di no, perché spesso non mi dispiace, ma se puzza di fumo, allora poi...

[Daniel, scuola secondaria di primo grado]¹⁵

Infine, in alcune interviste emerge anche il tema della mancanza di personale. In un'intervista, ad esempio, si segnala che sarebbe necessario personale aggiuntivo per l'accompagnamento in progetti particolari, gite, ecc. In un'altra, invece, un partecipante racconta di essere seguito da quattro diversi assistenti in materie differenti, cosa che vive in modo negativo.

Desideri/bisogni/richieste

Infine, in 13 delle interviste condotte, i partecipanti hanno descritto cosa vorrebbero (poter) fare di più a scuola, aspetti che vorrebbero cambiare della loro vita scolastica o, in generale, cose che si auspicerebbero e che secondo loro potrebbero essere utili per un'esperienza e un'inclusione di maggiore qualità. Tutti questi frammenti di testo sono stati codificati sotto la categoria «desideri/bisogni/richieste». Alcuni dei bisogni e delle richieste menzionati hanno origine dalle barriere che i e le partecipanti incontrano nella loro partecipazione a scuola (e quindi talvolta le due categorie si sovrappongono nella codifica).

Tra i desideri esplicitati, emerge innanzitutto quello di una maggiore partecipazione sociale. Questa viene intesa sia come richiesta esplicita di poter prendere parte a determinate situazioni e/o a determinate materie da cui i partecipanti sono esclusi per diversi motivi, sia come la possibilità di trascorrere in generale più tempo con gli amici e i compagni a scuola.

I2: Ok, e c'è qualcosa che vorresti fare assieme agli altri a scuola ma che spesso non puoi fare con loro?

Max: Sì, fare insieme. Perché quando faccio troppo rumore non posso fare insieme.

I2: Mhm. Quindi fai le cose fuori, giusto? Quando fai troppo rumore.

Max: Sì, quando fa [faccio] rumore.

[Max, scuola secondaria di primo grado]¹⁶

¹⁵ Traduzione degli autori, citazione originale: «Daniel: Ja, also der Bus ist auch ein relativ kleines Problem. Und zwar weiß man nie, wie voll sie sind, wie leer sie sind, ob man hinein kann, wohin sie fahren, ich finde Busse so ein Chaos, weil man oft auch keinen Sitzplatz hat oder weißt du, es sind einige freie Plätze, oft sind ganze Bänke frei, und dann fragt ein Mensch, ob er sich vielleicht neben mich setzen kann. Und oft sage ich dann auch nicht nein, weil es mir oft nichts ausmacht, aber wenn er dann nach Rauch stinkt, dann...».

¹⁶ Traduzione degli autori, citazione originale: «I2: Okay, gibt es etwas in der Schule, wo du gerne mitmachen möchtest aber oft nicht mitmachen kannst? Max: Ja, mitmachen. Weil zu laut sind machen nicht. I2: Mhm.

Una seconda richiesta menzionata in più interviste è quella di aumentare le ore delle materie preferite o di (re)inserire alcune materie che sono state perse nel passaggio da una scuola all'altra (soprattutto nel caso delle scuole superiori).

I1: Se potessi esprimere un desiderio, qualcosa che vorresti fare di più a scuola, o che potresti fare a scuola, quale sarebbe? Ci hai mai pensato?

Vito: Sì.

I1: Oppure qualcosa che non ti va bene a scuola e che vorresti cambiasse?

Vito: Musica.

I1: Non ti piace molto la musica?

Vito: Sì, sì.

I1: Ah, ti piace?

Accompagnatrice: Musica non ce l'hanno più nella nuova scuola...

I1: Ah, ti piace proprio tanto e non c'è più a scuola.

[Vito, scuola secondaria di secondo grado]¹⁷

Come anticipato nel paragrafo precedente, alcune/i intervistate/i incontrano delle difficoltà nel muoversi liberamente dentro la scuola e nel raggiungerla con i mezzi di trasporto pubblico. Si evidenziano quindi richieste riguardanti l'accessibilità della struttura scolastica (ad esempio presenza di rampe, funzionamento degli ascensori) e riguardo a un'organizzazione più funzionale dei mezzi pubblici tale da rendere possibile ai e alle partecipanti di andare a scuola in autonomia.

Anita: Vorrei che molte cose a scuola fossero più semplici e quindi più veloci e facili da organizzare. I trasporti e gli ausili devono essere più facilmente accessibili e resi possibili più rapidamente.

[Anita, scuola secondaria di primo grado]¹⁸

Infine, in relazione alle difficoltà descritte nel paragrafo precedente dovute alla mancanza di competenze e attenzione, alcune/i intervistate/i manifestano il bisogno di una maggiore informazione e sensibilizzazione del contesto scolastico rispetto al tema dell'inclusione e della disabilità. Un ragazzo, ad esempio, vorrebbe che la scuola organizzasse degli incontri/interventi informativi in merito,

Dann machst du die Sachen draußen, oder? Wenn du zu laut bist. Max: Ja, wenn er laut ist (ich laut bin)».

¹⁷ Traduzione degli autori, citazione originale: «I1: Wenn du dir etwas wünschen könntest, das du in der Schule mehr tun kannst, oder dass du es in der Schule machen könntest, was wäre es? Hast du dir darüber schon mal Gedanken gemacht? Vito: Ja. I1: Oder etwas, das dir in der Schule nicht passt, was du gerne anders hättest? Vito: Musik. I1: Musik gefällt dir nicht so gut? Vito: Doch, ja. I1: Ah, das gefällt dir gut? Accompagnatrice: Das gibt es in der neuen Schule nicht mehr. I1: Ah das gefällt dir sehr gut und das gibt es nicht mehr».

¹⁸ Traduzione degli autori, citazione originale: «Anita: In der Schule wünsche ich mir ebenfalls, dass vieles einfach unkomplizierter wäre und somit schneller und leichter zu organisieren. Transport- und Hilfsmittel müssen leichter zugänglich sein und schneller ermöglicht werden».

al fine di sviluppare una maggiore consapevolezza da parte sia degli insegnanti che degli alunni. Ancora, oltre a una maggiore informazione, una partecipante sottolinea anche che avrebbe voluto maggiore supporto e collaborazione da parte della scuola anche per la famiglia:

I3: [...] Cos'è che avrebbe voluto in quel momento? Sicuramente avrebbe voluto un supporto maggiore, e anche magari più competenze, no?

Alice: Più competenze sì. Soprattutto questo sì. Mi sarei aspettata una collaborazione con la famiglia. Avrei voluto che la famiglia fosse coinvolta. Poi sicuramente mancavano le competenze, ecco. È mancato un supporto psicologico, un aiuto maggiore, maggiore informazione. Per diventare anche un pochino più consapevoli, anche di una serie di cose.

[Alice, adulta]

Discussione

Rispetto alle esperienze soggettive di partecipazione di bambine/i e ragazze/i con disabilità nel contesto scuola, i risultati dello studio restituiscono un'immagine variegata, in cui emergono esperienze e aspetti sia positivi che negativi. Questi riguardano sia la dimensione degli apprendimenti che quella delle relazioni sociali, evidenziando come entrambi gli ambiti giochino un ruolo fondamentale nel definire la qualità dell'esperienza scolastica individuale. Il concetto di partecipazione è infatti un concetto composito e multidimensionale, che include aspetti relativi alle interazioni sociali con vari attori (ad esempio pari, insegnanti, ecc.), la partecipazione alla comunità scolastica, intesa sia come attività sia scolastiche (didattiche ma anche informali) che extrascolastiche, e l'accettazione e il supporto sociale (EASNIE, 2018).

Rispetto all'apprendimento, si nota nelle interviste una tendenza comune ad apprezzare in modo particolare alcune materie, soprattutto quelle in cui i ragazzi si sentono capaci o in cui sentono di poter dimostrare qualcosa e di venire apprezzati dagli insegnanti e dai pari. Analogamente, aspetti e/o esperienze negativi in quest'ambito riguardano principalmente le difficoltà che i partecipanti incontrano in alcune materie e che vengono perciò percepite come momenti particolarmente stressanti e/o frustranti. Tali risultati, anche se potrebbero sembrare ovvi, sollevano una questione importante.

Come mostrato da Maciver e colleghi (2019) attraverso la loro revisione sistematica, infatti, tra i fattori associati alla partecipazione, a lato di variabili contestuali (ad esempio struttura e organizzazione della scuola, i pari e gli insegnanti, ecc.), giocano un ruolo centrale anche fattori legati innanzitutto all'identità individuale, come la consapevolezza di sé, l'autostima, il senso di

apprezzamento e riconoscimento, nonché l'interesse nelle attività didattiche e scolastiche.

Inoltre, anche le competenze personali, come la capacità di seguire regole e di adattarsi alle routine, il saper fare da soli e meccanismi legati invece al benessere psico-fisico degli studenti, tra cui frustrazione, ansia, stanchezza e fatica, sono tutti fattori che si associano e quindi influenzano una più o meno riuscita partecipazione a scuola. Di riflesso, come suggeriscono gli Autori, queste possono considerarsi aree di possibile intervento per favorire e supportare una maggiore partecipazione di alunni/e con disabilità nel contesto scolastico.

Per quanto riguarda invece l'ambito della socializzazione, dalle interviste emergono come esperienze di valore le interazioni positive sia con i compagni di classe che con gli adulti, siano essi gli insegnanti curricolari, di sostegno, i collaboratori all'integrazione o gli educatori; in un'intervista un ragazzo, descrivendo un clima particolarmente sereno nella sua scuola, menziona anche il dirigente scolastico.

Anche la presenza in classe gioca un ruolo fondamentale in questa dimensione, a cui i partecipanti associano sentimenti di felicità e benessere. All'opposto, la poca presenza in classe e/o la limitata partecipazione in alcuni momenti della giornata o in alcune discipline vengono descritte come esperienze negative per la socializzazione, in quanto motivo di separazione dal resto della classe.

Il fenomeno del *push* e *pull-out* è particolarmente complesso e difficile da giudicare univocamente, in quanto subordinato alla considerazione di fattori sia individuali, tra cui le caratteristiche, le necessità e le preferenze dell'alunno/a, che contestuali, ad esempio durata e frequenza dell'uscita dalla classe, studenti coinvolti nell'uscita, organizzazione dello spazio, ecc. (Demo et al., 2021; Buli-Holmberg e Jeyaprathaban, 2016).

Nel presente studio, nonostante venga confermata come prassi in diversi casi, l'uscita dalla classe non sempre viene connotata negativamente dai partecipanti. Tuttavia, il fatto che i risultati indichino che il fenomeno viene percepito da alcuni come un elemento ostacolante suggerisce che l'opinione degli studenti e delle studentesse interessate andrebbe tenuta in considerazione dagli insegnanti nella scelta di portare fuori o meno.

Infine, la sottocategoria «Socializzazione» (tra gli aspetti negativi) include le esperienze di alcuni partecipanti che riportano delle situazioni piuttosto estreme: in un caso un ragazzo racconta di essere stato bullizzato durante gli anni della secondaria di primo grado, che descrive come «l'inferno»; in un altro, invece, un partecipante descrive una situazione di forte isolamento e di non essere accettato dal gruppo dei compagni, cosa che si riflette anche al di fuori della scuola. Una partecipante, ancora, riporta una situazione di completo «ritiro sociale» dovuta sia al fatto che a causa di ricoveri e trattamenti non aveva potuto frequentare per lunghi periodi la scuola, sia al fatto di non sentirsi assolutamente capita e supportata.

Esperienze di questo tipo possono avere impatti significativi sul benessere psico-fisico degli alunni e delle alunne che le vivono, tra cui diminuzione della motivazione, solitudine e depressione, e portare anche all'abbandono scolastico. Inoltre, queste sembrano colpire maggiormente studenti e studentesse in situazioni di fragilità: varie ricerche mostrano infatti che bambini e ragazzi con disabilità sono più a rischio di essere isolati o vittime di bullismo rispetto ai loro coetanei (Koller, Pouesard e Rummens, 2018; Koster et al., 2010). Come sottolineato da Dell'Anna e colleghi (2023), risulta quindi necessario indagare maggiormente tali fenomeni, al fine di individuare come questi si ricolleghino alle dinamiche di classe tra insegnanti e alunni e alle «scelte operative» messe in atto dal contesto scolastico.

Volendo riassumere invece (in risposta alla seconda domanda di ricerca, ovvero quali sono i fattori che nell'esperienza dei partecipanti favoriscono processi partecipativi a scuola) quelli che dai risultati si delineano come i «facilitatori» alla partecipazione sia nell'ambito dell'apprendimento che in quello della socializzazione, si può citare la presenza di: (1) un clima generalmente positivo e accogliente; (2) insegnanti curricolari competenti, coinvolgenti e che tengono conto delle necessità dei vari alunni/e; (3) insegnanti di sostegno e collaboratori all'integrazione i quali, da un lato, rendono possibili attività importanti per le interazioni fra compagne e compagni di classe come gite e progetti e, dall'altro, garantiscono la loro partecipazione alle lezioni rendendo più accessibile l'apprendimento. Laddove il contesto si fa inclusivo, quindi, in termini di atteggiamenti, risorse e competenze, sembrano trovare spazio esperienze di partecipazione di maggiore successo per i bambini e i ragazzi coinvolti nello studio.

Al contrario, atteggiamenti negativi (in alcuni casi anche ostili), comportamenti poco attenti, la mancanza di competenze (degli insegnanti), la mancanza di sensibilità e supporto da parte della scuola vengono riconosciuti, nelle interviste condotte, come fondamentali barriere alla partecipazione dei e delle partecipanti allo studio.

In particolare, l'impatto di atteggiamenti negativi sia degli insegnanti che dei pari sulla partecipazione di alunni e alunne con disabilità è ben noto alla letteratura (Van Mieghem et al., 2020), che li riconosce come uno dei fattori maggiormente ostacolanti in materia di inclusione, arrivando a paragonarne l'impatto a quello di barriere di tipo fisico (Bossaert et al., 2011; de Boer, Pijl e Minnaert, 2011).

Non a caso la dimensione culturale e valoriale (in cui rientrano anche la poca sensibilità e attenzione citate dai partecipanti del presente studio) è riconosciuta come uno degli elementi fondamentali per la riuscita e la realizzazione dell'inclusione scolastica e costituisce, ad esempio, una delle dimensioni di analisi e sviluppo nel già citato *Index per l'inclusione* (Booth e Ainscow, 2014). Infine, oltre a tali barriere culturali e sociali, tra i vari ostacoli descritti nelle interviste si riscontrano anche barriere di tipo più strutturale di cui si chiede il superamento — anche queste già ampiamente note, vedasi, ad esempio, l'ultimo report ISTAT

L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità/a.s. 2021-2022 — tra cui difficoltà nell'utilizzo dei mezzi di trasporto, la presenza di barriere architettoniche all'interno degli edifici scolastici (o quantomeno elementi non del tutto funzionali) e la carenza di personale qualificato.

Conclusioni

Visto l'obiettivo di dare voce, attraverso lo studio, alle esperienze di partecipazione di bambine e bambini, ragazzi e ragazze con disabilità del nostro territorio, ci sono alcuni limiti dello studio che ci sembra importante sottolineare in questa sede soprattutto dal punto di vista metodologico. Nonostante l'utilizzo di un metodo che favorisse la comunicazione con i partecipanti, durante la raccolta dei dati si è notato che alcuni/e di loro faticavano a rispondere alle domande poste durante l'intervista. Questo ha portato all'esclusione di alcune interviste dall'analisi. Inoltre, la scelta di audioregistrare solamente le interviste (e non riprenderle, ad esempio, attraverso dei video) ha fatto sì che in alcuni casi fosse molto difficile trascrivere le interviste perché l'eloquio del o della partecipante non risultava più comprensibile senza il supporto visivo, risultando in trascrizioni incomplete. Infine, va sottolineata una differenza del dettaglio ottenuto rispetto alle esperienze dei partecipanti dovuta al livello di elaborazione delle risposte che potrebbe avere portato a una maggiore rappresentazione di alcune voci rispetto ad altre. Questo ci invita a riflettere su come il metodo scelto e le modalità di somministrazione delle interviste possano non avere facilitato del tutto l'espressione della voce di ciascun/a partecipante e su eventuali alternative che avremmo potuto prevedere per evitare questo rischio.

Nonostante ciò, il presente studio è riuscito a raccogliere e restituire una varietà di esperienze soggettive che, in ultima analisi, confermano la necessità e il valore aggiunto di coinvolgere la prospettiva di alunni e alunne con disabilità nella ricerca sull'inclusione scolastica. Lo studio ha permesso infatti non solo di identificare alcuni ostacoli e barriere che i e le partecipanti sperimentano nel loro quotidiano, ma anche di cominciare a delineare alcuni suggerimenti e alcune aree di intervento ai fini di una loro maggiore partecipazione e, quindi, di uno sviluppo inclusivo del nostro contesto scuola.

Bibliografia

Amor A.M., Hagiwara M., Shogren K.A., Thompson J.R., Verdugo M.A., Burke K.M. e Aguayo V. (2018), *International perspectives and trends in research on inclusive*

education: a systematic review, «International Journal of Inclusive Education». DOI: 10.1080/13603116.2018.1445304

- Bishton H. e Lindsay G. (2011), «*What About What I Think of School?*». *Student Voice in Special and Inclusive Education: A Practitioner and Personal Response*. In G. Czerniawski e W. Kidd (a cura di), *Student Voice Handbook: Bridging the Academic/Practitioner*, Bingley, Divide Emerald Group Publishing, pp. 169-183.
- Bloom A., Critten S., Johnson H. e Wood C. (2020), *A critical review of methods for eliciting voice from children with speech, language and communication needs*, «*Journal of Research in Special Educational Needs*», vol. 20, n. 4, pp. 308-320. DOI: 10.1111/1471-3802.12491
- Booth T. e Ainscow M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma, Carocci.
- Bossaert G., Colpin H., Pijl S.J. e Petry K. (2011), *The Attitudes of Belgian Adolescents towards Peers with Disabilities*, «*Research in Developmental Disabilities*», vol. 32, n. 2, pp. 504-509.
- Buli-Holmberg J. e Jeyaprabhan S. (2016), *Effective Practice in Inclusive and Special Needs Education*, «*International Journal of Special Education*», vol. 31, n. 1, pp. 119-134.
- Cook-Sather A. (2006), *Sound, Presence, and Power: «Student Voice» in Educational Research and Reform*, «*Curriculum Inquiry*», vol. 36, pp. 359-390.
- de Boer A., Pijl S.J. e Minnaert A. (2011), *Regular Primary Schoolteachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Review of the Literature*, «*International Journal of Inclusive Education*», vol. 15, n. 3, pp. 331-353. DOI: 10.1080/13603110903030089
- Dell'Anna S. (2021), *Quantificare i bisogni e monitorare le esperienze degli alunni con disabilità in contesti inclusivi*, «*L'integrazione scolastica e sociale*», vol. 20, n. 2, pp. 156-168.
- Dell'Anna S., Bellacicco R. e Ianes D. (2023), *Cosa sappiamo dell'inclusione scolastica in Italia? I contributi della ricerca empirica*, Trento, Erickson.
- Demo H. (2014), *Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana*, «*L'integrazione scolastica e sociale*», vol. 2, n. 2, pp. 202-217.
- Demo H., Nes K., Somby H.M., Frizzarin A. e Dal Zovo S. (2021), *In and out of class: What is the meaning for inclusive schools? Teachers' opinions on push- and pull-out in Italy and Norway*, «*International Journal of Inclusive Education*». DOI: 10.1080/13603116.2021.1904017
- EASNIE/European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018), *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: A review of the literature*, Odense, Denmark.
- Ianes D. (2023), *L'inclusione scolastica in Italia*. In S. Dell'Anna, R. Bellacicco e D. Ianes, *Cosa sappiamo dell'inclusione scolastica in Italia? I contributi della ricerca empirica*, Trento, Erickson, pp. 13-58.
- Ianes D., Cappello S. e Demo H. (2018), *Student Voice: Uno strumento per raccogliere il punto di vista degli alunni con Sindrome di Down sull'integrazione scolastica*, «*Italian Journal of Special Education for Inclusion*», vol. 6, n. 2, pp. 83-114.
- Ianes D., Demo H. e Zambotti F. (2013), *Integration in Italian Schools: Teachers' Perceptions Regarding Day-to-Day Practice and its Effectiveness*, «*International Journal of Inclusive Education*», vol. 18, n. 6, pp. 626-653. DOI: 10.1080/13603116.2013.802030
- Foley K.R., Blackmore A.M., Girdler S., O'Donnell M., Glauert R., Llewellyn G. e Leonard H. (2012), *To feel belonged: The voices of children and youth with disabilities on the meaning of wellbeing*, «*Child Indicators Research*», vol. 5, pp. 375-391.
- Koller D., Pouesard M.L. e Rummens J.A. (2018), *Defining social inclusion for children with disabilities: A critical literature review*, «*Children & Society*», vol. 32, n. 1, pp. 1-13.
- Koster M., Pijl S.J., Nakken H. e Van Houten E. (2010), *Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands*, «*International Journal of Disability, Development and Education*», vol. 57, pp. 59-75. DOI: 10.1080/10349120903537905.

- MacArthur J. e Kelly B. (2004), *Inclusion from the perspectives of students with disabilities*. «SET: Research Information for Teachers», vol. 2, n. 1, pp. 44-48.
- Maciver D., Rutherford M., Arakelyan S., Kramer J.M., Richmond J., Todorova L., ... e Forsyth K. (2019), *Participation of children with disabilities in school: A realist systematic review of psychosocial and environmental factors*, «PloS one», vol. 14, n. 1. DOI: 10.1371/journal.pone.0210511
- Messiou K. (2006), *Understanding marginalisation in education: The voice of children*, «European Journal of Psychology of Education», vol. 21, pp. 305-318.
- Messiou K. (2017), *Research in the Field of Inclusive Education: Time for a Rethink?*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 21, n. 2, pp. 146-159. DOI: 10.1080/13603116.2016.1223184
- Norwich B. e Kelly N. (2004), *Pupils' views on inclusion: Moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools*, «British Educational Research Journal», vol. 30, n. 1, pp. 43-65.
- O'Connor M., Hodkinson A., Burton D. e Torstenson G. (2011), *Pupil voice: Listening to and hearing the educational experiences of young people with behavioural, emotional and social difficulties (BESD)*, «Emotional and Behavioural Difficulties», vol. 16, n. 3, pp. 289-302.
- Rudduck J. e Fielding M. (2006), *Student voice and the perils of popularity*, «Educational Review», vol. 58, n. 2, pp. 219-231. DOI: 10.1080/00131910600584207
- Schreier M. (2013), *Qualitative Content Analysis in Practice*. In U. Flick (a cura di), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*, London, Sage, pp. 170-183.
- Shogren K.A., Gross J.M., Forber-Pratt A.J., Francis G.L., Satter A.L., Blue-Banning M. e Hill C. (2015), *The perspectives of students with and without disabilities on inclusive schools*, «Research and Practice for Persons with Severe Disabilities», vol. 40, n. 4, pp. 243-260.
- UNESCO (2017), *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*, Paris, UNESCO.
- Van Mieghem A., Verschuere K., Petry K. e Struyf E. (2020), *An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 24, n. 6, pp. 675-689. DOI: 10.1080/13603116.2018.1482012
- Wang C. e Burris M.A. (1997), *Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment*, «Health Education & Behavior», vol. 24, n. 3, pp. 369-387.