
Insegnanti con DSA nella scuola italiana: una risorsa da valorizzare

Dario Ianes, Benedetta Zagni, Sofia Cramerotti, Aurora Miorandi e Chiara Prati¹

Sommario

In un contesto educativo in continua evoluzione, gli insegnanti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) nella scuola primaria italiana emergono come un'importante risorsa, tuttavia ancora poco indagata in Italia. Pubblicazioni scientifiche recenti mostrano che gli insegnanti con DSA costituiscono una risorsa portatrice di effetti positivi sui processi di apprendimento, sul benessere e sulle pratiche inclusive. Questo studio si propone di esplorare tale fenomeno, combinando — per la prima volta in letteratura — le prospettive di insegnanti con DSA, colleghi e genitori. Attraverso 3 diversi questionari online, somministrati a 736 partecipanti di età compresa tra i 24 e i 64 anni, si analizzano 4 aree tematiche: stigmatizzazione, percorso scolastico, percorso lavorativo e risorse degli insegnanti con DSA. Dall'analisi descrittiva svolta emergono i principali punti di debolezza ma anche di forza nell'insegnare oggi in Italia con un DSA. Tra le difficoltà incontrate, si evidenzia il sentirsi spesso insicuri, sminuiti e vittime di pregiudizio. Per quanto concerne invece i punti di forza, dai dati si evince che gli insegnanti con DSA si percepiscono e sono anche percepiti da colleghi/e e genitori come docenti efficaci e motivati, dotati di risorse specifiche, come saper cogliere le difficoltà dei propri alunni/e e proporre di conseguenza strategie didattiche diversificate e alternative. Questo studio offre un contributo significativo alla comprensione della realtà degli insegnanti con DSA in Italia, fornendo spunti per promuovere una cultura inclusiva e rispettosa della diversità nel contesto scolastico.

Parole chiave

Insegnanti con DSA, DSA, Inclusione, Scuola, Didattica.

¹ Ricerca & Sviluppo Erickson.

Teachers with Specific Learning Disorders (SLD) in the Italian School System: A Valuable Resource

Dario Ianes, Benedetta Zagni, Sofia Cramerotti, Aurora Miorandi, and Chiara Prati¹

Abstract

In an ever-evolving educational context, teachers with Specific Learning Disorders (SLD) in Italian primary schools emerge as a significant resource but one that is as yet underexplored in Italy. Recent scientific publications demonstrate that teachers with SLD constitute a valuable asset with positive effects on learning processes, well-being, and inclusive practices. This study aims to explore this phenomenon by combining, for the first time in the literature, the perspectives of teachers with SLD, colleagues, and parents. Through three different online questionnaires administered to 736 participants aged between 24 and 64 years, four thematic areas are analysed: stigmatization, educational trajectory, professional path, and resources of teachers with SLD. The descriptive analysis reveals the main weaknesses and strengths of teaching with SLD in Italy today. Among the encountered difficulties, feelings of insecurity, marginalization, and prejudice are highlighted. Regarding strengths, data suggest that teachers with SLD perceive themselves and are also perceived by colleagues and parents as effective and motivated educators, endowed with specific resources, such as the ability to identify the difficulties of their pupils and consequently propose diversified and alternative teaching strategies. This study provides a significant contribution to understanding the reality of teachers with SLD in Italy, offering insights for promoting an inclusive and respectful culture of diversity in the educational context.

Keywords

Teachers with SLD, SLD, Inclusion, School, Didactics.

¹ Erickson Research and Development.

Introduzione

Nella scuola italiana lavorano anche insegnanti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). I DSA appartengono alla macrocategoria dei Disturbi del Neurosviluppo e sono caratterizzati da difficoltà specifiche e persistenti relative all'apprendimento di lettura, scrittura e/o calcolo, come definito dal DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013).

Ci si potrebbe chiedere come può un docente con DSA insegnare alla scuola primaria abilità rispetto alle quali lui stesso o lei stessa presenta delle difficoltà. Ebbene, le più recenti evidenze scientifiche mostrano invece che un insegnante con DSA costituisce una risorsa portatrice di effetti positivi sui processi di apprendimento, sul benessere e sulle pratiche inclusive. I dati presenti in letteratura, infatti, dimostrano che un insegnante con DSA sviluppa, grazie alla propria esperienza diretta, una serie di strategie di insegnamento diversificate e alternative (Smith, 2017; Cuervo-Rodríguez e Castañeda-Trujillo, 2021; Ware et al., 2022; Grasmeyer, 2023). Inoltre, possiede un livello più elevato di empatia, comprensione delle difficoltà scolastiche e capacità di valorizzare alunne e alunni rispetto ai colleghi (Ferri et al., 2001; Moore et al., 2020; Cuervo-Rodríguez e Castañeda-Trujillo, 2021; Ware et al., 2022; Grasmeyer, 2023). Infine, un docente con DSA sembra costituire un modello inclusivo di promozione di una cultura positiva dell'errore e di rottura del pregiudizio e dello stereotipo della persona «deficitaria», che deve rinunciare a ruoli lavorativi impegnativi dal punto di vista culturale (Gerber et al., 1998; Burns e Bell, 2010; Pritchard, 2010; Griffiths, 2012; Keane et al., 2018; Moore et al., 2020; Grasmeyer, 2023). Nonostante ciò, nella scuola italiana e in alcuni filoni accademici rimangono numerosi pregiudizi rispetto alla possibilità che siano insegnanti efficaci.

Questo fenomeno è stato indagato, soprattutto nel panorama internazionale, con un focus particolare sulla prospettiva degli insegnanti con DSA, sia in servizio sia nei percorsi formativi universitari (Gerber et al., 1998; Ferri et al., 2001; Riddick, 2003; Valle et al., 2004; Ferri et al., 2005; Boxall et al., 2010; Burns e Bell, 2010; Pritchard, 2010; Burns e Bell, 2011; Vogel e Sharoni, 2011; Griffiths, 2012; Burns et al., 2013; Glazzard e Dale, 2015; Smith, 2017; Keane et al., 2018; Hiscock e Leigh, 2020; Moore et al., 2020; Cuervo-Rodríguez e Castañeda-Trujillo, 2021; Bellacicco et al., 2022; Ware et al., 2022; Grasmeyer, 2023). Sono tuttavia scarsi gli studi che hanno preso in considerazione anche le diverse prospettive potenziali offerte, ad esempio, da colleghi e colleghe, da studenti e studentesse (Hiscock e Leigh, 2020) in ambito accademico e anche da genitori. Questo studio si pone dunque l'obiettivo di andare a colmare tali lacune, dando voce a colleghi, dirigenti e genitori (principalmente di bambini e bambine con DSA), oltre che a insegnanti con DSA.

Lo studio

L'obiettivo dello studio è quindi quello di esplorare e descrivere la situazione delle/degli insegnanti che hanno un DSA e che insegnano alla scuola primaria in Italia, combinando la loro prospettiva con quella offerta da colleghe e colleghi, dirigenti e genitori.

Per raggiungere tale obiettivo, a seguito di una revisione della letteratura svolta dalla Ricerca & Sviluppo del Centro Studi Erickson, in collaborazione con un gruppo di professionisti di Associazione Italiana Dislessia e SOS Dislessia, sono state realizzate 4 diverse tipologie di questionario:

- *Questionario per Insegnanti con DSA;*
- *Questionario per Colleghe/e di insegnanti con DSA;*
- *Questionario per Genitori con figli/e con DSA;*
- *Questionario per Dirigenti scolastici.*

Sono inoltre state individuate 4 macroaree tematiche sulla base della letteratura di riferimento:

- *Stigmatizzazione*, in riferimento ai pregiudizi di cui può essere vittima un insegnante con DSA e alle conseguenti difficoltà nel rivelare il proprio DSA (Valle et al., 2004; Ferri et al., 2005; Boxall et al., 2010; Burns e Bell, 2010; Vogel e Sharoni, 2011; Griffiths, 2012; Glazzard e Dale, 2015; Cuervo-Rodríguez e Castañeda-Trujillo, 2021);
- *Percorso scolastico*, in riferimento alle esperienze scolastiche di un insegnante con DSA, spesso negative, e al supporto ricevuto (Gerber et al., 1998; Riddick, 2003; Burns e Bell, 2010; Burns e Bell, 2011; Burns et al., 2013; Vogel e Sharoni, 2011; Glazzard e Dale, 2015; Cuervo-Rodríguez e Castañeda-Trujillo, 2021);
- *Percorso lavorativo*, in riferimento alla carriera professionale di un insegnante con DSA e alle relative difficoltà e competenze (Riddick, 2003; Burns e Bell, 2011; Burns et al., 2013; Vogel e Sharoni, 2011; Hiscock e Leigh, 2020; Cuervo-Rodríguez e Castañeda-Trujillo, 2021);
- *Risorse*, in riferimento ai peculiari punti di forza di un insegnante con DSA in relazione ai processi di apprendimento, al benessere e alle pratiche inclusive (Gerber et al., 1998; Ferri et al., 2001; Burns e Bell, 2010; Griffiths, 2012; Smith, 2017; Moore et al., 2020; Cuervo-Rodríguez e Castañeda-Trujillo, 2021; Ware et al., 2022; Grasmeyer, 2023).

Lo studio è stato sviluppato in conformità ai principi generali e alle norme previste dal Codice Etico per la Ricerca in Psicologia, dal Codice di Condotta Europeo per l'Integrità della Ricerca e dalla Dichiarazione di Helsinki.

Metodo

Campione

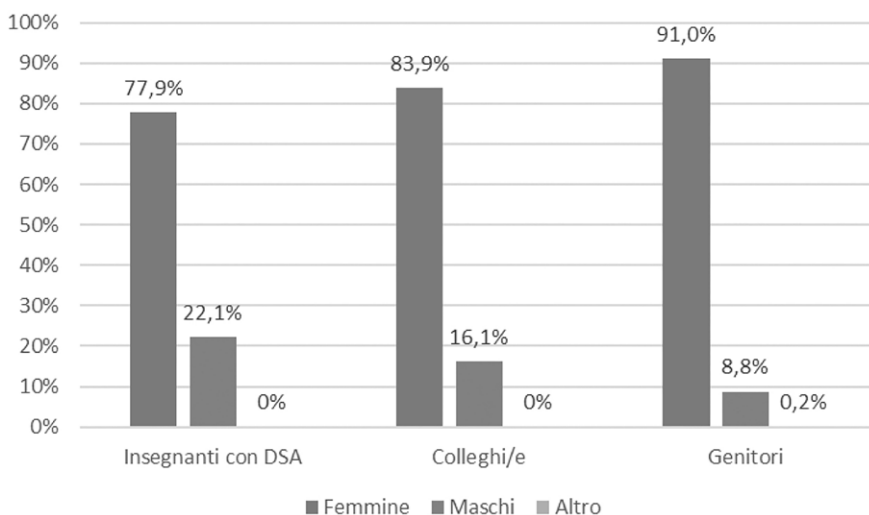
Il campione reclutato è costituito da un totale di 736 partecipanti di età compresa tra i 24 e i 64 anni, di cui:

- 68 Insegnanti con DSA (9%);
- 31 Colleghi/e di insegnanti con DSA (4%);
- 637 Genitori con figli/e con DSA (87%).

Per mancanza di rappresentatività statistica ($n = 1$), si è deciso di escludere la categoria costituita dai Dirigenti scolastici.

Come mostrato nella figura 1, il campione è prevalentemente formato da femmine (91% per la categoria Genitori, 83,9% per Colleghi/e e 77,9% per Insegnanti con DSA), a fronte di una percentuale piuttosto bassa di maschi (8,8% per Genitori, 16,1% per Colleghi/e e 22,1% per Insegnanti con DSA).

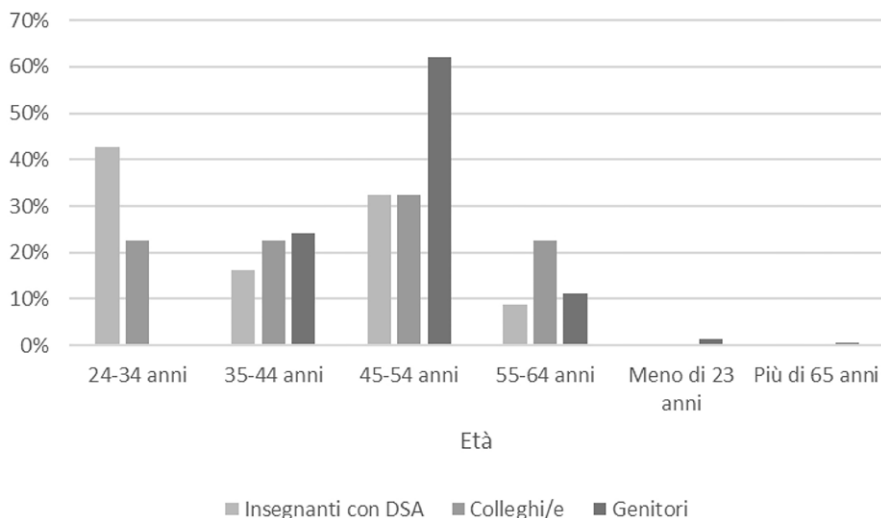
Figura 1



Distribuzione del campione per categoria e genere.

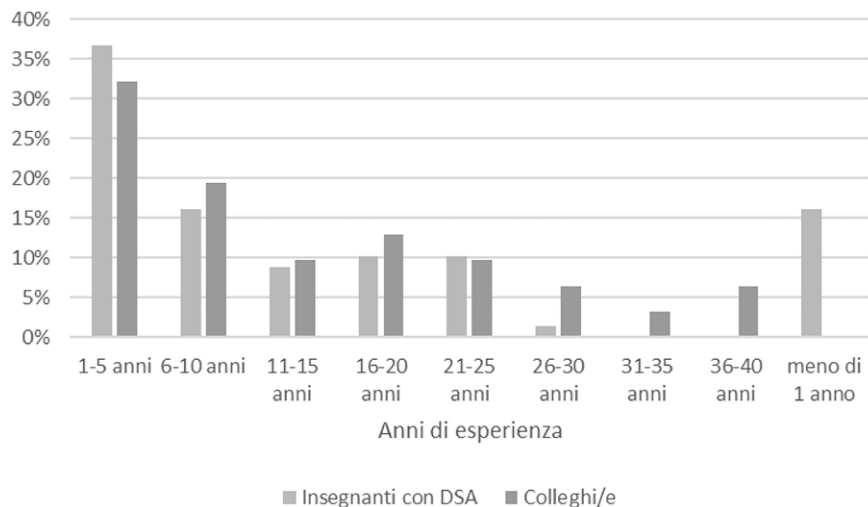
I dati raccolti evidenziano un campione per lo più giovane (figura 2), che si colloca principalmente all'interno di due fasce d'età, 24-34 anni e 35-44 anni, se si considerano nello specifico Insegnanti con DSA e Colleghi. Ciò vale anche in riferimento al numero di anni di esperienza lavorativa indicati dai soggetti (figura 3).

Figura 2



Distribuzione campione per categoria ed età.

Figura 3



Distribuzione campione per categoria e anni di esperienza.

All'interno della categoria *Insegnanti con DSA* spicca un dato rilevante, ossia che il 34% dei soggetti non ha mai ricevuto una diagnosi ufficiale di DSA, così come il 32% ha ricevuto tale diagnosi solo in età adulta (dopo i 18 anni).

Procedure

Le diverse tipologie di questionario (questionario per Insegnanti con DSA, questionario per Colleghe/i, questionario per Genitori), ognuna contenente domande specifiche centrate sui temi precedentemente descritti, sono state rese disponibili online sul sito di Edizioni Centro Studi Erickson nella primavera del 2023. La partecipazione è avvenuta su base volontaria e in forma anonima, per una durata complessiva di 20-25 minuti circa.

Questi questionari sono consultabili per intero in Appendice.

- Il *Questionario per Insegnanti con DSA* è costituito da 33 domande totali per la maggior parte a risposta multipla, ad eccezione delle domande n. 11, 13, 22, 25, 26 e 32, che prevedono invece risposte a domande aperte. Si tratta di un test messo a punto per indagare in maniera più specifica e sistematica la condizione degli/delle insegnanti con DSA all'interno delle scuole primarie italiane. L'obiettivo è quello di indagare e approfondire, attraverso i quesiti posti, il percorso scolastico — più o meno travagliato — affrontato da ciascun partecipante, la scelta della professione di insegnante, l'eventuale necessità di comunicare la diagnosi ai propri alunni, le difficoltà riscontrate quotidianamente con gli studenti e i colleghi nonché i propri punti di forza.
- Il *Questionario per Colleghe/e di Insegnanti con DSA* è composto da 10 domande, 7 a risposta multipla, 2 a domanda aperta e 1 con risposta su scala Likert con punteggio da 1 (totalmente in disaccordo) a 5 (assolutamente d'accordo), che consente di vagliare e confrontare tra loro le considerazioni — relative alla capacità e alle competenze didattiche e a eventuali limiti o difficoltà — che i/le colleghe/e riservano ai/alle propri/e colleghi/e insegnanti con DSA.
- Il *Questionario per Genitori*, infine, valuta anch'esso osservazioni e credenze da parte di genitori con figli con DSA in merito a capacità, competenza e apporto positivo o meno alla didattica. Il questionario è formato complessivamente da 10 domande, di cui 7 a risposta multipla, 2 a domanda aperta e 1 con risposta su scala Likert con punteggio da 1 (totalmente in disaccordo) a 5 (assolutamente d'accordo).

Data la natura dei questionari, le risposte dei partecipanti sono state analizzate mediante un'analisi di tipo descrittivo in riferimento alle domande a risposta chiusa e mediante un'analisi di tipo qualitativo in riferimento alle domande a risposta aperta.

Risultati

Si procede ora a illustrare i risultati ottenuti mediante analisi descrittiva e organizzati in macroaree tematiche (*Stigmatizzazione*, *Percorso scolastico*, *Percorso lavo-*

rativo e Risorse), suddivise al loro interno a seconda della categoria di riferimento (prospettiva Insegnante con DSA, prospettiva Collega, prospettiva Genitore).

Stigmatizzazione

Prospettiva Insegnante con DSA

Sono emerse diverse testimonianze — analizzate quantitativamente e qualitativamente — relative alla stigmatizzazione e, più nel dettaglio, al possibile timore degli/delle insegnanti con DSA nel comunicare la propria diagnosi (domande 14, 16, 19), allo stigma e al disagio percepiti nel corso della carriera (domande 31, 33), nonché all'eventuale conseguente pregiudizio (domande 28, 30).

I dati presentati nelle tabelle 1 e 2 mostrano che, se si chiede agli/alle insegnanti con DSA se hanno parlato apertamente della propria diagnosi alla classe, il 51% di loro risponde di averlo fatto, mentre il 34% non ha comunicato nulla. Diverse sono le modalità con cui questa *disclosure* in genere avviene: «non c'è stato un momento specifico... semplicemente ho lasciato trasparire l'informazione durante i momenti di didattica», «è stato come una chiacchierata leggera davanti alla classe» o, addirittura, in alcuni casi è stato organizzato un momento ad hoc di confronto con gli studenti.

Tabella 1

Distribuzione delle risposte alla domanda 16, Insegnanti con DSA, conteggio e percentuale

16. Ha mai raccontato apertamente del suo Disturbo in classe ai suoi studenti?	N	%
Sì	35	51%
No	23	34%
Altro	10	15%
Totale	68	100%

Rispetto alla comunicazione della diagnosi ai genitori degli/delle alunni/e, il 71% degli/delle insegnanti con DSA non ritiene essenziale informarli in quanto si tratta di un dato non particolarmente rilevante, mentre il 28% si sente libero di parlare e raccontarsi e solo l'1% costretto a farlo.

È attraverso la domanda 28 che si introduce in maniera evidente il tema del pregiudizio (tabella 3). Circa la metà degli/delle insegnanti con DSA (48%), infatti,

afferma di sentirsi o essersi sentita vittima di pregiudizio nel contesto dell'insegnamento; ciò significa che, in qualità di persone con un DSA, hanno percepito o percepiscono tuttora su di sé il pregiudizio altrui secondo cui non dovrebbero accedere a carriere di insegnamento-apprendimento. Al contempo, il 28% degli/delle stesse afferma di non avere mai provato nulla di simile, rispetto al 23% che, invece, non sa affermare con precisione se sia mai stato vittima di pregiudizio.

Tabella 2

Distribuzione delle risposte alla domanda 19, Insegnanti con DSA, conteggio e percentuale

19. Ha comunicato alle famiglie dei suoi alunni il suo Disturbo?	N	%
Sì, perché ho scelto deliberatamente di farlo	19	28%
Sì, perché mi sono sentito costretto	1	1%
No, non l'ho ritenuta un'informazione necessaria	48	71%
Totale	68	100%

Tabella 3

Distribuzione delle risposte alla domanda 28, Insegnanti con DSA, conteggio e percentuale

28. Ha mai avuto l'impressione di essere stato vittima di pregiudizio nel contesto dell'insegnamento?	N	%
Sì	33	48%
No	19	28%
Forse, non saprei	16	24%
Totale	68	100%

Osservando i dati riportati, è possibile notare come il pregiudizio sia un tema che ricorre all'interno delle domande in varie sfaccettature. In tal senso, emerge che gran parte degli/delle insegnanti con DSA si percepisce/si è percepita inferiore o si sente sminuita/è stata sminuita da colleghi/e (29%), dal sistema scolastico in generale (17%) e, solo in piccola parte, anche dai dirigenti scolastici (1%). Il 32% afferma, invece, di non essersi mai sentito così (tabella 4).

Tabella 4

Distribuzione delle risposte alla domanda 30, Insegnanti con DSA, conteggio e percentuale

30. Si è mai sentito sminuito o inferiore rispetto a un collega?	N	%
Sì, da parte del collega stesso	20	29%
Sì, da parte del sistema scolastico in generale	11	17%
Sì, da parte del dirigente scolastico	1	1%
Sì, da parte di me stesso	14	21%
No	22	32%
Totale	68	100%

Nel campione si riscontra un dato più positivo domandando ai soggetti se abbiano mai considerato l'idea di abbandonare l'insegnamento: la maggioranza degli/delle insegnanti con DSA (70%), infatti, dichiara di non avere mai pensato a una mossa simile, per quanto vi sia comunque una parte del campione (30%) favorevole all'idea di fare questa scelta (tabella 5).

Tabella 5

Distribuzione delle risposte alla domanda 31, Insegnanti con DSA, conteggio e percentuale

31. Ha mai valutato l'idea di abbandonare l'insegnamento?	N	%
Sì	20	29%
No	48	71%
Totale	68	100%

Agli/alle insegnanti con DSA è stato inoltre chiesto di riflettere e mettere a fuoco la propria carriera, nello specifico la scelta professionale. I risultati evidenziano che il 28% del campione è certo di non avere la possibilità di confrontarsi con i/le colleghi/e, laddove invece il 18% afferma di sentirsi pienamente incluso da parte del corpo docente e il 38% non si è mai posto questo problema. Solo

una minima parte dei soggetti (6%) riferisce di non essere incluso dagli/dalle altri/e docenti (tabella 6).

Tabella 6

Distribuzione delle risposte alla domanda 33, Insegnanti con DSA, conteggio e percentuale

33. Si sente mai «solo» nella sua scelta professionale?	N	%
Sì, non ho colleghi con la mia stessa difficoltà con cui confrontarmi	19	28%
Sì, i miei colleghi tendono a non includermi pienamente	4	6%
No, i miei colleghi mi fanno sentire incluso nel corpo docente	12	18%
Non mi sono mai posto il problema	26	38%
Altro	7	10%
Totale	68	100%

Prospettiva Collega

Considerando quanto affermato dai/dalle colleghi/e in riferimento a eventuali limiti potenziali di un insegnante con DSA (domanda 7), l'analisi qualitativa delle risposte evidenzia potenziali problematiche legate all'insicurezza, alla necessità di una maggiore quantità di tempo per preparare le lezioni o spiegare agli alunni alcuni argomenti specifici, e difficoltà di tipo organizzativo.

Prospettiva Genitore

Anche i genitori, rispondendo alla domanda relativa ai limiti di un docente con DSA (domanda 8), manifestano un certo senso di diffidenza, stigmatizzazione e pregiudizio oltre ad alcune preoccupazioni più calate nel contesto classe: lentezza, incompetenza, difficoltà a leggere a voce alta, nello scrivere alla lavagna e nell'individuare possibili errori, meno precisione, scarsa organizzazione e prontezza ad affrontare gli imprevisti, difficoltà a reggere i ritmi scolastici e maggiore affaticabilità. Non manca, tuttavia, apprensione più legata alla sfera emotiva, come l'eventuale non accettazione e reale consapevolezza del disturbo da parte dell'insegnante, così come l'essere troppo coinvolti

emotivamente, basarsi in modo eccessivo sulla propria esperienza personale oppure dedicare più tempo a chi ha delle difficoltà togliendo tempo agli/alle altri/e alunni/e.

Percorso scolastico

Prospettiva Insegnante con DSA

Con l'obiettivo di ottenere una visione più globale e completa relativa al percorso scolastico degli/delle insegnanti con DSA, sono stati indagati alcuni aspetti, riguardanti in generale le varie ed eventuali difficoltà incontrate nel corso degli studi (domanda 5), e, più nello specifico, legati al supporto emotivo e motivazionale ricevuto da parte dei/delle colleghi/e (domanda 10), alla misura con cui sono state riconosciute le dovute tutele a livello disciplinare (domanda 9) e al trattamento ricevuto da parte del sistema scolastico italiano (domanda 29). Le varie risposte fornite dai partecipanti sono state analizzate a livello sia quantitativo che qualitativo.

I dati riportati nelle tabelle 7, 8 e 9 (domande 5, 9 e 10) fanno riferimento specificamente al periodo trascorso nella scuola primaria.

In generale, quando si chiede una valutazione complessiva del percorso scolastico in relazione alle difficoltà, gli/le insegnanti con DSA affermano per lo più di avere avuto un percorso discreto (37%). Il 21% degli/delle stessi/e insegnanti valuta il proprio percorso buono o pessimo, il 12% ottimo mentre il 9% appena accettabile (tabella 7).

Quando ci si avvicina ad aspetti più tecnici, come le tutele disciplinari, oltre la metà del campione (56%) ne segnala un mancato riconoscimento da parte delle istituzioni.

A questo dato più tecnico poco incoraggiante si aggiunge l'aspetto più umano e relazionale relativo al supporto emotivo e motivazionale che gli/le insegnanti con DSA hanno ricevuto da parte dei/delle colleghi/e durante il percorso scolastico. Anche in questo caso spicca il giudizio «insufficiente», con una percentuale pari al 50% (tabella 9).

Di fronte alla domanda sul tipo di trattamento ricevuto da parte del sistema scolastico, il 41% è d'accordo, il 35% non lo è e il 23%, invece, dichiara di non averci mai pensato (tabella 10).

Infine, per quanto concerne le esperienze scolastiche negative e i percorsi — così definiti — «tortuosi» (domanda 13), è particolarmente significativa una testimonianza riportata nella compilazione delle risposte alle domande aperte: «I miei docenti sono sempre stati molto duri con me definendomi in molti modi spiacevoli davanti ai compagni. [Ora da insegnante] cerco per questo di non giudicare e di essere empatica verso la classe».

Tabella 7

Distribuzione risposte domanda 5, Insegnanti con DSA, conteggio e percentuale

5. Come è stato il suo percorso scolastico in relazione alle sue difficoltà?	N	%
Pessimo	14	21%
Appena accettabile	6	9%
Discreto	24	37%
Buono	14	21%
Ottimo	8	12%
Totale	66	100%

Tabella 8

Distribuzione delle risposte alla domanda 9, Insegnanti con DSA, conteggio e percentuale

9. Da studente, in che misura le sono state riconosciute le dovute tutele a livello disciplinare?	N	%
Insufficiente	33	56%
Appena sufficiente	4	7%
Sufficiente	7	12%
Discreto	7	12%
Buono	1	1%
Molto buono	4	7%
Ottimo	3	5%
Totale	68	100%

Tabella 9

Distribuzione delle risposte alla domanda 20, Insegnanti con DSA, conteggio e percentuale

10. In che misura ritiene le sia stato dato supporto emotivo e motivazionale da parte dei suoi docenti?	N	%
Insufficiente	30	50%
Appena sufficiente	7	12%

(continua)

(continua)

Sufficiente	5	8%
Discreto	4	7%
Buono	7	12%
Molto buono	3	5%
Ottimo	4	7%
Totale	68	100%

Tabella 10

Distribuzione delle risposte alla domanda 29, Insegnanti con DSA, conteggio e percentuale

29. Le è mai sembrato di non avere ricevuto un trattamento giusto da parte del sistema scolastico a causa del suo Disturbo?	N	%
Sì	28	41%
No	24	35%
Non ci ho mai pensato	16	23%
Totale	68	100%

Percorso lavorativo

Prospettiva Insegnante con DSA

Relativamente al senso di efficacia percepito dagli insegnanti con DSA (domanda 27), la maggioranza (59%) del campione ha risposto positivamente affermando di ritenersi efficace, mentre il 40% si reputa efficace solo in parte e il restante 1% non si ritiene affatto efficace (tabella 11).

Tabella 11

Distribuzione delle risposte alla domanda 27, Insegnanti con DSA, conteggio e percentuale

27. Si ritiene un docente efficace?	N	%
Sì	40	59%
No	1	1%

(continua)

(continua)

In parte	27	40%
Totale	68	100%

Per quanto concerne la carriera e le difficoltà degli insegnanti con DSA (domande 11, 12, 25, 23), sono emerse diverse testimonianze che sono state analizzate quantitativamente e qualitativamente.

In relazione alla motivazione (domanda 11), sono emerse diverse testimonianze legate generalmente alla passione per l'insegnamento e alla vicinanza con ragazzi e ragazze. Inoltre, diversi partecipanti fanno riferimento alla propria esperienza scolastica (con le relative difficoltà) come fonte di motivazione, come esplicitato in questi esempi: «Riuscire a insegnare ai ragazzi con maggiori fragilità attraverso il mio modo differente di spiegare che, delle volte, forse, può rendere alcuni concetti maggiormente comprensibili»; «Il desiderio di far amare lo studio, la conoscenza, la lettura a tutti, qualsiasi fossero le loro difficoltà. [...] Trovare le giuste strategie per permettere a tutti di imparare e sentirsi capaci. Ho cercato di diventare l'insegnante di cui avrei avuto bisogno».

Come mostrato nella tabella 12, alla domanda successiva (12) che ha indagato se — ed eventualmente come — il fatto di avere avuto un DSA ha influenzato il modo di essere insegnante oggi, il 90% dei partecipanti ha risposto positivamente, il 9% dice di non averci mai pensato e solo l'1% ha risposto in modo negativo.

Tabella 12

Distribuzione delle risposte alla domanda 12, Insegnanti con DSA, conteggio e percentuale

12. La sua esperienza da studente con DSA ha influenzato il suo modo di essere insegnante oggi?	N	%
Sì	61	90%
Non ho mai pensato a questo aspetto	6	9%
No	1	1%
Totale	68	100%

Per quanto concerne invece le difficoltà incontrate all'inizio del proprio percorso professionale (domanda 25), mediante l'analisi qualitativa sono state individuate delle fatiche relativamente a: comunicare e relazionarsi in modo ade-

guato con dirigenti e colleghi, svolgere più compiti in contemporanea, ricordarsi i nomi degli/delle alunni/e, progettare le lezioni, gestirne i tempi, decidere i voti senza fare ingiustizie, effettuare correzioni e compilare il registro elettronico (senza commettere errori ortografici).

Relativamente all'«inciampo» dell'insegnante davanti alla classe (domanda 23), come mostrato nella tabella 13, la maggioranza (71%) apprezza questo momento, utilizzandolo in modo costruttivo per far capire che si può sbagliare, dove si può sbagliare più facilmente (46%) e per tenere alta la soglia di attenzione in classe, facendosi correggere direttamente dai bambini e dalle bambine (25%). Un 10% lascia invece correre senza darci peso, mentre un altro 10% prova, invece, senso di imbarazzo di fronte all'errore. Incrociando i dati, è possibile vedere che chi ha dato questa risposta ha anche segnalato un minore senso di efficacia; il 70% di loro ha risposto di essersi sentito vittima di pregiudizio nel contesto dell'insegnamento. Circa il 9% ha poi indicato una risposta diversa da quelle proposte dal questionario.

Tabella 13

Distribuzione delle risposte alla domanda 23, Insegnanti con DSA, conteggio e percentuale

23. Come vive il momento di un suo «inciampo» di fronte alla classe?	N	%
Lo utilizzo in modo costruttivo per far capire dove si può sbagliare facilmente in un determinato argomento	31	46%
È un modo per mantenere alta la soglia di attenzione della classe facendomi correggere direttamente da loro	17	25%
Lascio correre senza darci peso	7	10%
Senso di imbarazzo	7	10%
Altro	6	9%
Totale	68	100%

Prospettiva Collega

Relativamente alla comparazione tra le competenze professionali di insegnanti con DSA e quelle di insegnanti senza DSA (domanda 9), la maggioranza del campione costituito dai colleghi risponde positivamente (77%), affermando che hanno le stesse competenze professionali (42%) o che gli insegnanti con

DSA ne hanno addirittura in più (35%). Solo il 10% afferma che gli insegnanti con DSA ne hanno di meno, mentre il restante 13% non si è mai soffermato su questo aspetto (tabella 14).

Tabella 14

Distribuzione delle risposte alla domanda 9, Colleghi, conteggio e percentuale

9. Al netto delle considerazioni fatte finora, pensa che un insegnante con DSA e uno senza DSA abbiano le stesse competenze professionali?	N	%
Sì, hanno le stesse competenze professionali	13	42%
Sì, il docente con DSA ha, probabilmente, competenze maggiori	11	35%
No, inevitabilmente uno è più svantaggiato	3	10%
Non mi sono mai soffermato su questo aspetto	4	13%
Totale	31	100%

Per quanto concerne invece gli eventuali limiti (domanda 7; si veda la tabella 15), dall'analisi qualitativa delle risposte emerge che la maggioranza del campione dei colleghi non evidenzia alcun limite legato al fatto di essere un insegnante con DSA che svolge questo ruolo professionale, come riportato in questa citazione di esempio: «Nessun limite, penso sia un vantaggio avere un docente con DSA come collega, perché è la dimostrazione che si può studiare e apprendere con successo [...]. I limiti sono solo quelli che può avere qualsiasi altro docente».

Tabella 15

Distribuzione delle risposte alla domanda 7, Colleghi, conteggio e percentuale

7. Crede che un docente con DSA sarebbe meno competente di un collega senza DSA?	N	%
Sì, con la sua difficoltà sarebbe uno svantaggio	10	1%
No, sono di pari livello	182	29
No, con le sue difficoltà ha probabilmente una competenza maggiore	445	70
Totale	637	100%

Prospettiva Genitore

Relativamente alla comparazione tra le competenze professionali di insegnanti con DSA e quelle di insegnanti senza DSA (domanda 7), la maggioranza del campione dei genitori risponde positivamente (99%), affermando che hanno le stesse competenze professionali (29%) o che gli insegnanti con DSA ne hanno addirittura in più (70%), mentre il restante 1% sostiene che ne hanno meno.

Come mostrato nella tabella 16, l'87% dei genitori sostiene inoltre che, se il proprio figlio o la propria figlia avesse un/una docente con DSA (domanda 6), sarebbe contento, il 10% afferma che lo sarebbe solo in parte e solo il 4% non sarebbe proprio contento.

Tabella 16

Distribuzione delle risposte alla domanda 6, Insegnanti con DSA, conteggio e percentuale

6. Se il docente di suo figlio avesse un Disturbo Specifico di Apprendimento sarebbe contento?	N	%
Sì	553	87%
No	23	4%
In parte	61	10%
Totale	637	100%

Per quanto concerne invece gli eventuali limiti (domanda 8), come per il campione dei colleghi, anche l'analisi qualitativa delle risposte dei genitori non rileva nessun limite legato al fatto di essere un insegnante con DSA che svolge questo ruolo professionale.

Risorse

Prospettiva Insegnante con DSA

Come mostrato nelle tabelle 17 e 18 relative alla domanda 24, la quasi totalità degli insegnanti con DSA si sente capace di capire le difficoltà dei propri alunni con DSA (100%) e di garantire loro una didattica inclusiva vicina ai loro bisogni (94%). Più nel dettaglio, il 45% afferma di sentirsi in grado, in relazione agli/alle studenti/esse con DSA, di comprendere le loro difficoltà sempre e il 54% ha risposto spesso; nessuno/a di loro ha scelto le opzioni mai e ogni tanto. Il 30% sostiene inoltre di sentirsi capace di fornire una didattica vicina a chi ha un DSA sempre, il 64% spesso e il 6% restante ogni tanto; nessuno/a di loro ha scelto l'opzione mai.

Tabella 17

Distribuzione delle risposte alla domanda 24, Insegnanti con DSA, conteggio e percentuale

24. In relazione al rapporto con studenti con DSA, si sente capace di capire le loro difficoltà?	N	%
Sempre	30	45%
Spesso	36	55%
Ogni tanto	0	0%
Mai	0	0%
Totale	66	100%

Tabella 18

Distribuzione delle risposte alla domanda 24, Insegnanti con DSA, conteggio e percentuale

24. In relazione al rapporto con studenti con DSA si sente capace di garantire una didattica vicina ai loro bisogni?	N	%
Sempre	19	30%
Spesso	40	64%
Ogni tanto	4	6%
Mai	0	0%
Totale	63	100%

Come mostrato nella tabella 19, le strategie di gestione dell'errore dei propri alunni (domanda 21) sono variegate; la maggior parte di essi (66%) sfrutta l'errore come un'occasione per rispiegare il concetto errato a tutta la classe (38%) o per far evolvere la didattica in modo diverso (28%); alcuni adottano invece un approccio più individuale, gestendo l'errore direttamente con l'alunno o l'alunna interessata (13%), mentre il 6% non agisce in nessun modo particolare. Quasi il 15% ha poi scelto opzioni diverse da quelle proposte dal questionario. Relativamente alle competenze aggiuntive degli insegnanti con DSA (domanda 26), dall'analisi qualitativa emergono una maggiore flessibilità nel valutare da un punto di vista realmente «formativo» un alunno, una maggiore predisposizione all'ascolto e

all'accoglienza di un pensiero divergente, una reale immedesimazione, proprio grazie all'esperienza vissuta.

Tabella 19

Distribuzione delle risposte alla domanda 21, Insegnanti con DSA, conteggio e percentuale

21. Come affronta il momento dell'errore di un suo alunno?	N	%
Un'occasione per rispiegare il concetto errato a tutta la classe	26	38%
Un campanello di allarme, un modo per capire come guidare la didattica in modo diverso	19	28%
Lo sottolineo solo con l'alunno interessato per non metterlo in imbarazzo	9	13%
In nessun modo particolare	4	6%
Altro	10	15%
Totale	68	100%

È inoltre evidenziata una maggiore tempestività nell'accorgersi di eventuali difficoltà da parte degli studenti, come riportato da questa testimonianza: «Riesco a riconoscere facilmente uno studente che non ha adeguatamente studiato da uno che, nonostante diverse ore di studio, non riesce a esprimersi al massimo delle sue potenzialità. Riconosco anche abbastanza bene il frutto di ore di faticoso studio di qualcuno che ha dovuto impegnarsi più del normale e per questo merita un rinforzo positivo per avere raggiunto gli stessi risultati di altri ma con maggiore fatica».

Prospettiva Colleghi/e e Genitori

Come si evince dalla tabella 20, le risorse degli insegnanti con DSA che sono state individuate da colleghi/e (domanda 8) e genitori (domande 9, 10) sono molteplici e possono essere ricondotte a tre macroaree: approccio empatico, approccio inclusivo, strategie diversificate e alternative.

Discussione

Si prosegue ora con la discussione dei risultati appena descritti, rispettando la struttura per macroaree tematiche (*Stigmatizzazione, Percorso scolastico, Percorso lavorativo e Risorse*).

Tabella 20

Distribuzione delle risposte alla domanda 8 (Colleghi), e alle domande 9 e 10 (Genitori)

	Colleghi/e	Genitori
CARATTERISTICHE DISTINTIVE, RISORSE GENERALI E APPROCCIO EMPATICO	<p>Maggiore creatività.</p> <p>Esperienza personale come risorsa importante dal punto di vista della didattica.</p> <p>Punto di riferimento per quei colleghi che hanno alunni con DSA in classe.</p> <p>Maggiore comprensione ed empatia verso i propri studenti.</p> <p>Capacità di fornire aiuto.</p> <p>Capacità di sfruttare i diversi canali di apprendimento.</p> <p>Sapersi mettere nei panni dell'alunno quando non comprende.</p> <p>Saper fornire il giusto supporto.</p>	<p>Creatività e flessibilità nell'individuazione e nella differenziazione didattica.</p> <p>Comprensione delle difficoltà e rispetto delle tempistiche di apprendimento.</p> <p>Visione più ampia della strada da percorrere e dei vari modi per raggiungere un obiettivo.</p> <p>Più attento alle caratteristiche dei suoi allievi e alla loro autostima.</p> <p>Sa quanto sia importante premiare l'impegno, non solo il risultato.</p> <p>Funge da esempio di «riuscita».</p> <p>Maggiore attenzione nel riconoscere tempestivamente eventuali DSA.</p>
APPROCCIO INCLUSIVO	<p>Utilizzare strategie significative per ciascun alunno/a con DSA e per tutto il gruppo classe.</p> <p>Esprimere qual è il vero significato di inclusione.</p> <p>Far comprendere il vero significato della «diversità».</p>	<p>Con un/una insegnante con DSA si otterrebbe veramente la didattica inclusiva.</p> <p>Consapevolezza della necessità di un insegnamento che tenga in considerazione le diverse modalità di apprendere degli alunni.</p> <p>Saper gratificare, stimolare e incentivare tutti.</p>
APPLICAZIONE DI STRATEGIE DIVERSIFICATE E ALTERNATIVE	<p>Diversa prospettiva nel vedere le cose.</p> <p>Strategie che tengono conto dei diversi stili cognitivi degli alunni.</p> <p>Uso di strategie, modalità e strumenti nuovi.</p> <p>Flessibilità nell'affrontare le cose.</p>	<p>Uso di strategie innovative e originali per mettere tutti nella condizione di apprendere.</p> <p>Utilizzo di un metodo di insegnamento dinamico e alternativo che sfrutti vari canali (come il supporto tecnologico).</p> <p>Capacità di proporre un metodo di studio efficace.</p>

Stigmatizzazione

In relazione alla comunicazione del proprio DSA, dai risultati si evince che la maggior parte del campione non lo ritiene necessario e, di conseguenza, non ne parla; tuttavia, nel momento in cui questo accade, viene fatto tendenzialmente

in maniera libera, informale e per lo più all'interno del contesto classe con i/le propri/e studenti/esse, piuttosto che davanti ai genitori degli/delle stessi/e. Non è però possibile stabilire con certezza il motivo di tale reticenza, dal momento che non è chiaro se questo avvenga per paura del giudizio e pregiudizio altrui e/o per timore di venire sminuiti rispetto alla possibilità di fare carriera, o se lo si ritenga semplicemente un'informazione superflua e non necessaria.

In tal senso, anche i dati al momento presenti in letteratura — dove sono riportate esperienze negative comuni come sentirsi vittime di pregiudizio e poco valorizzati — rilevano una certa difficoltà a condividere il proprio DSA (Valle et al., 2004; Ferri et al., 2005; Boxall et al., 2010; Burns e Bell, 2010; Griffiths, 2012; Glazzard e Dale, 2015; Cuervo-Rodríguez e Castañeda-Trujillo, 2021), attenuata da validazioni esterne e feedback positivi che generano un aumento del senso di efficacia professionale (Valle et al., 2004; Ferri et al., 2005; Burns e Bell, 2010; Vogel e Sharoni, 2011).

A ogni modo le risposte raccolte grazie al campione di insegnanti con DSA evidenziano in modo chiaro che per chi non ha un DSA — colleghi/e e genitori — non c'è alcun problema nell'interfacciarsi e nel lavorare con una persona con DSA. Di fatto, quindi, sembra non essere rilevante il dover comunicare di avere un DSA e, al contempo, un'eventuale conferma di ciò non dovrebbe essere motivo di discriminazione, come sostenuto da una ricerca svolta su personale accademico che ha incluso le prospettive di colleghi/e e studenti/esse (Hiscock e Leigh, 2020).

Ciononostante, lo studio condotto riporta comunque una prospettiva personale più pessimista, in quanto dai risultati emerge che gli insegnanti con DSA si sentono spesso insicuri e/o sminuiti rispetto alla possibilità di poter fare una carriera di insegnamento e circa uno su due si sente vittima di pregiudizio. Malgrado ciò — e fortunatamente —, il 70% del campione di insegnanti con DSA non ha mai preso in considerazione l'idea di abbandonare l'insegnamento e, in ogni caso, non è possibile stabilire che questa scelta derivi solo dal fatto di avere un DSA e di lavorare nell'ambito dell'insegnamento, in quanto entrano in gioco numerose variabili e il cambiare professione potrebbe dipendere, ad esempio, da un fattore di stress-lavoro-correlato.

Percorso scolastico

In riferimento al percorso scolastico degli insegnanti con DSA, sono emerse svariate esperienze scolastiche, fra loro del tutto diverse. In generale, quello che si evince dai risultati è che la maggior parte del campione ritiene che il proprio percorso scolastico, in relazione alle difficoltà incontrate, sia stato discreto (37%), benché vi sia comunque una buona parte che ne dà una valutazione buona e al tempo stesso pessima.

Considerando, invece, un aspetto più tecnico del percorso scolastico come la tutela disciplinare, oltre la metà degli/delle insegnanti riferisce un mancato riconoscimento da parte delle istituzioni. Anche il supporto emotivo e motivazionale fornito dai/dalle colleghi/e risulta carente, così come il trattamento e le accortezze ricevuti da parte del sistema scolastico. In letteratura, a tal proposito, viene segnalata la mancanza significativa di accomodamenti e strumenti di ausilio personalizzati (Smith, 2017).

Incrociando i dati relativi al supporto emotivo-motivazionale (livello supporto insufficiente-50%) e tutelare in ambito disciplinare (livello supporto insufficiente-56%), non si riscontra alcuna tendenza positiva o negativa assoluta, ma emergono invece esperienze scolastiche variegata. È dunque possibile che gli insegnanti con DSA riferiscano un riconoscimento tutelare che potrebbe non essere stato sufficiente a rendere positivo il loro percorso scolastico. Al tempo stesso, il mancato riconoscimento di tutele, in presenza di un buon supporto emotivo e motivazionale da parte del corpo docente, può rendere l'esperienza scolastica più positiva mitigandone l'impatto didattico.

In conclusione, osservando i dati ottenuti, sembra che nel complesso le/gli insegnanti con DSA non abbiano avuto un grande percorso scolastico nella loro esperienza. Questo è in linea con i dati presenti in letteratura che riportano esperienze scolastiche spesso difficili e talvolta anche tortuose, poco lineari (Gerber et al., 1998; Riddick, 2003; Burns e Bell, 2010; Burns e Bell, 2011; Burns et al., 2013; Vogel e Sharoni, 2011; Glazzard e Dale, 2015; Cuervo-Rodríguez e Castañeda-Trujillo, 2021).

Percorso lavorativo

In riferimento alla carriera professionale degli insegnanti con DSA, dai risultati emerge che la maggioranza si ritiene efficace. Gli insegnanti del campione considerato risultano essere anche molto motivati, spinti sia da una passione più generale per l'insegnamento e la vicinanza con ragazzi e ragazze, sia dal desiderio specifico di diventare quell'insegnante di cui avrebbero avuto bisogno durante il proprio percorso scolastico. Positivamente, si può notare come questi dati contrastino con la sensazione di stigma descritta sopra; nonostante ci si senta stigmatizzati e a volte inferiori o sminuiti, ci si percepisce docenti efficaci e motivati. Ugualmente, sia genitori sia colleghi e colleghe affermano per la maggioranza che gli insegnanti con DSA hanno competenze pari o addirittura maggiori rispetto alle proprie. Inoltre, la maggioranza dei genitori intervistati afferma che, se il proprio figlio o la propria figlia avesse un/una docente con DSA, sarebbe contenta. Questi risultati sono in linea con gli studi presenti in letteratura relativamente al senso di autoefficacia degli insegnanti con DSA e alla validazione esterna (Riddick, 2003; Burns e Bell, 2010; Vogel e Sharoni, 2011; Hiscock e Leigh, 2020; Cuervo-Rodríguez e Castañeda-Trujillo, 2021).

Per quanto concerne, invece, le difficoltà rilevate dagli insegnanti con DSA agli inizi della pratica professionale, quello che emerge è una maggiore fatica nello svolgimento di diversi compiti che vanno dalla gestione dei tempi alla compilazione del registro elettronico. Questo richiede talvolta più tempo e più attenzione, ma si tratta di qualcosa che può essere adeguatamente controllato con le giuste strategie. Emerge inoltre un senso di insicurezza generale dovuto principalmente al timore di sbagliare, soprattutto in momenti di stanchezza, che può accentuare le difficoltà specifiche. Tuttavia, quando viene chiesto come vivono un momento di «inciampo» davanti alla classe, la maggioranza degli insegnanti con DSA mostra di saper sfruttare questo momento in modo costruttivo, facendo capire ai propri alunni e alunne che si può sbagliare e/o mantenendo alta la loro soglia attentiva, chiedendo loro di scovare e correggere eventuali errori.

Risorse

In relazione ai peculiari punti di forza di un insegnante con DSA, la totalità del campione afferma di essere in grado di capire le difficoltà dei propri studenti con DSA e non solo. Questo risultato è indice di un alto livello di empatia da parte di chi ha vissuto lo stesso percorso, che si concretizza anche in azioni didattiche più vicine ai bisogni di questi studenti e queste studentesse. Infatti, la quasi totalità del campione costituito dagli insegnanti con DSA afferma di sentirsi in grado di garantire una didattica vicina ai bisogni degli studenti e delle studentesse con DSA. Dai dati si evince quindi che gli insegnanti con DSA si sentono efficaci nel riuscire a garantire una risposta funzionale ai bisogni degli alunni e delle alunne con DSA.

Collegli e genitori sono in linea con questa prospettiva, individuando tra le principali risorse di insegnanti con DSA la capacità di fornire un approccio empatico e inclusivo, accompagnato da strategie diversificate e alternative. Gli studi svolti fino ad ora si allineano con questo scenario, riportando tra le risorse speciali delle/degli insegnanti con DSA una maggiore empatia e una più accentuata capacità di comprendere le difficoltà scolastiche oltre che di coinvolgere le/i proprie/i studentesse/i (Ferri et al., 2001; Moore et al., 2020; Cuervo-Rodríguez e Castañeda-Trujillo, 2021; Ware et al., 2022; Grasmeyer, 2023), unite alla capacità di promuovere strategie didattiche diversificate e alternative (Smith, 2017; Cuervo-Rodríguez e Castañeda-Trujillo, 2021; Ware et al., 2022; Grasmeyer, 2023).

Conclusioni, limiti e prospettive future

Questo studio ci offre quindi una descrizione ecologica dell'attuale situazione delle e degli insegnanti che hanno un DSA e che insegnano nella scuola primaria

in Italia, frutto della combinazione di tre diverse prospettive: prospettiva degli insegnanti con DSA, prospettiva di colleghi/e e prospettiva di genitori. Dai risultati emergono chiaramente quelli che sono i principali punti di debolezza ma anche di forza nell'insegnare oggi con un DSA.

Relativamente alle difficoltà incontrate, questo studio mostra che, nonostante non sembri essere rilevante il dover comunicare la propria diagnosi, gli insegnanti con DSA si sentono spesso insicuri, sminuiti e vittima di pregiudizio. Inoltre, il percorso scolastico degli insegnanti con DSA risulta purtroppo essere spesso segnato dalle difficoltà e dall'assenza di adeguate tutele e supporti, sia sul piano istituzionale che sul piano emotivo-emozionale. Per quanto concerne invece i dati più incoraggianti, da questo studio si evince che, nonostante le fatiche incontrate, gli insegnanti con DSA del campione preso in esame si percepiscono e sono anche percepiti (da colleghi/e e genitori) come docenti efficaci e motivati, dotati di uguali o addirittura maggiori competenze. Per ultimo, in linea con la letteratura di riferimento, insegnanti, colleghi/e e genitori concordano nell'individuare tra le principali risorse peculiari degli insegnanti con DSA un approccio empatico e inclusivo, capace di cogliere le difficoltà dei propri alunni/e e di proporre conseguentemente strategie didattiche diversificate e alternative.

Questo studio non è tuttavia esente da limiti, in riferimento sia al campione che al metodo. Innanzitutto, il campione totale di riferimento rappresenta, per quanto vasto, una popolazione di riferimento specifica che è informata, sensibile e vicina al tema dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento nel contesto scolastico italiano. Infatti, l'86% del campione è costituito da genitori, di cui la quasi totalità (97%) ha un/a figlio/a con DSA e respira quindi quotidianamente il tema attraverso i vissuti, le testimonianze e le sfide dei/delle figli/e. Anche colleghi/e di insegnanti con DSA (4% del campione totale) hanno esperienza sul tema nelle sue varie sfaccettature. Il campione, inoltre, non si distribuisce in modo uniforme tra le diverse categorie di riferimento, quali insegnanti con DSA, colleghi/e, genitori; su un totale di 736 partecipanti, circa l'86% è composto da genitori, a fronte di un numero pressoché esiguo di insegnanti con DSA (9%) e colleghi/e (4%). In secondo luogo, il questionario costruito, oltre a presentare delle criticità intrinseche in quanto misura indiretta oggetto di bias di desiderabilità sociale, non è stato standardizzato per cui non è stato possibile confrontare in modo sistematico le diverse risposte fornite ed effettuare un'analisi di tipo inferenziale dei risultati.

Infine, per quanto concerne le possibili implicazioni e direzioni future, si ritiene possa essere interessante agire su diversi livelli. Università e istituzioni scolastiche dovrebbero innanzitutto promuovere maggiormente la formazione continua di docenti e ricercatori sul tema dell'insegnare con un DSA, offrire maggiori iniziative di supporto al metodo di studio, ai processi di consapevolezza, disclosure e rendere fruibili maggiori strategie e tecnologie compensative e dispensative. Per ultimo, emerge la necessità di indagare più sistematicamente

il fenomeno, ad esempio mediante l'aumento della rappresentatività del campione, estendendo la ricerca anche a una popolazione meno sensibile al tema, e la specificità delle misure utilizzate.

Bibliografia

- American Psychiatric Association (2013), *DSM-5 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition, American Psychiatric Publishing, Washington, DC. Trad. it., *DSM-5: Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano, Raffaello Cortina Editore. Traduzione italiana della Quinta edizione di Francesco Saverio Bersani, Ester di Giacomo, Chiarina Maria Inganni, Nidia Morra, Massimo Simone, Martina Valentini.
- Bellacicco R., Ianes D. e Pavone M. (2022), *Insegnanti con disabilità e DSA. Dilemmi, sfide e opportunità*, Milano, FrancoAngeli.
- Boxall K., Carson I. e Docherty D. (2010), *Room at the academy? People with learning difficulties and higher education*, «Disability & Society», vol. 19, n. 2, pp. 99-112.
- Burns E. e Bell S. (2010), *Voices of teachers with dyslexia in Finnish and English further and higher educational settings*, «Teachers and Teaching: Theory and practice», vol. 16, n. 5, pp. 529-543.
- Burns E. e Bell S. (2011), *Narrative construction of professional teacher identity of teachers with dyslexia*, «Teaching and Teacher Education», vol. 27, pp. 952-960.
- Burns E., Poikkeus A.M. e Aro M. (2013), *Resilience strategies employed by teachers with dyslexia working at tertiary education*, «Teaching and Teacher Education», vol. 34, pp. 77-85.
- Cuervo-Rodríguez K.A. e Castañeda-Trujillo J.E. (2021), *Dyslexic individuals' narratives on their process of becoming English language teachers*, «HOW Journal», vol. 28, n. 2, pp. 79-96.
- Ferri B.A., Keefe Ch. H. e Gregg N. (2001), *Teachers with learning disabilities: A view from both sides of the desk*, «Journal of Learning Disabilities», vol. 34, n. 1, pp. 22-32.
- Ferri B.A., Connor D.J., Solis S., Valle J. e Volpitta D. (2005), *Teachers with LD: Ongoing negotiations with discourses of disability*, «Journal of Learning Disabilities», vol. 38, n. 1, pp. 62-78.
- Gerber P.J., Anderson R.J., Keller C.E. e Karp J.M. (1998), *Trials and tribulations of a teacher with learning disabilities through his first two years of employment*, «Enhancing Diversity: Educators with Disabilities», vol. 34, n. 1, pp. 41-59.
- Glazzard J. e Dale K. (2015), *«It takes me half a bottle of whisky to get through one of your assignments»: Exploring one teacher educator's personal experiences of dyslexia*, «Dyslexia», vol. 21, n. 2, pp. 177-192.
- Grasmeder A. (2023), *Supporting geography teachers with dyslexia*, «Teaching Geography», vol. 48, n. 1, pp. 11-13.
- Griffiths S. (2012), *«Being dyslexic doesn't make me less of a teacher». School placement experiences of student teachers with dyslexia: Strengths, challenges, and a model for support*, «Journal of Research in Special Educational Needs», vol. 12, n. 2, pp. 54-65.
- Hiscock J.R. e Leigh J.S. (2020), *Exploring perceptions of and supporting dyslexia in teachers in higher education in STEM*, «Innovations in Education and Teaching International (RIIE)», vol. 57, n. 6, pp. 714-723.
- Keane E., Heinz M. e Eaton P. (2018), *Fit(ness) to teach? Disability and initial teacher education in the republic of Ireland*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 22, n. 8, pp. 819-838.

- Moore A., Kern V., Carlson A., Vaccaro A., Kimball E.W., Abbott J.A., Troiano P.F. e Newman B.M. (2020), *Constructing a sense of purpose and a professional teaching identity: Experiences of teacher candidates with disabilities*, «The Educational Forum», vol. 84, n. 3, pp. 272-285.
- Pritchard G. (2010), *Disabled people as culturally relevant teachers*, «Journal of Social Inclusion», vol. 1, n. 1, pp. 43-52.
- Riddick B. (2003), *Experiences of teachers and trainee teachers who are dyslexic*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 7, n. 4, pp. 389-402.
- Smith B.M. (2017), *A phenomenological study of teachers with dyslexia*, ProQuest LLC.
- Valle J.W., Solis S., Volpitta D. e Connor D. J. (2004), *The disability closet: Teachers with learning disabilities evaluate the risks and benefits of «coming out»*, «Equity & Excellence in Education», vol. 37, n. 1, pp. 4-17.
- Vogel G. e Sharoni V. (2011), *«My success as a teacher amazes me each and every day»- Perspectives of teachers with learning disabilities*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 15, n. 5, pp. 479-495.
- Ware H., Singal N. e Groce N. (2022), *The work lives of disabled teachers: revisiting inclusive education in English schools*, «Disability & Society», vol. 37, n. 9, pp. 1417-1438.

APPENDICE

Domande Questionario Insegnanti con DSA

1. Genere:
 - a. M
 - b. F
 - c. Altro

2. Fascia di età:
 - a. meno di 23
 - b. da 24 a 34 anni
 - c. da 35 a 44 anni
 - d. da 45 a 54 anni
 - e. da 55 a 64 anni
 - f. più di 65 anni

3. Anni di servizio in ambito scolastico (incluse supplenze, precariato, scuole private ecc.):
 - a. meno di un anno
 - b. da 1 a 5 anni
 - c. da 6 a 10 anni
 - d. da 11 a 15 anni
 - e. da 16 a 20 anni
 - f. da 21 a 25 anni
 - g. da 26 a 30 anni
 - h. da 31 a 35 anni
 - i. da 36 a 40 anni
 - j. più di 41 anni

4. Quando ha ricevuto la sua prima diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA)?
 - a. Scuola dell'infanzia (no diagnosi ma segnalazione di difficoltà)
 - b. Scuola primaria
 - c. Scuola secondaria di primo grado
 - d. Scuola secondaria di secondo grado
 - e. Età adulta (maggiore di 18 anni)
 - f. Non ho mai ricevuto una diagnosi ufficiale

5. Come è stato il suo percorso scolastico in relazione alle sue difficoltà? (Pessimo, Appena accettabile, Discreto, Buono Ottimo)
 - a. Scuola dell'infanzia
 - b. Scuola primaria
 - c. Scuola secondaria di primo grado
 - d. Scuola secondaria di secondo grado
 - e. Studi universitari

6. Da studente ha avuto un insegnante con DSA?
 - a. Sì, un insegnante che l'ha comunicato apertamente

- b. No
 - c. Forse, non lo ha comunicato ma ho il dubbio che lo fosse
7. Se sì, ha influenzato la percezione che aveva/ha sul suo Disturbo?
- a. Sì, in positivo
 - b. Sì, in negativo
 - c. No, non ha avuto nessuna influenza
8. Se no (non ha mai avuto un docente con DSA), pensa che avrebbe potuto fare la differenza sul suo percorso scolastico?
- a. Sì, in positivo
 - b. Sì, in negativo
 - c. No, in nessun modo
9. Da studente in che misura le sono state riconosciute le dovute tutele a livello disciplinare? (Insufficiente, Appena sufficiente, Sufficiente, Discreto, Buono, Molto buono, Ottimo)
- a. Scuola dell'infanzia
 - b. Scuola primaria
 - c. Scuola secondaria di primo grado
 - d. Scuola secondaria di secondo grado
 - e. Studi universitari
10. In che misura ritiene le sia stato dato supporto emotivo e motivazionale da parte dei suoi docenti? (Insufficiente, Appena sufficiente, Sufficiente, Discreto, Buono, Molto buono, Ottimo)
- a. Scuola dell'infanzia
 - b. Scuola primaria
 - c. Scuola secondaria di primo grado
 - d. Scuola secondaria di secondo grado
 - e. Studi universitari
11. Che cosa ha motivato la sua scelta di diventare insegnante?
-
-
-
-
-
-
-
-
12. La sua esperienza da studente con DSA ha influenzato il suo modo di essere insegnante oggi?
- a. Sì
 - b. No
 - c. Non ho mai pensato a questo aspetto
13. Se sì, in che modo?
-
-
-
-
-
-
-
-

14. Ha comunicato il suo Disturbo al dirigente scolastico?
 - a. Sì, perché ho scelto liberamente di farlo
 - b. Sì, perché mi sono sentito costretto
 - c. No, non l'ho ritenuta un'informazione necessaria

15. Se sì, qual è stata la reazione del dirigente scolastico?
 - a. Nessuna in particolare
 - b. Ha apprezzato la trasparenza
 - c. L'ha percepito come risorsa
 - d. L'ha percepito come un problema

16. Ha mai raccontato apertamente del suo Disturbo in classe ai propri studenti?
 - a. Sì
 - b. No
 - c. Altro

17. Se sì, in che modo ha affrontato questo momento?
 - a. Con una chiacchierata leggera e aperta di fronte alla classe
 - b. Con un discorso caratterizzato da un'impostazione scientifica di spiegazione del tema
 - c. Organizzando un'attività specifica per dare loro l'informazione (ad esempio raccontare/leggere una storia)
 - d. Non c'è stato un momento; semplicemente ho lasciato trasparire l'informazione durante i momenti di didattica

18. Se no, perché?
 - a. Provo un senso di imbarazzo
 - b. Non ritengo l'informazione necessaria per la classe
 - c. Paura di perdere l'autorevolezza della mia figura
 - d. Non ho mai pensato di comunicarlo, è un'informazione troppo personale
 - e. Altro

19. Ha comunicato alle famiglie dei suoi alunni il suo Disturbo?
 - a. Sì, perché ho scelto deliberatamente di farlo
 - b. Sì, perché mi sono sentito costretto
 - c. No, non l'ho ritenuta un'informazione necessaria

20. Ha avuto problemi con le famiglie dei suoi alunni nel momento in cui sono venute a sapere che il docente del loro figlio è un insegnante con DSA?
 - a. Sì
 - b. No
 - c. In parte, ma sono state facilmente risolvibili/trascurabili

21. Come affronta il momento dell'errore di un suo alunno?
 - a. Un'occasione per rispiegare il concetto errato a tutta la classe
 - b. Un campanello di allarme, un modo per capire come guidare la didattica in modo diverso
 - c. Lo sottolineo solo con l'alunno interessato per non metterlo in imbarazzo
 - d. In nessun modo particolare
 - e. Altro

22. Se sì, potrebbe indicare brevemente in cosa la famiglia identificava il problema e come lei lo ha affrontato?

23. Come vive il momento di un suo «inciampo» di fronte alla classe?

- a. Senso di imbarazzo
- b. Lo utilizzo in modo costruttivo per far capire dove si può sbagliare facilmente in un determinato argomento
- c. È un modo per mantenere alta la soglia di attenzione della classe facendomi correggere direttamente da loro
- d. Lascio correre senza darci peso
- e. Altro

24. In relazione al rapporto con gli studenti con DSA, come si sente/si è sentito nei loro confronti? (Mai, Ogni tanto, Spesso, Sempre)

- a. Capace di capire le loro difficoltà
- b. Dispiaciuto/a per loro e per la loro difficoltà
- c. Capace di garantire una didattica vicina ai loro bisogni
- d. In nessun modo particolare, al pari di tutti gli studenti

25. In cosa individua le sue principali difficoltà come docente con DSA?

26. Quali ritiene che siano i suoi punti di forza?

27. Si ritiene un docente efficace?

- a. Sì
- b. No
- c. In parte

28. Ha mai avuto l'impressione di essere stato vittima di pregiudizio nel contesto dell'insegnamento?

- a. Sì

- b. No
 - c. Forse, non saprei
29. Le è mai sembrato di non aver ricevuto un trattamento giusto da parte del sistema scolastico a causa del suo Disturbo?
- a. Sì
 - b. No
 - c. Non ci ho mai pensato
30. Si è mai sentito sminuito o inferiore rispetto a un collega? (è possibile più di una risposta)*
- a. Sì, da parte del collega stesso
 - b. Sì, da parte del sistema scolastico in generale
 - c. Sì, da parte del dirigente scolastico
 - d. Sì, da parte di me stesso
 - e. No
31. Ha mai valutato l'idea di abbandonare l'insegnamento?
- a. Sì
 - b. No
32. Se sì, perché?
-
-
-
-
-
-
33. Si sente mai «solo» nella sua scelta professionale?
- a. Sì, non ho colleghi con la mia stessa difficoltà con cui confrontarmi
 - b. Sì, i miei colleghi tendono a non includermi pienamente
 - c. No, i miei colleghi mi fanno sentire incluso nel corpo docente
 - d. Non mi sono mai posto il problema
 - e. Altro

Domande Questionario Colleghi

1. Genere:
 - a. M
 - b. F
 - c. Altro
2. Fascia di età:
 - a. meno di 23
 - b. da 24 a 34 anni
 - c. da 35 a 44 anni
 - d. da 45 a 54 anni
 - e. da 55 a 64 anni
 - f. più di 65 anni

3. Anni di servizio in ambito scolastico (includi supplenze, precariato, scuole private ecc.):
- meno di un anno
 - da 1 a 5 anni
 - da 6 a 10 anni
 - da 11 a 15 anni
 - da 16 a 20 anni
 - da 21 a 25 anni
 - da 26 a 30 anni
 - da 31 a 35 anni
 - da 36 a 40 anni
 - più di 41 anni
4. Nella sua esperienza di vita (extrascolastica) ha mai avuto occasioni di contatto con una persona con DSA?
- Sì, e la ritengo un'esperienza positiva
 - Sì, ma non è stata un'esperienza positiva
 - No, non ho mai avuto occasione
5. Ha un collega con DSA?
- Sì, sono certo di avere un collega con DSA
 - Forse, non lo ha comunicato apertamente ma ho il dubbio che lo fosse/sia
 - Non ho colleghi con DSA
6. Se ha un collega con DSA, da chi lo è venuto a sapere?
- Direttamente da lui
 - Indirettamente da altri colleghi
 - Dal dirigente scolastico
 - Dagli studenti stessi
7. Quali possono essere i «limiti» di un docente con DSA?
-
-
-
-
-
-
-
-
8. Quali sono gli apporti positivi alla didattica di un docente con DSA?
-
-
-
-
-
-
-
-
9. Al netto delle considerazioni fatte fino ad ora, pensa che un insegnante con DSA e uno senza DSA abbiano le stesse competenze professionali?
- Sì, hanno le stesse competenze professionali

- b. Sì, il docente con DSA ha, probabilmente, competenze ancora maggiori
 - c. No, inevitabilmente uno è più svantaggiato
 - d. Non mi sono mai soffermato su questo aspetto
10. Indichi un valore di accordo/disaccordo da 1 (totalmente in disaccordo) a 5 (assolutamente d'accordo) «Le persone con Disturbi legati all'apprendimento possono accedere a carriere che riguardano nello specifico azioni di insegnamento-apprendimento».

Domande Questionario Genitori

1. Genere:
 - a. M
 - b. F
 - c. Altro

 2. Fascia di età:
 - a. meno di 23
 - b. da 24 a 34 anni
 - c. da 35 a 44 anni
 - d. da 45 a 54 anni
 - e. da 55 a 64 anni
 - f. più di 65 anni

 3. Suo figlio ha una diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA)?
 - a. Sì
 - b. No
 - c. È in corso l'iter di valutazione diagnostica

 4. È informato sul tema dei DSA e della didattica inclusiva?
 - a. Sì
 - b. No, ma vorrei approfondire
 - c. No e non sono interessato

 5. Indichi un valore di accordo/disaccordo da 1 (totalmente in disaccordo) a 5 (assolutamente d'accordo): «Le persone con Disturbi legati all' apprendimento possono accedere a carriere che riguardano nello specifico azioni di insegnamento-apprendimento».

 6. Se il docente di suo figlio avesse un Disturbo Specifico di Apprendimento sarebbe contento?
 - a. Sì
 - b. No
 - c. In parte

 7. Crede che un docente con DSA sarebbe meno competente di un collega senza DSA?
 - a. Sì, con la sua difficoltà sarebbe uno svantaggio
 - b. No, sono di pari livello
 - c. No, con le sue difficoltà ha probabilmente una competenza maggiore

 8. Quali sono i limiti di un docente con DSA? (indicarne anche solo uno)
-
-

9. Quali sono gli apporti positivi alla didattica di un docente con DSA? (indicarne anche solo uno)

10. Pensando alle considerazioni appena indicate: ritiene che i pro siano superiori ai contro o viceversa?

- a. Pro superiori ai contro
- b. Contro superiori ai pro
- c. Pro e contro si eguagliano