

Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana

Discussione di alcuni recenti dati di ricerca

Heidrun Demo

Ricercatrice presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano

monografia

Sommario

Recenti dati di ricerca descrivono come la maggioranza degli alunni con disabilità trascorra parte del proprio tempo fuori dalla classe; questo fenomeno è definito come push e pull out. In questo articolo sono presentati e discussi alcuni risultati emersi dalle ricerche condotte dal Gruppo di Ricerca sull'Integrazione e Inclusione Scolastica (GRIIS) della Libera Università di Bolzano su questo tema. I dati quantitativi mettono in luce come la maggior parte degli alunni con disabilità faccia esperienza del fenomeno nel corso della propria carriera scolastica, anche se con sensibili differenze nei diversi ordini scolastici. Si tratta di un fenomeno che mette a rischio l'idea di integrazione tanto sostenuta dalla legislazione scolastica italiana? Un'interpretazione dei risultati di ricerca evidenzia come il fenomeno non sia unitario, ma possa invece assumere tre forme: due da considerarsi rischiose, la terza da valutare invece come un'interessante spinta innovativa per una didattica inclusiva.

Integrazione significa prima di tutto *esserci*: significa che gli alunni con disabilità condividono appieno le attività scolastiche quotidiane dei compagni. Recenti dati di ricerca descrivono però come la maggioranza degli alunni con disabilità trascorra parte del proprio tempo scuola in luoghi diversi da quelli dei coetanei. È questo fenomeno che definiamo come push o pull out. La distinzione fra push out e pull out non è rilevante in questo articolo, ma fa riferimento a come il contesto possa condizionare l'uscita dalla classe o con fattori interni alla classe che spingono fuori — push out — (ad esempio,

un insegnante curricolare che non sa gestire i comportamenti problema di un alunno con disabilità) o esterni alla classe che tirano fuori — pull out — (ad esempio, la presenza nella scuola di un'aula di sostegno separata e ben attrezzata) (Ianes, 2014a).

Da alcuni anni l'ISTAT rileva il fenomeno del push e pull out a livello nazionale e gli ultimi dati disponibili mostrano che, in media, gli alunni con disabilità della scuola primaria passano 24,7 ore alla settimana in classe e 3,7 fuori. Nella scuola secondaria di primo grado le ore trascorse fuori dalla classe salgono a 4,4 a fronte di 22,4 nella

classe. Se poi si considerano nello stesso ordine di scuola solo gli alunni con disabilità più gravi, che per l'Istat sono coloro che non si spostano, mangiano e vanno in bagno autonomamente, si arriva a 8 ore trascorse fuori dalla classe e 18,4 dentro (ISTAT, 2013).

In questo articolo verranno presentati e discussi alcuni risultati emersi dalle ricerche condotte dal Gruppo di Ricerca sull'Integrazione e Inclusione Scolastica (GRIIS) della Libera Università di Bolzano su questo tema. Oltre a descrivere il push e pull out da un punto di vista sia qualitativo che quantitativo, si intende proporre un'analisi degli effetti di questo fenomeno e delle ragioni che portano un largo numero di insegnanti a compiere questa scelta didattica. Infine si proporrà un'interpretazione del significato pedagogico di push e pull out, cercando di valutare se e in che termini questo rappresenti un allontanamento dall'idea di educazione inclusiva che la legislazione del sistema scolastico italiano intende promuovere.

Descrizione del fenomeno

Una ricerca finanziata dalla Libera Università di Bolzano nel 2007 (Canevaro, d'Alonzo e Ianes, 2009) ha prodotto i primi dati di ricerca su pull out e push out, fenomeno che già da diverso tempo veniva descritto e discusso da molti insegnanti e studiosi coinvolti nei processi dell'integrazione scolastica in Italia. La prima parte della ricerca ha raccolto le risposte di 1.877 persone con disabilità in tutta Italia e, nel caso in cui non fosse possibile per loro rispondere personalmente, delle loro famiglie. Nel campione sono rappresentate persone di età differenti e questo ha permesso di effettuare un'analisi per coorti delle loro carriere scolastiche e della loro esperienza di push e pull out.

I risultati mostrano come, dagli anni Sessanta a oggi, a un graduale aumento della presenza degli alunni con disabilità in tutti gli ordini di scuola corrisponda anche una crescita del numero di alunni con disabilità la cui carriera scolastica è caratterizzata da percorsi in parte in classe e in parte fuori dalla classe. Si può infatti osservare come, nella coorte dei soggetti con disabilità più anziani (nati prima del 1970), il percorso che prevede la presenza costante in classe sia il più rappresentato, mentre col passare degli anni sia nella scuola primaria che nella scuola secondaria di primo grado è la forma che prevede una presenza parziale a diventare maggioritaria. Va poi anche considerato che vi è un piccolo gruppo di alunni, nettamente minoritario, ma tendente a una piccola crescita nel tempo, che trascorre tutto il proprio tempo scuola fuori dalla classe (Canevaro, d'Alonzo e Ianes, 2009; Demo e Zambotti, 2009) (vedi figure 1, 2, 3, 4 e 5).¹

Nella seconda parte della ricerca nel 2010 (Canevaro et al., 2011; Ianes, Demo e Zambotti, 2010) sono stati raccolti 3.230 questionari compilati da diverse figure professionali della scuola, per la maggior parte insegnanti, che hanno descritto il percorso di integrazione di un alunno con disabilità con cui lavoravano in quell'anno. Questi dati evidenziano come la maggior parte degli alunni con disabilità faccia esperienze di pull e push out: considerando i dati aggregati di tutti gli ordini di scuola, si vede che il 54,9% di questi alunni trascorre parte del proprio tempo fuori dalla classe e il 5,7% è addirittura sempre fuori da essa.

La ricerca ha tuttavia anche evidenziato come il fenomeno del pull e push out acquisi-

¹ Le figure 1-5 sono tratte da: Demo H. e Zambotti F., *Alcune relazioni tra percorsi di integrazione scolastica e percezione di integrazione sociale in contesti normali*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 8, n. 5, novembre 2009, pp. 459-473.

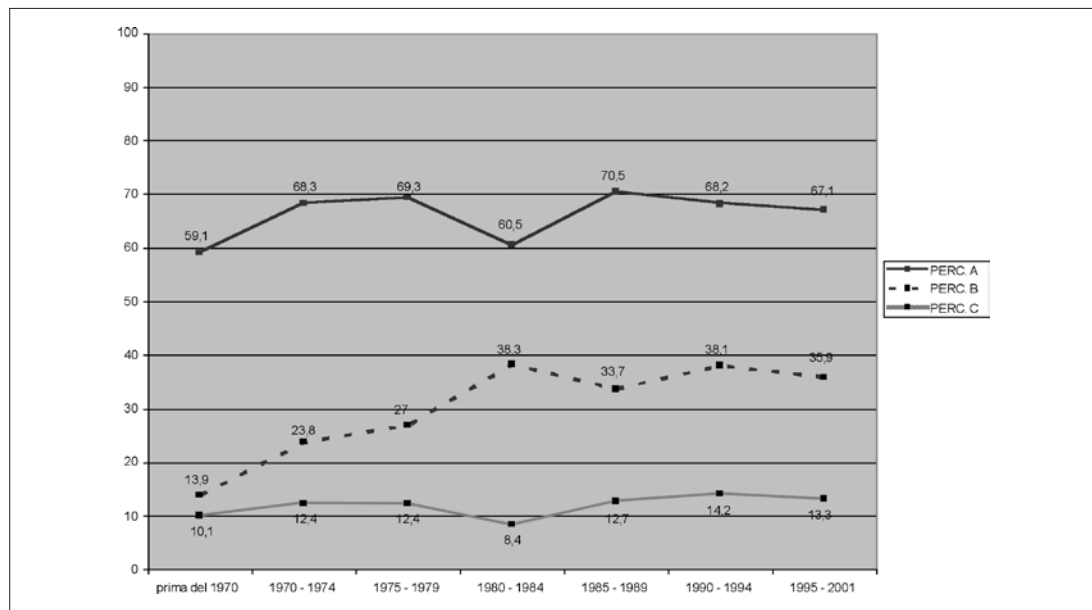


Fig. 1 Valori percentuali dei diversi percorsi dell'integrazione nella scuola dell'infanzia, per coorti (NpA = 1.328; NpBC = 1.181). Perc. A = sempre in classe; Perc. B = in parte in classe, in parte fuori; Perc. C = fuori dalla classe.

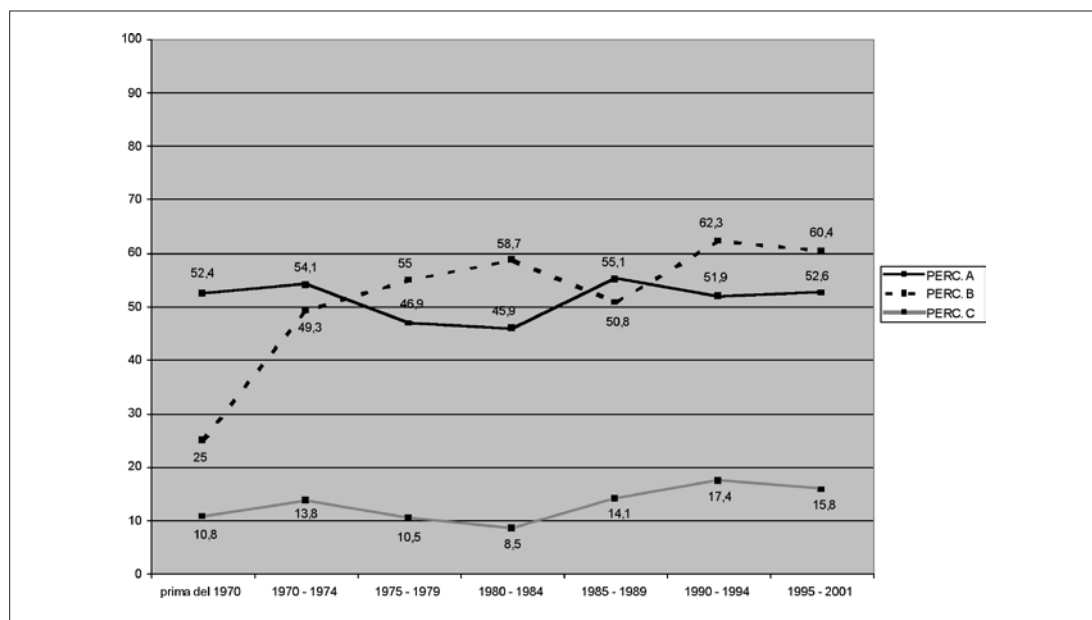


Fig. 2 Valori percentuali dei diversi percorsi dell'integrazione nella scuola primaria, per coorti (NpA = 1.445; NpBC = 1.355). Perc. A = sempre in classe; Perc. B = in parte in classe, in parte fuori; Perc. C = fuori dalla classe.

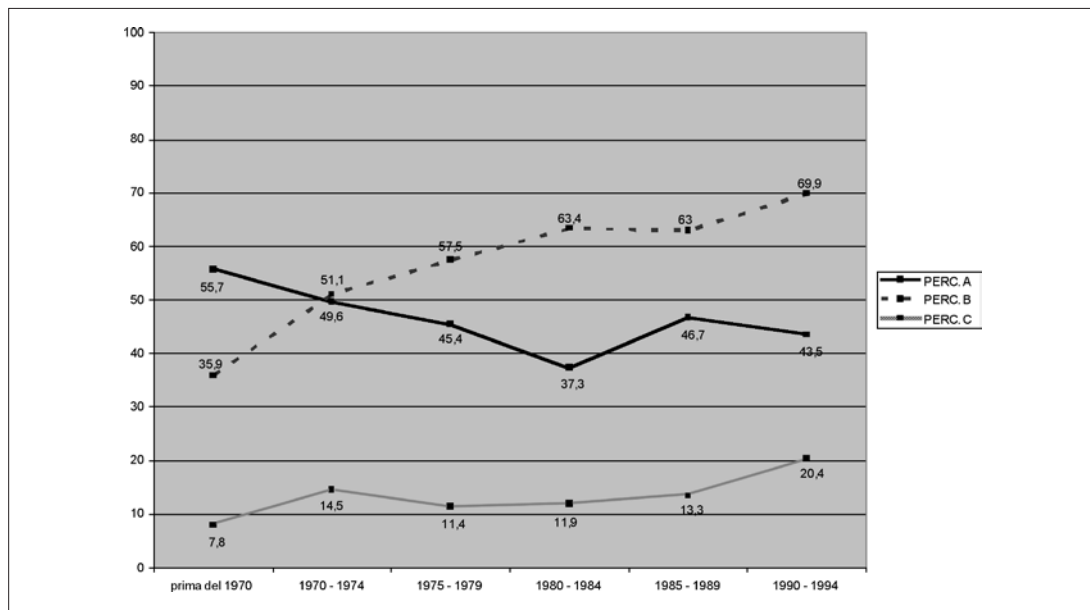


Fig. 3 Valori percentuali dei diversi percorsi dell'integrazione nella scuola secondaria di I grado, per coorti (NpA = 1.077; NpBC = 1.028). Perc. A = sempre in classe; Perc. B = in parte in classe, in parte fuori; Perc. C = fuori dalla classe.

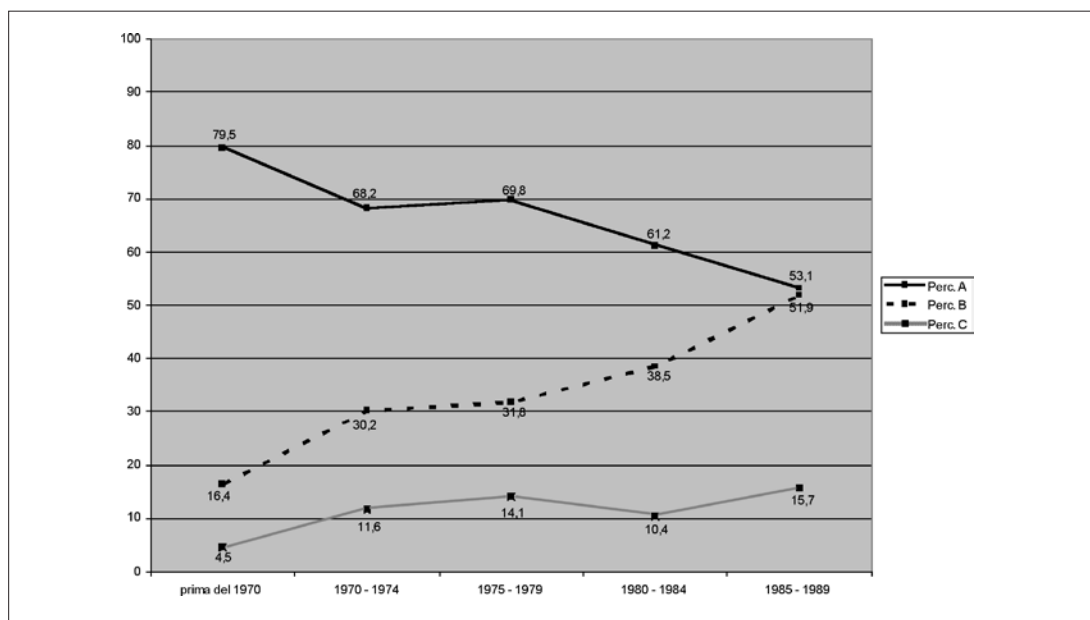


Fig. 4 Valori percentuali dei diversi percorsi dell'integrazione nella scuola secondaria di II grado, per coorti (NpA = 476; NpBC = 455). Perc. A = sempre in classe; Perc. B = in parte in classe, in parte fuori; Perc. C = fuori dalla classe.

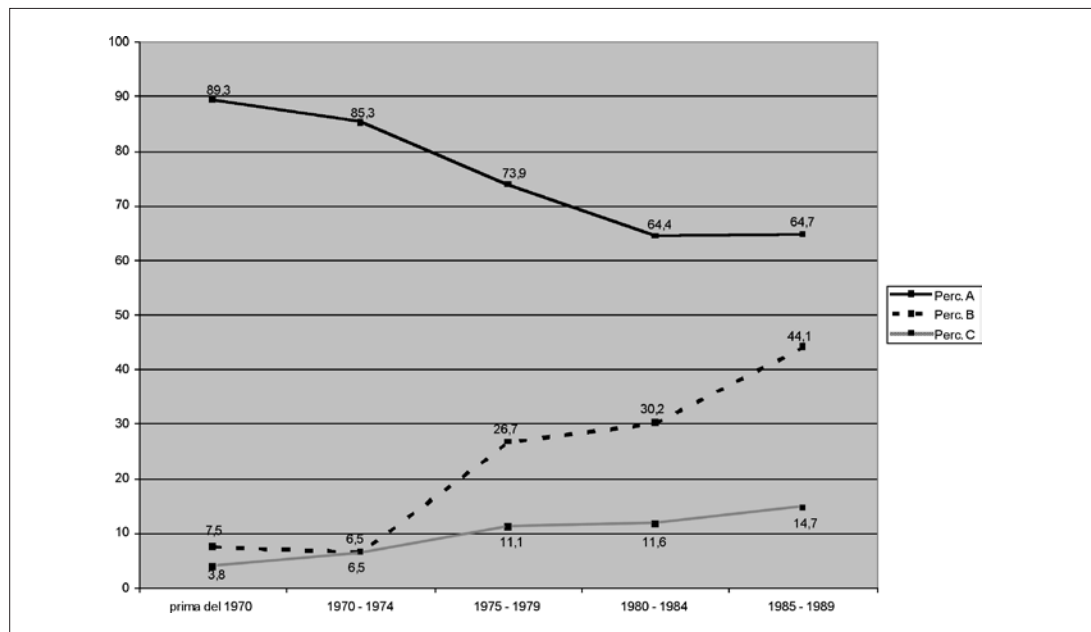


Fig. 5 Valori percentuali dei diversi percorsi dell'integrazione nella formazione professionale, per coorti ($N_{pA} = 227$; $N_{pBC} = 216$). Perc. A = sempre in classe; Perc. B = in parte in classe, in parte fuori; Perc. C = fuori dalla classe.

sca dimensioni diverse in base agli ordini di scuola (vedi tabella 1) e in base alla tipologia di disabilità dell'alunno (vedi tabella 2). Nella scuola secondaria di primo grado assume le dimensioni maggiori e in quella dell'infanzia, invece, quelle minori. Per quel che riguarda la tipologia di disabilità, sono maggiormente interessati dal fenomeno alunni con una disabilità intellettiva o una pluridisabilità; i meno coinvolti risultano essere quelli con una disabilità di tipo motorio (Canevaro et al., 2011; Ianes, Demo e Zambotti, 2010).

Attraverso questa ricerca è stato inoltre possibile raccogliere informazioni rispetto al tipo di attività che, in base alle dichiarazioni degli insegnanti, gli alunni con disabilità svolgono fuori dalla classe. Vi è un largo uso di attività 1:1 mediate da materiali adattati, schede oppure dal pc. Anche l'utilizzo del gioco strutturato è molto diffuso. Sorpren-

dentemente, diversamente da quanto ci si potrebbe aspettare vista la scelta didattica del push o pull out, sia nel caso degli alunni che trascorrono fuori dalla classe solo parte del proprio tempo scuola, sia nel caso di coloro che sono fuori sempre, l'utilizzo di tecniche abilitative specifiche risulta essere minoritario (vedi tabella 3).

Da un punto di vista metodologico è importante segnalare la problematicità del fatto che sia i dati dell'ISTAT che la maggior parte di quelli raccolti dal nostro gruppo con la ricerca della Libera Università di Bolzano presentano il punto di vista degli insegnanti. In tematiche così fortemente toccate da valori etici come quella dell'integrazione degli alunni con disabilità, è probabile che la desiderabilità sociale rivesta un suo ruolo distorsivo e che quindi i dati dipingano una situazione di maggiore partecipazione rispetto a quella reale.

TABELLA 1

Ordine di scuola di appartenenza del soggetto rispondente, per percorsi di integrazione

	SEMPRE IN CLASSE	IN PARTE IN CLASSE, IN PARTE FUORI	FUORI DALLA CLASSE	TOTALE
Asilo nido	6 (40,0%)	8 (53,3%)	1 (6,7%)	15 (100,0%)
Scuola dell'infanzia	176 (49,7%)	168 (47,5%)	10 (2,8%)	354 (100,0%)
Scuola primaria	576 (39,2%)	811 (55,2%)	83 (5,6%)	1470 (100,0%)
Scuola secondaria di primo grado	223 (30,8%)	453 (62,5%)	49 (6,8%)	725 (100,0%)
Scuola secondaria di secondo grado	276 (45,6%)	295 (48,8%)	34 (5,6%)	605 (100,0%)
Istituto professionale	20 (32,8%)	35 (57,4%)	6 (9,8%)	61 (100,0%)

N validi = 3.230, mancanti = 0, N = 3.230; significatività $\chi^2(10) = 53.733$; $p < 0,01$

Tratta da: Ianes D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Trento, Erickson, 2014, p. 58.

TABELLA 2

Tipologia di disabilità del caso descritto, per percorsi di integrazione

	SEMPRE IN CLASSE	IN PARTE IN CLASSE, IN PARTE FUORI	FUORI DALLA CLASSE	TOTALE
Disabilità motoria	87 (60,8%)	50 (35,0%)	6 (4,2%)	143 (100,0%)
Disabilità mentale	334 (31,7%)	666 (63,2%)	53 (5,0%)	1053 (100,0%)
Disabilità sensoriale	120 (65,2%)	61 (33,2%)	3 (1,6%)	184 (100,0%)
Pluridisabilità	214 (30,4%)	426 (60,5%)	64 (9,1%)	704 (100,0%)
Disturbi specifici dell'apprendimento	272 (46,0%)	294 (49,7%)	25 (4,2%)	591 (100,0%)
Disturbi comportamentali	137 (43,5%)	157 (49,8%)	21 (6,7%)	315 (100,0%)
Disturbi di personalità	68 (45,6%)	74 (49,7%)	7 (4,7%)	149 (100,0%)

Nvalidi=3.139, mancanti=91, N=3.230; $\chi^2(12)=160.248$; $p < 0,01$
 Tratta da: Ianes D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Trento, Erickson, 2014, p. 59.

TABELLA 3

Ranking delle metodologie usate sempre o spesso con l'alunno con disabilità fuori dalla classe

	IN PARTE IN CLASSE, IN PARTE FUORI	FUORI DALLA CLASSE
1	Attività 1:1 con materiale semplificato/adattato 90,3%	Attività 1:1 con materiale semplificato/adattato 90,9%
2	Attività 1:1 con schede didattiche 72,2%	Gioco mirato 71,4%
3	Gioco mirato 62,8%	Attività 1:1 con schede didattiche 55,5%
4	Attività 1:1 col computer 59,2%	Attività 1:1 col computer 54,3%
5	Uso di tecniche di tipo abilitativo (TEACCH, ABA, CAA) 35,2%	Gioco libero 50,4%
6	Gioco libero 30,5%	Uso di tecniche di tipo abilitativo (TEACCH, ABA, CAA) 46,5%

Tratta da: Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D. e Caldin R., *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson, 2011, p. 77.

In questo senso sarebbe interessante dare un maggiore spazio anche alla percezione da parte degli alunni del fenomeno che, triangolata con quella degli insegnanti, potrebbe portare a dati più vicini alla realtà (Ianes, 2014b).

Riassumendo, dati attualmente disponibili sul fenomeno dipingono comunque un quadro in cui il pull e push out rappresentano un bagaglio dell'esperienza scolastica della maggior parte degli alunni con disabilità. Notevoli differenze si incontrano nei diversi ordini scolastici: la scuola dell'infanzia appare come la scuola in cui il fenomeno è presente in percentuali minori, mentre è nella scuola secondaria di primo grado che si incontrano le percentuali maggiori. Un'altra differenza significativa nella quantificazione del fenomeno si riscontra in base alla tipologia di disabilità dell'alunno: sono infatti gli alunni con una disabilità intellettiva e quelli con una pluridisabilità a essere maggiormente interessati da pull e push out, mentre ne risultano molto meno coinvolti gli alunni con una disabilità motoria. Infine, dal punto di vista didattico, è possibile descrivere le ore trascorse fuori dalla classe come fortemente caratterizzate da attività 1:1 insegnante-alunno, con un utilizzo solo minoritario di tecniche abilitative specifiche.

Gli effetti del fenomeno

Esistono pochi dati di ricerca che permettono di affermare con chiarezza se il pull e il push out abbiano una ricaduta positiva o negativa sui risultati, sia a breve che a lungo termine, di apprendimento e partecipazione degli alunni con disabilità e dei loro compagni. Alcuni dati interessanti al riguardo provengono dalla già citata ricerca della Libera Università di Bolzano. Si tratta quasi totalmente di dati non ancora pubblicati, ma presentati all'interno delle due edizioni 2010

e 2011 del Convegno Europeo della Ricerca Educativa (ECER).

Dall'incrocio delle informazioni rispetto alla carriera scolastica delle persone con disabilità con alcune variabili di soddisfazione rispetto alla vita adulta, emerge come tendenzialmente la piena partecipazione al percorso della classe durante l'età scolare sia associata a valori significativamente più alti di soddisfazione nella vita adulta rispetto alla percezione di normalità della vita sociale, la fiducia nel futuro e la soddisfazione per le mansioni lavorative. Nelle tabelle 4, 5 e 6 presentiamo i dati relativi alle tre variabili di qualità della vita adulta che potevano essere valutate dai soggetti su una scala da 1 a 10. L'associazione risulta significativa solo rispetto ad alcuni ordini di scuola. Non è rappresentata la formazione professionale per cui non risulta un'associazione significativa con nessuna delle variabili considerate.

Sempre la stessa ricerca, attraverso i dati raccolti dai questionari compilati dagli insegnanti, ha permesso di testare la significatività dell'associazione fra un percorso scolastico con o senza push e pull out e i risultati di apprendimento percepiti dagli insegnanti. I risultati, valutati su una scala da 1 a 10, riguardano sia quelli ottenuti dall'alunno con disabilità sia quelli dei compagni. I dati sintetizzati nelle tabelle 7 e 8 mostrano come le classi in cui l'alunno con disabilità partecipa pienamente alle attività dei compagni siano associate a risultati più elevati in fatto sia di apprendimento che di socializzazione, sia per quanto riguarda l'alunno con disabilità che per quanto concerne i compagni.

Queste associazioni sono state testate anche disaggregando le diverse tipologie di disabilità, per verificare che i risultati non siano influenzati dal fatto che, nelle situazioni di piena partecipazione, vi siano più casi di alunni percepiti come «meno gravi». Per tutte le tipologie di disabilità il trend è risultato

TABELLA 4
Percezione di normalità della vita sociale

		MEDIA DI PERCEZIONE DI NORMALITÀ DELLA VITA SOCIALE	DEVIAZIONE STANDARD	N	SIGNIFICATIVITÀ (T-TEST)
Scuola dell'infanzia	<i>Percorso scolastico di piena partecipazione</i>	6,72	2,8	604	$t = 5,68;$ $df = 877;$ $p < 0,01$
	<i>Percorso scolastico con push e pull out</i>	5,52	3,1	275	
Scuola primaria	<i>Percorso scolastico di piena partecipazione</i>	6,76	2,8	509	$t = 5,49;$ $df = 984;$ $p < 0,01$
	<i>Percorso scolastico con push e pull out</i>	5,76	3,0	477	
Scuola secondaria di primo grado	<i>Percorso scolastico di piena partecipazione</i>	6,63	2,7	364	$t = 4,91;$ $df = 772;$ $p < 0,01$
	<i>Percorso scolastico con push e pull out</i>	5,63	2,9	410	
Scuola secondaria di secondo grado	<i>Percorso scolastico di piena partecipazione</i>	6,74	2,7	239	$t = 1,54;$ $df = 364;$ $p = 0,12$ (n.s.)
	<i>Percorso scolastico con push e pull out</i>	6,29	2,7	127	

TABELLA 5
Fiducia in una vita futura soddisfacente

		MEDIA DI FIDUCIA IN UNA VITA FUTURA SODDISFACENTE	DEVIAZIONE STANDARD	N	SIGNIFICATIVITÀ (T-TEST)
Scuola dell'infanzia	<i>Percorso scolastico di piena partecipazione</i>	6,25	2,4	748	$t = 5,51;$ $df = 1127;$ $p < 0,01$
	<i>Percorso scolastico con push e pull out</i>	5,39	2,6	381	
Scuola primaria	<i>Percorso scolastico di piena partecipazione</i>	6,33	2,4	626	$t = 5,03;$ $df = 1229;$ $p < 0,01$
	<i>Percorso scolastico con push e pull out</i>	5,61	2,6	605	
Scuola secondaria di primo grado	<i>Percorso scolastico di piena partecipazione</i>	6,48	2,3	423	$t = 5,90;$ $df = 914;$ $p < 0,01$
	<i>Percorso scolastico con push e pull out</i>	5,54	2,5	493	

		MEDIA DI FIDUCIA IN UNA VITA FUTURA SODDISFACENTE	DEVIAZIONE STANDARD	N	SIGNIFICATIVITÀ (T-TEST)
Scuola secondaria di secondo grado	<i>Percorso scolastico di piena partecipazione</i>	6,77	2,3	264	$t = 5,42;$ $df = 403;$ $p < 0,01$
	<i>Percorso scolastico con push e pull out</i>	5,48	2,2	141	

TABELLA 6
Soddisfazione lavorativa rispetto a ruolo, attività e mansioni

		MEDIA DI SODDISFAZIONE LAVORATIVA RISPETTO A RUOLO, ATTIVITÀ E MANSIONI	DEVIAZIONE STANDARD	N	SIGNIFICATIVITÀ (T-TEST)
Scuola dell'infanzia	<i>Percorso scolastico di piena partecipazione</i>	6,39	2,6	351	$t = 2,41;$ $df = 517;$ $p = 0,016$ (n.s.)
	<i>Percorso scolastico con push e pull out</i>	5,78	2,9	169	
Scuola primaria	<i>Percorso scolastico di piena partecipazione</i>	6,33	2,6	325	$t = 1,64;$ $df = 624;$ $p = 0,10$ (n.s.)
	<i>Percorso scolastico con push e pull out</i>	5,98	2,7	301	
Scuola secondaria di primo grado	<i>Percorso scolastico di piena partecipazione</i>	6,52	2,4	277	$t = 2,90;$ $df = 563;$ $p < 0,01$
	<i>Percorso scolastico con push e pull out</i>	5,88	2,9	288	
Scuola secondaria di secondo grado	<i>Percorso scolastico di piena partecipazione</i>	6,71	2,4	207	$t = 2,78;$ $df = 305;$ $p < 0,01$
	<i>Percorso scolastico con push e pull out</i>	5,84	2,8	100	

essere simile e le differenze fra i percorsi con o senza push e pull out, con l'unica eccezione nel caso delle disabilità motorie, significative.

È comunque importante ricordare che i dati presentati vanno trattati con molta cautela poiché in entrambi i casi siamo di fronte a un percepito soggettivo, da un lato delle persone con disabilità che valutano

alcuni aspetti della propria qualità di vita e, dall'altro, degli insegnanti che valutano i risultati ottenuti in un anno di integrazione scolastica. Nonostante ciò, i dati sembrano suggerire che i risultati migliori sia a breve che a lungo termine siano collegati a percorsi di integrazione caratterizzati da una piena partecipazione.

Le ragioni del fenomeno

Le ragioni del fenomeno verranno analizzate attraverso due tipologie di dati. In primo luogo presentiamo le risposte degli insegnanti al quesito relativo alle motivazioni per cui gli alunni in alcuni momenti o sempre siano fuori dall'aula (vedi tabelle 9 e 10). In secondo luogo proveremo a illustrare i dati che sostengono due nostre ipotesi sulle possibili cause del push e pull out.

La prima ragione che gli insegnanti riportano per il pull e push out è legata alle metodologie per la classe: l'alunno con disabilità uscirebbe dalla classe perché le metodologie didattiche non permettono sempre un'adeguata individualizzazione. Nel caso di docenti che insegnano in classi in cui l'alunno con disabilità partecipa alle attività della classe, ma vive il pull out e il push out per alcune situazioni, seguono poi ragioni collegate al lavoro individualizzato

TABELLA 7
Risultati dell'alunno con disabilità

	LA SOCIALIZZAZIONE E LO SVILUPPO DI BUONE RELAZIONI TRA L'ALUNNO CON DISABILITÀ E I COMPAGNI			L'APPRENDIMENTO E LO SVILUPPO DI CAPACITÀ IMPORTANTI PER L'ALUNNO CON DISABILITÀ		
	PERCORSO SCOLASTICO DI PIENA PARTECIPAZIONE	PERCORSO SCOLASTICO CON PUSH E PULL OUT	PERCORSO SCOLASTICO IN SOLO PUSH E PULL OUT	PERCORSO SCOLASTICO DI PIENA PARTECIPAZIONE	PERCORSO SCOLASTICO CON PUSH E PULL OUT	PERCORSO SCOLASTICO IN SOLO PUSH E PULL OUT
Media	7,62	7,21	5,39	7,38	7,10	5,79
Deviazione standard	1,9	2,1	2,6	1,8	1,9	2,5
N	1.247	1.723	175	1.244	1.718	175
Significatività ANOVA	$p < 0,01$			$p < 0,01$		

TABELLA 8
Risultati dei compagni di classe

	LO SVILUPPO DI CAPACITÀ RELAZIONALI NEI COMPAGNI DI CLASSE			LO SVILUPPO DI APPRENDIMENTI SCOLASTICI NEI COMPAGNI DI CLASSE		
	PERCORSO SCOLASTICO DI PIENA PARTECIPAZIONE	PERCORSO SCOLASTICO CON PUSH E PULL OUT	PERCORSO SCOLASTICO IN SOLO PUSH E PULL OUT	PERCORSO SCOLASTICO DI PIENA PARTECIPAZIONE	PERCORSO SCOLASTICO CON PUSH E PULL OUT	PERCORSO SCOLASTICO IN SOLO PUSH E PULL OUT
Media	7,54	7,19	5,35	7,37	6,86	4,86
Deviazione standard	1,9	2,0	2,6	1,8	2,0	2,5
N	1.227	1.688	168	1.208	1.642	154
Significatività ANOVA	$p < 0,01$			$p < 0,01$		

sulle competenze necessarie per partecipare meglio ai lavori della classe in altri momenti (per anticipare e/o rielaborare il lavoro che viene svolto in classe oppure perché si è ritenuto che, in questi momenti, egli avrebbe potuto sviluppare delle competenze che in seguito avrebbero consentito di partecipare alle attività). Diversamente, nel caso di insegnanti in cui gli alunni con disabilità sono sempre fuori dalla classe, segue la motivazione legata alla necessità di utilizzare tecniche abilitative come la CAA o il TEACCH con la relativamente piccola percentuale del 38,1% e per esercitare alcune abilità in contesti specifici (bagno, supermercato, ecc.), con un ancora più piccolo 25,4%. Occorre evidenziare come, in questo secondo gruppo di insegnanti,

circa il 25% indichi fra le ragioni «per non rallentare le attività della classe».

La prima ipotesi elaborata dal nostro gruppo di ricerca su una possibile causa della diffusione del fenomeno di pull e push out è strettamente collegata alle ragioni indicate esplicitamente dagli insegnanti e riguarda le metodologie didattiche utilizzate in classe. Se, infatti, si confronta il ranking delle metodologie di insegnamento e apprendimento utilizzate sempre o spesso in classi in cui l'alunno con disabilità è sempre dentro con quelle in cui questo è a volte fuori dalla classe e quelle, infine, in cui questo risulta sempre fuori, si possono notare alcuni elementi in comune, ma anche delle differenze.

TABELLA 9

Classi in cui l'alunno con disabilità sta a volte in classe, a volte fuori

PER QUALI MOTIVI L'ALUNNO ESCE DALLA CLASSE? (PIÙ RISPOSTE POSSIBILI, PERCORSO «IN PARTE IN CLASSE, IN PARTE FUORI»; N = 3.230)	N	% VALIDA
Per esercitare abilità in contesti specifici (bagno, supermercato, ecc.)	491	15,2
Perché l'insegnante di sostegno preferisce lavorare individualmente con l'alunno certificato	311	9,6
Per anticipare e/o rielaborare il lavoro che viene svolto in classe	743	23
Per verificare le competenze raggiunte	500	15,5
Perché le metodologie didattiche usate in classe non permettono sempre un'adeguata individualizzazione	845	26,2
Perché si è ritenuto che, in questi momenti, egli avrebbe potuto sviluppare delle competenze che in seguito avrebbero consentito di partecipare alle attività	648	20,1

Tratta da: Ianes D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Trento, Erickson, 2014, p. 61.

TABELLA 10

Classi in cui l'alunno con disabilità sta sempre fuori

PER QUALI MOTIVI L'ALUNNO STA FUORI DALLA CLASSE? (PIÙ RISPOSTE POSSIBILI, PERCORSO «SEMPRE FUORI DALLA CLASSE»; N VALIDI = 181)	N	% VALIDA
Per usare tecniche abilitative non utilizzabili in classe (TEACCH, ABA, CAA)	69	38,1
Per non rallentare le attività della classe	46	25,4
Perché invitato a stare fuori dall'insegnante curricolare	38	21
Per esercitare abilità in contesti specifici (bagno, supermercato, ecc.)	46	25,4
Perché l'insegnante di sostegno preferisce lavorare individualmente con l'alunno certificato	34	18,8
Perché le metodologie didattiche usate in classe non permettono sempre un'adeguata individualizzazione	80	44,2
Perché si è ritenuto che, in questi momenti, egli avrebbe potuto sviluppare delle competenze che avrebbero reso possibile una partecipazione successiva alle attività	34	18,8

Tratta da: Ianes D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Trento, Erickson, 2014, p. 61.

In primo luogo emerge come la metodologia che in tutte e tre le situazioni è citata dal maggior numero di insegnanti (con percentuali che superano il 90%!) per essere applicata spesso o sempre è la lezione frontale. Seguono poi, anche se con ordine e percentuali diverse nelle tre situazioni, la discussione nel grande gruppo e il lavoro con schede didattiche. Poi, però, vi sono anche alcune differenze fra le tre situazioni. Le classi in cui si manifesta una piena partecipazione da parte dell'alunno con disabilità sono certamente come le altre caratterizzate da una forte centralità del ruolo dell'insegnante, ma al contempo vi è una maggiore varietà metodologica: anche attività come laboratori e uscite didattiche sono utilizzate sempre e spesso da oltre il 50% degli insegnanti di queste classi, più che dagli insegnanti delle altre categorie. Inoltre nelle classi con una piena partecipazione dell'alunno con disabilità vengono utilizzate da percentuali maggiori di insegnanti metodologie che puntano alla collaborazione fra pari, come il tutoring, il lavoro di gruppo e il cooperative learning (vedi tabella 11).

Sulla base di questi dati si può ipotizzare che siano gli approcci didattici fortemente incentrati sull'insegnante, poco variati metodologicamente e con uno scarso investimento sulle dinamiche di apprendimento fondate sulla collaborazione fra gli alunni, a facilitare la diffusione del fenomeno del push e pull out.

La seconda ipotesi è invece basata su un aspetto dell'integrazione scolastica non ancora discusso in questo articolo, ma fortemente dibattuto recentemente in Italia: il ruolo dell'insegnante di sostegno (Ianes, 2014a; Treelle, Caritas e Fondazione Giovanni Agnelli, 2011). Il rapporto sugli alunni con disabilità nella scuola italiana ha evidenziato come la percezione dell'insegnante di sostegno sia problematica. Solo il 54,2% dei 3.625 insegnanti di sostegno e il 60,9% dei 4.075 curricolari coinvolti nella ricerca

definiscono l'insegnante di sostegno come un insegnante a pieno titolo. Per gli altri si tratta di un assistente dell'alunno con disabilità (13,9% degli insegnanti di sostegno e 17,7% degli insegnanti curricolari), un insegnante dal ruolo non ben definito (13,4% degli insegnanti di sostegno e 10,4% degli insegnanti curricolari) o, ancora, una sorta di *jolly factotum* (12,1% degli insegnanti di sostegno e 6,4% degli insegnanti curricolari). La stessa ricerca evidenzia anche come il 33,3% degli insegnanti di sostegno opterebbe subito per un posto da curricolare, se ne avesse la possibilità (Treelle, Caritas e Fondazione Giovanni Agnelli, 2011).

Alcuni dati, emersi dalla già citata ricerca della Libera Università di Bolzano e incentrata sul punto di vista degli insegnanti, rimarcano come il ruolo professionale dell'insegnante di sostegno presenti alcune criticità. Da un lato viene ribadita l'importanza della collaborazione fra insegnanti di sostegno e insegnanti curricolari, dall'altro viene evidenziata la disponibilità di circa il 50% degli oltre 3.000 insegnanti che hanno fornito una risposta alla domanda a ripensare fortemente il ruolo dell'insegnante di sostegno, perfino ipotizzando un'abolizione della distinzione fra sostegno e curricolare (vedi tabella 12).

Infine una ricerca, curata dal nostro gruppo di ricerca GRIIS su incarico e finanziamento del Comitato di Valutazione della Provincia di Trento (Ianes, Zambotti e Demo, 2013), sulla base dell'analisi qualitativa delle risposte a un questionario a domande aperte di 36 insegnanti di 19 classi della scuola primaria e secondaria di primo grado della Provincia di Trento, ha messo in luce come esistano vari modelli di gestire la cosiddetta contitolarità di insegnante curricolare e di sostegno. Le diverse posizioni possono essere rappresentate su un continuum che ha ai due poli estremi la delega totale e la piena cor-

TABELLA 11
Ranking delle metodologie usate sempre o spesso con la classe, per percorsi di integrazione

	SEMPRE IN CLASSE		IN PARTE IN CLASSE, IN PARTE FUORI		SEMPRE FUORI DALLA CLASSE	
1	Lezione frontale	97%	Lezione frontale	94,6%	Lezione frontale	92,6%
2	Discussione nel grande gruppo	78,1%	Discussione nel grande gruppo	74,5%	Schede didattiche	72,6%
3	Schede didattiche	71,3%	Schede didattiche	73,1%	Discussione nel grande gruppo	58,1%
4	Laboratori	55,3%	Laboratori informatici e ICT	55,1%	Laboratori informatici e ICT	42,7%
5	Laboratori informatici e ICT	54,3%	Laboratori	52,8%	Gite e uscite didattiche	42,2%
6	Gite e uscite didattiche	51,3%	Gite e uscite didattiche	49,6%	Laboratori	38,6%
7	Gioco libero	48,5%	Lavoro di gruppo	40,1%	Gioco libero	36,7%
8	Tutoring	47,4%	Gioco libero	39,1%	Lavoro di gruppo	28,5%
9	Lavoro di gruppo	46,1%	Gioco mirato	35,6%	Tutoring	22,3%
10	Gioco mirato	41,2%	Tutoring	35%	Gioco mirato	21,5%
11	Cooperative learning	31,2%	Cooperative learning	23,8%	Cooperative learning	17%

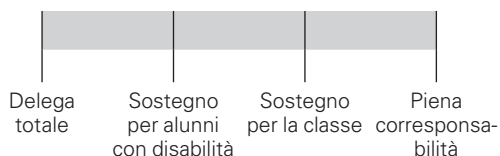
Tratta da: Ianes D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Trento, Erickson, 2014, p. 60.

TABELLA 12
Accordo sulla collaborazione e la distinzione tra insegnante di sostegno e insegnante curricolare

	PER L'INTEGRAZIONE IL COINVOLGIMENTO DEGLI INSEGNANTI CURRICOLARI È PIÙ IMPORTANTE DEL NUMERO DI ORE DI SOSTEGNO ASSEGNATE?	L'INTEGRAZIONE FUNZIONERÀ SOLO QUANDO VERRÀ ABOLITA LA DISTINZIONE FRA INSEGNANTE CURRICOLARE E INSEGNANTE DI SOSTEGNO?
Pienamente d'accordo	1.498 (47,5%)	788 (25,4%)
Abbastanza d'accordo	1.118 (35,5%)	798 (25,8%)
Poco d'accordo	443 (14,1%)	955 (30,8%)
Assolutamente in disaccordo	92 (2,9%)	557 (18,0%)
Totale	3.151 (100%)	3.098 (100%)
Mancanti	79	132

Tratta da: Ianes D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Trento, Erickson, 2014, p. 70.

responsabilità delle due figure professionali, come evidenziato di seguito:



La posizione estrema della delega totale all'insegnante di sostegno prevede la netta separazione di responsabilità, per cui l'insegnante di sostegno è responsabile degli alunni con disabilità e quello curricolare di tutti gli altri. Un esempio è rappresentato dalla dichiarazione di questa insegnante curricolare, che descrive il modo in cui nella classe ci si occupa degli alunni con disabilità:

Nelle ore di presenza dell'insegnante di sostegno ho lasciato che si gestisse i ragazzi come fa sempre. (Insegnante curricolare di scuola secondaria di primo grado)

La piena contitolarità, invece, rappresenta situazioni nelle quali l'insegnante curricolare e l'insegnante di sostegno condividono la responsabilità educativa per tutti gli alunni della classe e in cui entrambi hanno un ruolo di supporto e sostegno all'apprendimento di tutti. Un buon esempio si ritrova nella risposta dell'insegnante citata di seguito:

L'insegnante curricolare e l'insegnante di sostegno collaborano all'interno della classe affinché tutti gli alunni possano assistere alla stessa lezione. Il supporto specifico è dato dall'insegnante di sostegno agli alunni che ne fanno esplicita richiesta prima di una verifica mentre l'insegnante curricolare interroga. Si cerca di fare in modo che l'insegnante di sostegno non sia associato all'alunno certificato, ma collabori con l'insegnante di classe affinché tutti capiscano l'argomento. (Insegnante curricolare di scuola secondaria di primo grado)

Fra i due poli si trovano poi modi di gestire la contitolarità più sfumati che possono essere distinti in due grandi categorie. L'insegnante

di sostegno come l'insegnante che aiuta non solo gli alunni con disabilità, ma tutti coloro con un BES oppure che aiuta tutti quegli alunni che, in un certo momento, per qualsiasi motivo si trovano in difficoltà. Sono due modi di collaborare molto simili, in cui l'insegnante curricolare è chiaramente l'insegnante della disciplina, mentre quello di sostegno svolge il ruolo di «aiutante». Le due categorie, però, distinguono fra un insegnante di sostegno che aiuta solo gli alunni con BES ufficialmente riconosciuti da quello che interviene a sostegno di tutti gli alunni che ne abbiano, per qualsiasi motivo, bisogno. Esempi di questi modi di collaborare sono esplicitati qui sotto:

Il lavoro consiste nell'affiancare gli alunni con BES, mediando e filtrando i contenuti, supportandoli con esempi e attività pratiche. In ogni attività svolta si supervisiona quanto realizzato dagli alunni e, dove necessario, si predispongono schemi o griglie per agevolare il lavoro. (Insegnante di sostegno di scuola primaria)

L'insegnante di sostegno ha avuto la funzione di supporto, di stimolo, di correzione, di decodifica delle consegne, di consiglio. (Insegnante di sostegno di scuola primaria)

È evidente che questi differenti modi di gestire la contitolarità hanno conseguenze molto diverse sulla percezione dei ruoli non solo degli insegnanti, ma anche degli alunni nella classe. Il fatto che un insegnante di sostegno si occupi esclusivamente di alunni con disabilità o BES, ad esempio, porta con molta più probabilità a una visione stigmatizzata di questi alunni, che saranno facilmente percepiti dai compagni come coloro che hanno bisogno del «proprio» insegnante speciale. Molto diversi, invece, saranno nella maggior parte dei casi gli esiti di una scelta di corresponsabilità per tutti gli alunni e di forte intercambiabilità dei ruoli.

L'ipotesi che nasce da questi dati è che, a fronte della centralità, ma anche difficoltà della collaborazione e condivisione fra insegnante

di sostegno e curricolare derivate, ad esempio, da una definizione di ruoli non sempre chiara e soprattutto non paritaria, possano nascere situazioni per cui il push o pull out appaiono come la soluzione didattica più appropriata. Se infatti la contitolarità viene interpretata come la netta distinzione di responsabilità, uno per gli alunni con disabilità e l'altro per la classe, è molto facile che anche una netta separazione dei luoghi di insegnamento appaia come un accomodamento adeguato e necessario.

Conclusioni

I dati di ricerca raccolti finora intorno al fenomeno del push e pull out permettono di affermare con certezza che si tratta ormai di un fenomeno largamente diffuso nella pratica quotidiana dell'integrazione scolastica nelle scuole italiane. In termini di inclusione, la questione importante è poter interpretare il significato pedagogico del fenomeno: si tratta di un rischio per l'idea di educazione inclusiva che il nostro sistema scolastico si propone di promuovere?

Non ci sono dubbi, ovviamente, riguardo a quelle situazioni nelle quali l'alunno con disabilità è formalmente parte di una classe di cui, però, non conosce mai i compagni perché trascorre l'intero tempo scuola fuori dall'aula. È chiaro che questa soluzione tradisce l'ideale di integrazione che la nostra normativa scolastica afferma, oltre a, come suggeriscono i dati, dare risultati in termini di efficacia effettivamente peggiori sia per l'alunno con disabilità che per la classe.

Più complessa e sfumata si deve fare però la riflessione nel momento in cui si vada a interpretare la situazione di classi in cui l'alunno con disabilità alterni momenti di lavoro con i compagni a momenti di lavoro individualizzato fuori dalla classe. Rispetto a queste tipologie

di percorso le valutazioni sono più difficili. Nei risultati di apprendimento e socializzazione percepiti dagli insegnanti vi è una differenza negativa rispetto ai risultati in situazioni di piena partecipazione, ma quantitativamente molto minore della differenza con situazioni in cui l'alunno sia sempre fuori dalla classe. Inoltre, fra i motivi che gli insegnanti indicano per l'uscita dalla classe, ve ne sono alcuni che nella riflessione della didattica inclusiva appaiono pienamente legittimi, quali lo sviluppo di conoscenze e competenze necessarie per a rendere possibile una migliore partecipazione in classe in altri momenti. Anche rispetto alla qualità delle attività svolte fuori dalla classe, i dati raccolti non ci permettono di descrivere in modo completo la realtà.

Proprio per questi motivi non ci sembra di poter interpretare il significato dei fenomeni di push e pull out senza maggiori differenziazioni. Sulla base dei dati raccolti riteniamo ragionevole ipotizzare che ne esistano tre forme: quella già identificata come negativa del push e pull out completo, poi una negativa e una positiva di partecipazione alle attività della classe alternata a momenti fuori dall'aula.

Per quanto concerne la prima di queste ultime due, sembra plausibile immaginare da un lato il push e pull out come il risultato di metodologie frontali di insegnamento per la classe ancora molto ancorate alla centralità del ruolo dell'insegnante, che solo difficilmente lasciano la possibilità di proporre una buona individualizzazione. In questo contesto anche la possibilità di collaborazione attiva da parte dell'insegnante di sostegno appare più difficile e con una certa probabilità questo diventerà «l'insegnante dell'alunno con disabilità». Andare fuori dalla classe diventa quindi la reazione a una sostanziale incapacità didattica di creare occasioni di individualizzazione all'interno del contesto classe.

Dall'altro lato, però, crediamo che possa esistere un'intenzionalità educativa legata

all'uscita dalla classe molto differente e positiva. Se l'insegnante curricolare e di sostegno collaborano pienamente nella gestione di processi di apprendimento individualizzati in un contesto comune, si andrà necessariamente ad attivare una serie di forme di organizzazione dell'insegnamento decentrate, in cui è anche possibile ipotizzare per alcuni momenti delle attività 1:1 fuori dalla classe. Queste, però, faranno parte della normale gestione della classe e interesseranno non solo l'alunno con disabilità e l'insegnante di sostegno, ma anche tutti gli alunni che ne abbiano bisogno accompagnati via via dall'insegnante più indicato in quel momento. Ipotizziamo che questo modo di progettare e realizzare l'uscita dalla classe non solo possa essere giudicato positivamente, ma che anzi potrebbe portare a risultati migliori rispetto a quei percorsi di piena partecipazione, ma con una forte impostazione frontale, descritti dai dati della ricerca. I risultati emersi finora suggeriscono che questa seconda forma di alternanza fra partecipazione e momenti fuori dalla classe sia minoritaria, altrimenti non si spiegherebbero le motivazioni per l'uscita dalla classe date dagli insegnanti e i risultati di apprendimento e socializzazione percepiti. Nonostante ciò riteniamo importante promuovere attività di ricerca che possano esplorare più in profondità un fenomeno che sarebbe sbagliato giudicare ideologicamente come negativo *in toto*, perdendone un eventuale potenziale di sviluppo per una didattica sempre più inclusiva.

Abstract

Recent research data describes how the majority of pupils with disabilities spend part of their time outside of the classroom — this phenomenon is known as push and pull out. In this article results emerging from research carried out on this topic by the Research Group on School Integration and Inclusion (Gruppo di Ricerca sull'Integrazione e Inclusione Scolastica-GRIIS) by the Free University of Bozen-Bolzano are presented and discussed. The quantitative data highlights that the majority of pupils with disabilities experience the phenomenon during their school career, despite there being slight differences in different school levels. Are we dealing with a phenomenon which puts the idea of integration, which is heavily supported by Italian school legislation, at risk? An interpretation of the research results suggests that the phenomenon is not homogeneous but instead that it can take three shapes: two of which can be considered risky, the third, however, should be evaluated as an interesting innovative drive towards inclusive didactics.

Bibliografia

- Canevaro A., d'Alonzo L. e Ianes D. (2009), *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*, Bolzano, University Press.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D. e Caldin R. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson.
- Demo H. e Zambotti F. (2009), *Alcune relazioni tra percorsi di integrazione scolastica e percezione di integrazioni sociali in contesti normali*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 8, n. 5, pp. 459-463.
- Ianes D. (2014a), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2014b), *Teacher and Student Voices: A comparison of two perspectives for studying inclusion processes in Italy*, Porto, ECER 2014.
- Ianes D., Demo H. e Zambotti F. (2010), *Gli insegnanti e l'integrazione*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Zambotti F. e Demo H. (2013), *La qualità dell'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali*. In Comitato Provinciale di valutazione del sistema educativo e formativo, *Mettere a sistema le qualità delle scuole del Trentino*, pp. 77-122, http://www.vivoscuola.it/c/document_library/get_file?uuid=e602d52b-5064-4ef6-9301-931000ff3c8&groupId=10137.
- ISTAT (2013), *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali*, <http://www.istat.it/it/archivio/107277>.
- Treille, Caritas e Fondazione Giovanni Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Trento, Erickson.