

LA DIDATTICA INCLUSIVA

a cura di Antonella Olivieri

PARTE PRIMA

1. L'inclusione degli alievi con DSA e BES
2. Buone pratiche di didattica inclusiva

1. L'inclusione degli allievi con DSA e BES

La composizione delle classi nella scuola secondaria di primo grado è oggi uno dei problemi più evidenti per tutti: docenti, dirigenti scolastici e genitori. In una stessa classe si trovano fianco a fianco alunni normodotati ed equilibrati, allievi con capacità elevate, allievi con sostegno in base alla Legge 104, allievi con DSA, allievi con BES.

Gli allievi tutelati dalla Legge 104 usufruiscono di interventi didattici specifici e sono affiancati in alcune ore dai docenti di sostegno. Per gli allievi con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) la **Legge 170/2010** "Nuove norme in materia di Disturbi Specifici dell'Apprendimento in ambito scolastico" e le relative **Linee Guida** allegate al D.M. 5669 del 12 luglio 2011 danno ampie e articolate indicazioni sulle scelte educative e didattiche da adottare in relazione ai disturbi specifici, sugli strumenti compensativi e le misure dispensative.

Non sono state promulgate leggi specifiche per gli allievi con Bisogni Educativi Speciali (BES). La normativa più recente (D.M. del 27 dicembre 2012, "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" e le successive Note e Direttive¹) ha però precisato che non sono previsti altri interventi legislativi e le scuole dovranno far riferimento alla Legge 170/2010 anche per i BES.

Questa indicazione normativa ha, per un verso, semplificato i compiti delle scuole evitando la proliferazione di norme che avrebbero generato complicazioni e controversie, ma non ha semplificato il lavoro dei docenti che si trovano pur sempre a fronteggiare una **pluralità di bisogni**, con **richieste pressanti** di tutte le famiglie, comprese quelle degli allievi nella norma e degli allievi con capacità elevate, sempre preoccupati che l'offerta didattica, dovendo tener conto di DSA e BES, mortifichi le richieste dei propri figli.

La soluzione del problema non è in ulteriori leggi ma nell'adozione di una **didattica inclusiva**, intesa come un'organizzazione del lavoro scolastico in cui ci sia spazio per tutti e per ciascuno: le parole d'ordine, a questo punto, sono **personalizzazione** e **individualizzazione**, sia per studenti nella norma o con doti particolari sia per studenti con DSA o BES.

Per **personalizzazione** si deve intendere l'insieme di scelte didattiche volte a valorizzare le specificità di ogni alunno nella molteplicità delle sue dimensioni personali e sociali tra cui abilità e interessi particolari, appartenenza culturale e origine etnica. Per **individualizzazione** si deve intendere invece le proposte, a ciascun allievo, di percorsi di apprendimento diversificati per assicurarli il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum.²

Cosa sono DSA e BES

La Legge 170/2010, come è stato detto qui sopra, è ormai il quadro di riferimento per **tutti gli allievi che necessitano di particolari attenzioni educative e didattiche**: allievi con disabilità, allievi con diagnosi di DSA, allievi con BES permanenti o temporanei. L'insieme

¹ N.M. n. 2563 del 22 novembre 2013, *Chiarimenti sui BES*.

² Legge 170/2010, art. 5, *Misure educative e didattiche di supporto*:

comma 2. Agli studenti con DSA le istituzioni scolastiche [...] garantiscono:

- a) l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate;
- b) l'introduzione di **strumenti compensativi**, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché **misure dispensative** da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere.

di questi allievi costituisce circa il **13% dell'intera popolazione scolastica**.

I **Disturbi Specifici dell'Apprendimento** sono attualmente definiti dalle associazioni professionali cliniche riunite nella Consensus Conference del 2007, aggiornata nel 2011, che, oltre a definire i criteri clinici, stabilisce anche i protocolli diagnostici. L'**Accordo Stato-Regioni** del 25 luglio 2012 e l'**intesa tra MIUR e Ministero della Salute** del 24 gennaio 2013 hanno poi assunto tali criteri diagnostici ufficialmente, hanno stabilito che la diagnosi deve avvenire da parte di équipe multidisciplinari nelle strutture del **Servizio Sanitario Nazionale** e che, in caso le Regioni non siano in grado di fornire tempestivamente il servizio, le famiglie potranno rivolgersi a **strutture accreditate** (per tale accreditamento vengono fissati i criteri).

La Legge 170/2010 riporta le definizioni dei principali disturbi:

1. La presente legge riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, di seguito denominati «DSA», che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana.
2. Ai fini della presente legge, si intende per dislessia un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura.
3. Ai fini della presente legge, si intende per disgrafia un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nella realizzazione grafica.
4. Ai fini della presente legge, si intende per disortografia un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica.
5. Ai fini della presente legge, si intende per discalculia un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà negli automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri.
6. La dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia possono sussistere separatamente o insieme.

Alcune osservazioni:

- La Legge parla di disturbi, ma oggi molte ricerche specialistiche parlano piuttosto, in relazione ai DSA, di **caratteristiche**, per sottolineare che i soggetti con DSA presentano un funzionamento intellettuale che rientra nella variabilità generale, e sono quindi in grado di essere integrati nelle normali attività scolastiche e lavorative;
- le **capacità cognitive** sono rilevate con la misurazione del QI (Quoziente Intellettivo) attraverso i test WISC;³
- tra la correttezza e la rapidità il **limite più invalidante** in un dislessico è quello della **scarsa rapidità**, che rende inutilizzabile la lettura ai fini dell'apprendimento in caso di disturbo severo.⁴

3 Acronimo di *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC), periodicamente aggiornato. Il test è costituito da due parti: verbale (quesiti su: informazione, somiglianze, ragionamento aritmetico, vocabolario, comprensione, memoria di cifre) e di performance (con test su completamento di figure, cifrario, riordinamento di storie figurate, disegno con i cubi, ricostruzione di oggetti, ricerca di simboli, labirinti). Attualmente è in uso il test WISC-III, ma è già disponibile WISC-IV. Il test, per consentire una diagnosi di DSA, deve dare un risultato non inferiore a 85, ma ultimamente sono ammessi anche quozienti di poco inferiori, purché uno dei due test (verbale o performance) sia superiore al limite di 85.

4 La diagnosi di dislessia si ha a partire da due deviazioni standard dalla velocità media per l'età. Se le deviazioni sono tre o quattro, il disturbo è severo. La velocità necessaria per leggere efficacemente un testo è di 3 sillabe al se-

La **diagnosi clinica** non dà strumenti alla scuola per programmare il proprio intervento; per questo, secondo la normativa, deve essere accompagnata dalla **diagnosi funzionale** in cui si descrive come il soggetto affronta i compiti cognitivi, il suo livello di autostima, lo stile cognitivo e relazionale e tutto ciò che può essere utile alla scuola.

Gli studenti con DSA costituiscono circa il **4% della popolazione scolastica**.

La definizione dei **Bisogni Educativi Speciali** si può trovare nel citato D.M. del 27 dicembre 2012 che elenca in molti paragrafi quelli principali:

- disturbi specifici del **linguaggio**;
- bassa **intelligenza verbale** associata ad alta intelligenza non verbale;
- disturbo della **coordinazione motoria**, disprassia, associato ad alta intelligenza verbale;
- deficit da **disturbo dell'attenzione e dell'iperattività** (segnato con l'acronimo inglese ADHD o con quello italiano DDAI) che è presente in circa l'1% della popolazione scolastica;
- **funzionamento cognitivo limite o borderline** (con QI tra 70 e 85) a volte indicato nelle diagnosi con l'espressione "disturbo evolutivo specifico misto, codice F83" che coinvolge circa il 2,5 % della popolazione scolastica.

A questi disturbi occorre aggiungere le situazioni di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale, tra le quali, particolarmente significative, sono le condizioni dei migranti di recente ingresso nel nostro paese.

La Direttiva stabilisce che i BES possono essere riconosciuti dalla scuola in base a una diagnosi o altra documentazione clinica, a segnalazioni dei Servizi Sociali, oppure anche in seguito a osservazioni dei docenti e alle informazioni fornite dalla famiglia. I BES possono essere permanenti o temporanei, come nel caso di uno straniero di recente immigrazione.

Vedremo nell'ultimo paragrafo, sulla redazione del **Piano Didattico Personalizzato** come il Consiglio di Classe e la scuola debbano prendere in carico le diverse situazioni.

Le prime mosse del docente

Il docente deciso ad adottare una **didattica inclusiva** deve, all'apertura del nuovo anno scolastico, farsi un'idea il più possibile precisa delle **caratteristiche degli allievi**, in particolare di quelli con DSA e BES.

Le informazioni da raccogliere sull'allievo riguardano i seguenti aspetti:

- **livello intellettuale e stile di apprendimento, difficoltà e punti di forza** nei diversi ambiti (lettura, scrittura, calcolo, logica, patrimonio lessicale acquisito – per gli stranieri –, linguaggio, memoria, memoria visiva, motricità fine, capacità di attenzione, capacità di simbolizzazione, competenze informatiche, abilità nel disegno...);
- **storia personale e scolastica** (data di eventuali diagnosi e come vi si è pervenuti, eventuali terapie – logopedia e altro – esperienza scolastica precedente...). Nel caso di studente straniero occorre conoscere la data di arrivo nel nostro paese, la scolarizzazione precedente, in Italia e nel paese di origine;
- **equilibrio psicologico ed emotivo**: difficoltà e punti di forza nella relazione con se

condo; un bambino della classe V della scuola primaria legge in media 3,5 sillabe al secondo, nel III anno di scuola secondaria di primo grado la media è di 5/6 sillabe al secondo; un dislessico severo può avere una velocità di lettura di 1/1,5 sillabe al secondo.

stesso, con l'ambiente e con gli altri (autostima buona o carente, interessi e occasioni extrascolastiche di successo, amicizie e relazioni con i coetanei e con gli adulti...);

- **organizzazione del lavoro a casa** (presenza in casa di pc e software compensativi, capacità di organizzazione e autonomia, nello studio e nelle incombenze personali, aiuto nei compiti di un familiare o un tutor, frequenza di un doposcuola...).

Per raccogliere tutte queste informazioni è necessario **leggere la diagnosi**, soprattutto nella parte funzionale, la scheda di valutazione e il PDP redatto nella scuola precedente. Saranno inoltre di grande utilità **colloqui tempestivi con le principali figure coinvolte nel percorso scolastico** dell'allievo:

- la **famiglia**, soprattutto per conoscere gli interessi al di fuori della scuola (amici, scout, oratorio, sport, musica...) e il percorso che ha portato alla diagnosi e ai successivi trattamenti;
- i **docenti** della scuola primaria, o comunque della scuola precedente, per conoscere il livello di competenze raggiunto, lo stile di apprendimento e le relazioni con i coetanei e gli adulti nell'ambiente scolastico;
- l'**équipe di specialisti** che ha redatto la diagnosi (se c'è la disponibilità) e che esegue i controlli e gli aggiornamenti, soprattutto se ci sono punti che è necessario chiarire;
- il **tutor** o il **familiare** che eventualmente segue il ragazzo nei compiti per capire il grado di autonomia raggiunto nello studio e, se c'è un DSA, la competenza nell'uso degli strumenti compensativi informatici.

Accogliere, osservare, avviare l'intervento

Le informazioni raccolte serviranno al docente e a tutto il Consiglio di Classe per elaborare e stendere il **Piano Didattico Personalizzato (PDP)**. Se la famiglia è stata coinvolta già nella fase preliminare si ridurranno certamente gli elementi di controversia.

Fondamentale è poi l'**osservazione in classe**, anche se non sono certo sufficienti le prime settimane, per farsi un'idea dello stile di apprendimento attuale, delle capacità attentive e di relazione dello studente.

Sarà bene, nei primi mesi di scuola, **estendere l'osservazione a tutti gli allievi e non solo a quelli già diagnosticati**. Secondo la Legge 170/2010 (art. 3.3) e le Linee Guida è infatti responsabilità della scuola (di ogni ordine e grado) rilevare prestazioni differenti da quelle dei coetanei e, dopo un periodo di interventi mirati al recupero, se non ci sono miglioramenti, allertare la famiglia perché inizi un percorso di accertamenti diagnostici.

Le **diagnosi effettuate durante la scuola primaria**⁵ sono quelle che più facilmente aprono la strada a un **intervento di logopedia** efficace nel compensare almeno in parte i disturbi. Negli ultimi anni però sono aumentate le diagnosi tardive, durante la scuola secondaria, grazie all'affinamento degli strumenti diagnostici e alla diffusione di una corretta informazione sui DSA. In caso di **diagnosi tardiva** l'intervento logopedico in genere non è efficace, ma lo studente con DSA perviene comunque a capire l'origine delle sue difficoltà e ottiene le tutele previste dalla legge (misure dispensative e strumenti compensativi).

I tempi per accedere ai reparti di neuropsichiatria e ottenere una diagnosi sono in diverse regioni piuttosto lunghi ma, in attesa che pervenga la diagnosi di DSA, la scuola potrà

⁵ La diagnosi di dislessia si effettua a partire dal secondo anno di scuola primaria, quella di discalculia a partire dal terzo anno.

comunque adottare le misure dispensative e compensative opportune considerando l'allievo a tutti gli effetti come portatore di BES.

Ci sono segnali precisi che devono indurre la scuola a interventi di recupero dopo i quali, in caso di risultati insoddisfacenti, allerverà la famiglia, per avviare il ragazzo o la ragazza ai servizi sanitari per esami specifici e una eventuale diagnosi:

- **errori ricorrenti e resistenti** agli esercizi di recupero;
- **affaticabilità** e frequente **rifiuto** delle attività più frustranti (lettura, scrittura) con manifestazioni di scoraggiamento;
- **disorganizzazione** e **lentezza esecutiva** con la tendenza a segnare i compiti in modo incompleto e difficoltà a finirli;
- **difficoltà** a usare il compasso, la riga e gli strumenti per il disegno geometrico, difficoltà a gestire lo spazio del foglio;
- **lettura stentata e lenta**, con **errori** e **poco espressiva**.

In una prospettiva di inclusione è opportuno che l'insegnante espliciti, nei primi giorni di scuola, che il lavoro in classe sarà organizzato in modo da consentire a tutti di partecipare e dare il proprio contributo. Il docente chiederà agli studenti di impegnarsi dichiarandosi nello stesso tempo anche disponibile ad ascoltare coloro che comunicheranno un problema o una difficoltà. Se ci sarà stato questo "contratto" iniziale saranno possibili, dopo qualche tempo, anche colloqui con gli studenti stessi, che possono dare informazioni precise sulle proprie difficoltà e stabilire un rapporto di fiducia con il docente. Sarà più facile anche la creazione di un **clima collaborativo** e di accettazione reciproca nella classe e la prevenzione di comportamenti discriminatori verso i compagni più fragili con atti di bullismo verbale o fisico.

È importante capire che la gestione della classe è fondamentale non solo dal punto di vista relazionale, ma anche dal punto di vista della didattica in prospettiva inclusiva: gli studenti con DSA hanno bisogno di ascoltare spiegazioni e discussioni per integrare lo studio sui libri, che è difficoltoso. Anche gli studenti stranieri sono aiutati dalla spiegazione orale che chiarisce le difficoltà linguistiche tempestivamente. Sia gli uni che gli altri, però, fanno talvolta fatica a seguire una discussione concitata con molte voci che si sovrappongono. Un allievo con deficit di attenzione o iperattività ha, allo stesso modo, necessità di un clima tranquillo, in classe, che non moltiplichi le occasioni di distrazione.

Per questo è necessario che sia garantita un'atmosfera adeguata: attenzione e silenzio durante le spiegazioni, interventi ordinati e alternati durante discussioni e dibattiti, tono di voce controllato durante i lavori di gruppo o di coppia.

2. Buone pratiche di didattica inclusiva

La didattica inclusiva mira a **coinvolgere tutti gli studenti** nelle attività in classe e nello studio e, in generale, promuove un **apprendimento più duraturo e consapevole**. La revisione della didattica tradizionale in una prospettiva inclusiva riguarda diversi ambiti:

- la lezione;
- l'insegnamento esplicito delle attività di lettura e scrittura;
- la costruzione del metodo di studio;
- la riflessione metacognitiva;
- il lavoro di coppia e di gruppo;
- le modalità di verifica e valutazione.

Lezione frontale e lezione partecipata

La **lezione frontale** è ancora spesso uno dei cardini della didattica: gli insegnanti scrupolosi la preparano con cura cercando di dare una informazione complessiva, esauriente e ben strutturata del tema. Pensano di fornire in questo modo una base utile per lo studio e l'apprendimento. Negli ultimi decenni molti hanno aggiunto alla comunicazione verbale filmati e altri supporti multimediali.

La lezione frontale, però, anche se ben preparata, **non è lo strumento più efficace per promuovere l'acquisizione di conoscenze da parte degli studenti.**

Gli allievi con deficit di attenzione e iperattività trovano ovviamente difficile prestare un'attenzione adeguata per tutta la durata della lezione. Anche gli allievi con DSA hanno a volte difficoltà a concentrarsi e a mantenere l'attenzione per lungo tempo. Gli stessi allievi, se c'è una difficoltà di linguaggio associata al DSA possono incontrare difficoltà nel recepire le informazioni proposte con termini specifici e così anche gli allievi stranieri. Gli allievi con un funzionamento cognitivo limite possono avere difficoltà a far proprie le argomentazioni più complesse. Occorre poi ricordare che anche per allievi normodotati e senza problemi i tempi di attenzione, secondo le più aggiornate ricerche specialistiche, si sono negli ultimi decenni ridotti.

L'insegnante in ogni caso deve **controllare il proprio modo di comunicare**: usare frasi di ampiezza contenuta, dare la preferenza ai connettivi più comuni e comprensibili (e, ma, perché, quando...) sciogliere personalizzazioni e nominalizzazioni riformulando la frase,⁶ spiegare le metafore, esplicitare i termini difficili con sinonimi, aiutare gli allievi a costruire un glossario dei termini specifici. Se il tema da trattare è ampio, può scrivere una scaletta o una mappa alla lavagna per facilitare l'attenzione.

Gli studenti comunque acquisiscono più facilmente le informazioni proposte dal docente se **partecipano attivamente alla lezione** che si sviluppa attraverso un dialogo tra il docente e la classe, una lezione molto diversa da quella frontale. Nel corso di una **lezione partecipata** anche l'utilizzo della LIM e di integrazioni multimediali e l'uso di mediatori didattici (mappe, tabelle...) diventa più efficace.

In una **lezione partecipata** gli studenti tornano più volte sulle tematiche in un processo di costruzione condivisa della conoscenza, scartando le concettualizzazioni imprecise e poco pertinenti e chiarendo man mano il tema.

Come preparare e gestire una lezione partecipata efficace? Non basta stimolare gli interventi della classe, perché spesso intervengono solo gli allievi più sicuri di sé o con conoscenze pregresse valide, garantite dal buon livello socioculturale della famiglia.

Un buon metodo è quello di introdurre un percorso di ampio respiro (un'**Unità di Apprendimento** che impegnerà un paio di settimane di lavoro) con un **brainstorming**. Questa modalità di lavoro va adeguatamente preparata per coinvolgere tutti: si annuncia il tema su cui si discuterà scrivendolo al centro della lavagna,⁷ normale o LIM. Conviene quindi dare alcuni minuti agli allievi per confrontarsi con il compagno di banco e proporre dei concetti collegati al tema. Si interpella poi ogni coppia e si collegano i concetti che propone al nodo centrale o ai nodi di primo livello individuati man mano, costruendo di

⁶ Per esempio, la frase "La *conquista* dell'Impero coloniale da parte della *Spagna* portò a un grave *spopolamento* dei territori del Sud America", che contiene tre nominalizzazioni può essere riformulata in modo più concreto come segue: "Gli spagnoli conquistarono molti territori del Sud America e causarono la morte di molti nativi". Rispetto al testo-base quello riformulato è meno astratto, esplicita i soggetti coinvolti e le azioni.

fatto una **mappa**. Si apre poi la riflessione e si rielabora la mappa raggruppando i concetti simili, stabilendo gerarchie, eliminando i doppi. Una volta chiarito che certi concetti sono gli stessi (espressi con sinonimi), questo aiuterà l'arricchimento lessicale di tutti. La mappa finale servirà per monitorare l'avanzamento del lavoro e per un controllo a fine percorso: quali argomenti sono stati sviscerati e quali trascurati. Si tornerà quindi sulla mappa più volte.

Il coinvolgimento di ADHD, DSA, BES e degli allievi più deboli avviene in modo controllato grazie alla preparazione degli interventi con il compagno di banco. Si possono **assegnare dei ruoli**: chi dà la parola, chi registra il lessico, chi tiene copia della mappa, man mano che viene elaborata, e in questo compito un allievo con DSA, se usa il pc, può vedersi riconosciuto un ruolo significativo. Gli interventi sono ordinati e alternati, per cui il rischio che alcuni prevarichino è ridotto e l'insegnante può intervenire sulle difficoltà di linguaggio e stimolare la comprensione. Anche per gli studenti con capacità elevate c'è spazio, nelle operazioni più complesse come evidenziare somiglianze o incongruenze, sintetizzare. Il brainstorming è una tecnica che consente anche di **rilevare preconcoscenze e misconoscenze**. Durante la discussione non si danno giudizi di correttezza, ma i pregiudizi espressi saranno comunque, per il docente, un utile promemoria dei nodi da sciogliere durante le fasi dell'Unità di Apprendimento.

Il brainstorming è adatto ad **argomenti monotematici**, dei quali consente di esplorare sviluppi e articolazioni:

- problemi di **attualità** come bullismo, adolescenza, immigrazione, corruzione, razzismo, mafia ecc.;
- **temi di studio** di storia, geografia, scienze, arte come, per esempio, le funzioni del castello, della città, del sovrano, di un'istituzione, le articolazioni di un movimento culturale come il romanticismo ecc.;
- **concetti complessi e polisemici** come economia, agricoltura, civiltà, rivoluzione, crisi ecc.

La lettura: difficoltà e buone pratiche

Oltre alla spiegazione del docente, in una lezione ha spesso molto spazio anche la lettura di testi poetici o in prosa. La lettura rappresenta la principale difficoltà per gli allievi con dislessia e infatti la **normativa** (Linee Guida 12 luglio 2011, art. 3, art. 4.3.1) prevede diverse misure a tutela degli studenti con questi disturbi:

- esonero dalla lettura ad alta voce, privilegiando la **lettura silente**; utilizzo di audiolibri, libri e dizionari digitali con programmi di sintesi vocale, che trasformano un compito di lettura in un **compito di ascolto**;
- uso del **registratore** per prendere e rileggere appunti;
- insegnamento di **tecniche di lettura selettiva**;
- **riduzione dei testi** per ampiezza e difficoltà.

Durante la lezione occorre certamente tenere presente l'indicazione di privilegiare la lettura silente per gli studenti dislessici. A volte, però, sono proprio loro che chiedono di leggere, sia perché vogliono sentirsi alla pari con gli altri sia perché, incoraggiati dai progressi ottenuti con la logopedia, vogliono mettersi alla prova. Starà alla sensibilità del docente

7 Il tema può essere scritto come titolo o in forma di domanda, o anche proposto con un'immagine: in questo caso l'immagine stessa suggerirà molti spunti, ma richiederà anche interventi di mediazione.

consentire, agli studenti che lo chiedono, di **leggere alcune righe** vigilando che questo non diventi occasione di derisione da parte dei compagni.

I **testi narrativi o letterari** possono presentare difficoltà, oltre che per i dislessici, anche per tutti gli studenti in relazione all'epoca in cui sono stati scritti, per il lessico e la struttura sintattica. Gli autori italiani dell'Ottocento e del Novecento sono in genere abbastanza accessibili per linguaggio; per gli autori meno accessibili, nelle antologie, vengono proposti solo passi scelti. Per gli autori dei secoli precedenti la mediazione dell'insegnante è indispensabile sia per le strutture sintattiche, sia per il lessico o le varianti ortografiche. Per i testi stranieri si possono adottare traduzioni recenti, utili non solo al dislessico ma a tutti. È importante segnalare tempestivamente i testi scelti per la lettura in classe in modo che l'allievo dislessico possa procurarsi l'audiolibro.

Gli **audiolibri** sono utili per i testi di narrativa e letteratura, soprattutto nella lettura individuale a casa: per la lettura dei manuali è invece opportuno che lo studente si doti della **versione digitale del testo**, purché sia una versione di PDF manipolabile con i software specifici (sintesi vocale e possibilità di intervenire sul testo con sottolineature e schematizzazioni).

Per l'uso del **registratore** occorre osservare che la registrazione e il riascolto di un'intera lezione richiedono molto, troppo tempo, sono poco efficaci e dispersivi. La registrazione, per essere efficace, deve limitarsi, a fine lezione, a una rapida sintesi della spiegazione e del dibattito. Può essere invece molto utile registrare la propria esposizione da parte dello studente durante lo studio a casa. Riascoltarsi permette di controllare e migliorare il modo di esporre ed è utile a un dislessico, a uno straniero, in generale a un allievo fragile o con difficoltà di linguaggio.

Per uno studente dislessico la lettura non diventa mai un processo automatico, rimane un **compito cognitivo**, che richiede di concentrarsi sulla **decodifica delle parole**. Questo toglie energie alla comprensione del testo. A questa difficoltà si aggiungono la lentezza della decodifica e, a volte, le difficoltà nella memoria di lavoro (o a breve termine). Per tutti questi motivi l'allievo dislessico, interrogato al termine di una lettura anche breve sul significato di ciò che ha letto, dà a volte l'impressione di non aver capito. Se ha fatto uso di un audiolibro o ha ascoltato la lettura di un compagno la comprensione è più agevole.

Sappiamo però che sono molti gli allievi che manifestano difficoltà nella comprensione dei testi e occorre quindi domandarsi se le difficoltà nell'utilizzo efficace della lettura non dipendano anche da alcune **caratteristiche dei testi stessi**:

- **lessico e struttura sintattica** dei testi letterari antecedenti l'Ottocento e il Novecento;
- complessità della **struttura sintattica e grammaticale** con periodi molto lunghi, frasi passive, implicite, impersonali, frequente uso di termini incapsulatori che richiedono inferenze;
- complessità della **struttura testuale** (flashback, alternanza di punti di vista, variabilità testuale e presenza di nominalizzazioni, discorsi diretti ecc.);
- presenza di **espressioni "ambigue"** (allusioni, ironia) e di **figure retoriche** (personalizzazioni, metonimie, metafore ecc.) spesso incomprensibili, soprattutto per gli stranieri;
- **assenza di elementi grafici** di gerarchizzazione e suddivisione (solitamente nei testi narrativi e letterari);
- registro non riferibile all'**italiano standard** e presenza di **termini specialistici**, nei manuali delle diverse discipline.

Non si vuole sostenere l'impossibilità da parte degli allievi della scuola secondaria di primo grado di accedere anche a testi complessi, solo sottolineare la **necessità di una lettura preventiva del testo** da parte del docente e di un **intervento di mediazione** per i testi più

complessi. Il docente più avveduto, poi, farà acquisire agli studenti anche gli strumenti logici e linguistici per superare le principali difficoltà testuali: sciogliere una nominalizzazione, segmentare un periodo troppo lungo e complesso, trovare sinonimi più accessibili per i termini antiquati o difficili, costruire un glossario per i termini specialistici ecc.

La normativa prescrive, se necessario, anche la riduzione dei testi più lunghi e complessi.⁸

Molte case editrici propongono anche **testi ridotti per gli allievi con difficoltà**, ma non è detto che un testo ridotto sia sempre efficace. Può essere, a volte, utile a tutti come riassunto, ma può essere eccessivamente conciso e privo di elementi descrittivi, che creano immagini mentali, e narrativi, che facilitano la comprensione e la memorizzazione.

Le difficoltà elencate possono anche essere affrontate con efficacia adottando il **lavoro di coppia** e in piccoli gruppi a integrazione del lavoro a classe intera, sia per la lettura di testi narrativi e letterari (in prosa e in poesia) sia per lo studio dei manuali. Si possono allenare gli studenti a compiere in coppia operazioni di parafrasi intelligente e non meccanica (interrogare il testo, paragrafarlo, riordinarlo, individuare le parole chiave ecc.). La riscrittura, fatta insieme al compagno, di un paragrafo complesso è già un'operazione di studio e i contenuti del paragrafo stesso saranno più facilmente memorizzati.

Nell'attività della lettura ci sono comunque operazioni mentali comuni a tutti i lettori e non lese neppure nei dislessici: nell'approccio a qualunque testo, sia un romanzo, un manuale scolastico o il libretto di istruzioni di un elettrodomestico, ogni lettore mette in atto aspettative, ipotesi, attiva modelli testuali ed espositivi, compie cioè operazioni di **anticipazione** che favoriscono la successiva comprensione. Dopo la lettura dà un giudizio sulla pertinenza, l'efficacia, il valore narrativo o l'interesse suscitato dal testo.

Come attivare le operazioni di anticipazione? All'inizio della lettura occorre chiarire l'obiettivo per il quale proponiamo quel testo, esplicitarne il genere, dare indicazioni sulla struttura e lo scopo (dell'autore).

In generale occorre far ricostruire e praticare i **modelli testuali** per attivare competenze e sviluppare sicurezza.

Imparare a riconoscere i **diversi generi narrativi e letterari** aumenta nel lettore la possibilità di fare efficaci operazioni di anticipazione, facilita la comprensione e migliora l'autostima.⁹

Per i testi di narrativa e letteratura un aiuto alla comprensione viene anche dalla **visione di film** e serie televisive tratte dal romanzo, dal poema o dal racconto. Il confronto tra testo scritto e versione filmica stimola poi l'analisi critica della trama, dei personaggi, dell'ambiente.

La scrittura: le difficoltà più frequenti

La scrittura è l'altro importante problema per gli allievi con disgrafia e disortografia. Ci sono significativi segnali che devono far sospettare un DSA, anche se non è ancora stata formulata una diagnosi:

- **errori fonologici** (scambio di grafemi, aggiunta, inversione od omissione di lettere e sillabe);

⁸ Linee Guida 12 luglio 2011, art. 3.

⁹ Vedi anche i suggerimenti del paragrafo *Lavoro di coppia e lavoro di gruppo*.

- **errori non fonologici, ma ortografici:** scambio tra parole omofone, ma non omografe (come per esempio, l'ago per lago), separazioni e fusioni illegali (all'ora, laradio...), scambi di grafemi omofoni (come *scuadra* per squadra), aggiunte od omissioni delle doppie, errori nell'uso dell'h, aggiunta o omissione dell'accento;¹⁰
- **punteggiatura** scarsa o assente;
- **testi brevi;**
- **linguaggio povero;**

Gli errori di tipo fonologico e ortografico derivano, in un allievo con DSA, dalla mancata automatizzazione della scrittura, cioè dalla mancata acquisizione di un lessico ortograficamente corretto. Alla base degli ultimi errori elencati c'è spesso un meccanismo di autocensura: l'allievo cerca di limitare i rischi di una valutazione negativa del suo testo scrivendo testi brevi, utilizzando solo le parole e le strutture più comuni e di cui si sente più sicuro, scartando termini più precisi, ma che gli sono poco usuali.

Le Linee Guida del 12 luglio 2011 (art. 4.3.2) riprendono precedenti circolari sulle misure dispensative e sugli strumenti compensativi e prescrivono alcune minime misure di tutela:

- la **non correzione** degli errori di forma/ortografici negli scritti;
- l'**esonero** dal prendere appunti, scrivere sotto dettatura, copiare dalla lavagna;
- la **riduzione del carico di lavoro** a casa;
- la possibilità di utilizzare il **pc** con correttore ortografico e ricorrere a **mappe** e **schemi** di supporto;
- la possibilità di usufruire di **tempi più lunghi** (fino al 30%) per svolgere verifiche e compiti scritti;
- la possibilità di recuperare e **integrare oralmente** una verifica scritta.

Spesso però queste misure non sono sufficienti. La scrittura resta infatti un'attività frustrante per gli allievi con DSA, che finiscono per non praticarla volentieri e non acquisiscono così sicurezza nello scrivere.

Anche gli studenti fragili possono avere difficoltà nello svolgimento degli scritti, soprattutto quelli strutturati e più formali. Per gli stranieri immigrati di recente le difficoltà vengono da un patrimonio lessicale limitato e dal dover usare strutture sintattiche in molti casi diverse da quelle della lingua madre.

Spesso i docenti centrano il proprio intervento sulla correzione dei testi prodotti dagli allievi. Nella prospettiva inclusiva che qui viene proposta occorre piuttosto porsi l'obiettivo di insegnare a tutti gli studenti, compresi quelli con DSA e BES, a **scrivere con piacere e competenza**, usando modelli e registri diversi e un lessico appropriato.

Due tipi di testi vengono abitualmente richiesti agli allievi della scuola secondaria di primo grado: testi personali (diari, poesie, cronache, lettere ecc.) e testi funzionali per lo studio (riassunti, commenti, parafrasi, testi argomentativi, relazioni ecc.).

Alcune **attenzioni** nell'assegnazione dei compiti di scrittura aiuteranno gli allievi a scrivere testi più articolati e ricchi:

- **proporre titoli "scalettabili"** cioè titoli ricchi di dettagli che possano facilmente essere

¹⁰ Per una classificazione degli errori, si può consultare P.E. Tressoldi, C. Cornoldi, *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica*, Giunti O.S., Firenze 2000.

trasformati in scalette o mappe per lo svolgimento individuale: questo tipo di attenzione è adatto sia per testi personali che per testi funzionali;

- **proporre esercitazioni sulle tipologie testuali** più utili per l'arricchimento logico, lessicale ed espressivo (descrizione, narrazione, argomentazione ecc.);
- **lavorare sui modelli testuali** proponendo dei testi-modello (riassunto, commento, parafrasi, relazione ecc.) da imitare nella stesura dei compiti.

L'utilizzo del computer per attività di scrittura è molto efficace in funzione dell'inclusione degli allievi con DSA e BES, sia per la scrittura individuale, sia per la stesura di testi in gruppo e in coppia, sia per testi liberi e personali, sia per la stesura di testi strutturati, come le relazioni.

La normativa prevede, come misura compensativa del DSA, l'uso del pc, ma sappiamo che molti allievi con DSA rifiutano il computer che vedono come il marcatore della diversità, quando si trovano a essere i soli a utilizzarlo in classe. Se tutti lo usano questa difficoltà viene superata.

Se si adotta una didattica della **scrittura per modelli** il computer diventa indispensabile e per tutti:

- **il docente spiega** come strutturare un testo della tipologia proposta, un riassunto, un commento, una relazione o altro e propone un testo-base;
- **gli allievi si esercitano**, da soli o in coppia a scrivere utilizzando la base proposta per i successivi compiti; tutti dovrebbero poter scrivere al computer, perché questo facilita la correzione e la messa a punto del modello;
- dopo alcuni testi di esercitazione **il modello semistrutturato può essere memorizzato** sul pc individuale e riutilizzato ogni volta che serve. Accanto al modello base si possono memorizzare anche dei *prompt*, cioè degli elenchi di formule espressive da ricercare e concordare con gli studenti e da utilizzare nella stesura del testo come, per esempio, "il racconto si può suddividere in x parti: ..." – "l'autore in questo brano vuole esprimere..." – "il significato di questa espressione è..." – "a mio parere..." – secondo molte persone...". Questa metodologia sarà di aiuto a tutti.

Oltre che per la didattica della scrittura per modelli, la **videoscrittura** si presta anche ad altri esercizi utili sia per imparare a scrivere in modo più ricco e corretto sia per l'inclusione di tutti gli allievi, esercizi che possono essere svolti individualmente o in coppia:

- giochi linguistici (acrostici, cambi di lettera, sciarade ecc.);
- poesie, filastrocche, limerik (anche con l'uso di Wordart e altri font);
- manipolazione dei testi modificando il registro a seconda del contesto e del destinatario;
- manipolazione dei testi cambiando narratore (prima/terza persona), il finale, l'ordine espositivo (narrazione cronologica o a ritroso ecc.);
- smontaggio e rimontaggio di più testi a confronto (descrizioni, fonti storiche ecc.);
- esercitazioni sulle diverse tipologie testuali (descrizione, narrazione, poesia, argomentazione ecc.);
- descrizione di immagini (fotografie, quadri, disegni ecc.).

Quest'ultimo esercizio è particolarmente utile per l'**arricchimento lessicale**, perché un'immagine data solleva l'allievo dal compito di trovare le idee, ma gli fornisce particolari e dettagli per i quali deve cercare le parole adatte. Il pc con correttore ortografico consente poi di stendere testi adeguati anche formalmente.

L'uso del pc per la stesura dei testi aiuta anche la **correzione individualizzata**, perché permette di intervenire solo sulle frasi scorrette, senza lunghe operazioni di ricopiatura, e permette di integrare e riordinare il testo usando le operazioni copia/sposta/incolla,

proprie dei programmi di videoscrittura.

La correzione degli scritti è, in generale, un'occasione importante per l'individualizzazione. Nel momento dell'esercitazione in classe il docente può affiancare gli allievi con suggerimenti e intervenire sul processo di scrittura, operazione più formativa del solo intervento a posteriori, sul prodotto.

Usare la videoscrittura è particolarmente efficace se si pratica, nelle fasi di esercitazione, la **doppia correzione**: una prima correzione del testo rapida, con suggerimenti soprattutto sui punti carenti, da sviluppare, sulla struttura sintattica e sul riordino logico del testo. Lo studente rivede, riordina, integra la prima stesura, sulla base dei suggerimenti avuti, e solo allora consegna l'elaborato per la correzione finale. Questa metodologia è più efficace della riformulazione che molti docenti fanno del testo dell'allievo a posteriori, perché non sempre un ragazzo si riconosce nel testo riscritto da un adulto. Può sembrare che la doppia correzione costi al docente lavoro aggiuntivo, però è molto formativa e motivante per gli studenti, che sanno di poter migliorare i propri voti se fanno tesoro della prima correzione. Già sul medio periodo il lavoro complessivo di correzione diventa meno gravoso, perché i miglioramenti degli allievi sono significativi.

Vediamo ora altri suggerimenti per sfruttare al meglio il lavoro di correzione in una prospettiva inclusiva:

- **correggere con gradualità**: se la forma e la struttura del testo dell'allievo sono particolarmente scorretti, non si può pretendere un miglioramento complessivo e rapido; occorre intervenire in primo luogo sugli aspetti più gravi (ai fini della comprensibilità) cioè lessico, struttura e ordine espositivo, affrontando solo in seguito gli altri errori (suggerimento importante per gli allievi con DSA e per gli stranieri);
- **correggere solo le forme sintattiche già spiegate ed esercitate**: l'uso del *che*, l'uso dei modi verbali nei periodi ipotetici, l'uso del congiuntivo e del gerundio, le frasi concessive ecc. sono modalità espressive in cui spesso gli studenti commettono errori; occorre spiegare gli usi corretti, far svolgere esercitazioni e, solo dopo, correggere le forme scorrette;
- **non valutare gli errori di forma**, come prescrivono le Linee Guida del 12 Luglio 2011, negli scritti di un allievo con DSA, e neppure segnalarli perché un compito molto sottolineato non è certo incoraggiante per l'allievo;
- **dare una valutazione articolata** (contenuti, esposizione, linguaggio, lessico ecc., a seconda delle voci concordate con i colleghi di materia);
- per le imprecisioni, gli errori di lessico e il linguaggio da adottare, come si è proposto più sopra, la **doppia correzione**;
- **trovare sempre qualcosa di positivo** in uno scritto e segnalarlo con un breve commento ("Ben scelto questo esempio" – "Bello questo aggettivo!" – "Buona questa ipotesi") che incoraggia e rinforza la motivazione.