

Includere fa la differenza? Il punto alla luce delle evidenze empiriche

Lucia Donata Nepi

Università degli Studi di Firenze, lucia.nepi@unifi.it

Abstract

Il dibattito sull'educazione inclusiva ruota, tipicamente, intorno a due argomenti: i principi e le evidenze empiriche. Sul piano dei principi l'inclusione concerne il diritto di tutti gli studenti, compresi quanti sperimentano difficoltà di diversa natura, di avere accesso all'istruzione all'interno della scuola ordinaria. Ma una scuola che include è anche una scuola efficace? Che impatto ha l'inclusione sul rendimento degli studenti con bisogni speciali e dei loro compagni a sviluppo tipico? Qual è l'impatto sulla partecipazione sociale di tutti gli studenti? Ad oggi sappiamo che sul piano delle evidenze empiriche le risposte a queste domande sono molto lontane da risposte definitive. Lo scopo di questo lavoro è presentare lo stato dell'arte della ricerca internazionale sull'educazione inclusiva attraverso i risultati delle indagini più recenti.

Parole chiave: inclusione, bisogni educativi speciali, sviluppo tipico, rendimento scolastico, partecipazione.

Abstract

In the debate on inclusive education, principles and empirical evidence are important topics. Theoretically, basic ethics demand that some form of inclusion is the right of every pupil, encompassing of course those with special educational needs, and that they have the right to be educated in regular schools. But to what extent can these principles be translated into a practical educational environment? What is the impact of inclusion on the academic achievement and social participation of students with and without special needs? Does inclusion work? To date, the answers to these questions are far from being conclusive. The specific purpose of the present study is to identify the existing research, from the early part of this century up until now, on the effectiveness of inclusive education.

Keywords: inclusion, special educational needs, typical development, academic achievement, social participation.

Introduzione

Every child has a fundamental right to education, and must be given the opportunity to achieve and maintain an acceptable level of learning (art. 2.1)¹.

Così recita uno dei primi articoli del *Salamanca Statement*, la dichiarazione conclusiva della Conferenza Mondiale sull'Educazione Speciale tenutasi nel giugno del 1994 (UNESCO, 1994), dichiarazione sottoscritta da 92 Paesi e considerata il primo documento ufficiale che pone all'attenzione internazionale i temi dell'inclusione e dei bisogni educativi speciali. Nel documento si legge, infatti, che il diritto all'educazione sussiste anche per gli studenti con bisogni educativi speciali, i quali devono poter accedere alle scuole ordinarie; le scuole con un orientamento inclusivo, inoltre, rappresentano il mezzo più efficace per contrastare atteggiamenti discriminatori, dare vita a comunità accoglienti, costruire una società inclusiva e realizzare, appunto, il diritto di tutti all'educazione². Tali principi sono stati poi riaffermati anche in importanti documenti successivi, in particolare nella recente *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (UN, 2006).

Le tematiche dell'inclusione e dei bisogni speciali sono oggi al centro delle politiche educative nel contesto internazionale. Nonostante il termine inclusione sia utilizzato con differenti accezioni nei diversi Paesi, e pure all'interno di una stessa area geografico-culturale, si può assumere come significato molto generale l'inserimento degli studenti con bisogni educativi speciali nelle scuole ordinarie, piuttosto che nelle scuole speciali come avveniva in passato. L'inclusione attiene, quindi, alle scelte educative e alle pratiche didattiche che hanno la finalità di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli studenti, ma in particolare degli studenti con difficoltà (Ainscow *et al.*, 2006). Il significato di Bisogno Educativo Speciale (BES) trova maggiore condivisione all'interno della comunità scientifica internazionale. Tale espressione viene utilizzata per indicare tre diverse tipologie di bisogni: bisogni derivanti da una situazione di disabilità; bisogni derivanti da difficoltà/disturbi di apprendimento e/o comportamento; bisogni che derivano da una condizione di svantaggio socio-culturale (UNESCO, 1997). Vi sono, tuttavia, notevoli differenze fra paese e paese in riferimento a quanti studenti con BES hanno, di fatto, accesso ai percorsi scolastici ordinari: se la tendenza generale è verso un'inclusione sempre più massiccia, i numeri e le modalità di inserimento cambiano comunque molto. In sintesi i diversi approcci (EADSNE, 2012): a un estremo, un approccio fortemente orientato verso la piena inclusione; all'estremo opposto, un approccio che mantiene ancora separati i percorsi scolastici differenziati; in mezzo, e maggiormente diffusi, modelli di inclusione parziale con soluzioni intermedie fra la piena inclusione e la separazione, ad esempio tempi ridotti di frequenza oppure frequenza parziale alle attività curriculari per gli studenti con BES.

A questo proposito, l'Italia merita alcune, brevissime, considerazioni aggiuntive. Il nostro Paese si distingue, quasi unico all'interno dell'area OCSE, per una storia lunga oramai quasi quaranta anni di piena inclusione degli studenti con BES nel sistema scolastico ordinario. Nel periodo compreso fra la pubblicazione della legge 517/77 e la

¹ Ogni bambino ha il diritto fondamentale all'istruzione, e deve essere data, a ciascuno, la possibilità di raggiungere e mantenere un livello accettabile di apprendimento.

² Cfr. artt. 2.4 e 2.5.

pubblicazione della legge quadro 104/92 si sono, infatti, succeduti diversi provvedimenti normativi che hanno progressivamente esteso l'accesso all'istruzione a tutte le tipologie di bisogno speciale, in primis quelle derivanti da una condizione di disabilità, in tutti gli ordini di scuola. A testimonianza della peculiarità dell'approccio italiano, è qui sufficiente ricordare che solo la provincia canadese del New Brunswick ha un modello di piena inclusione assimilabile a quello del nostro Paese (Ass.ne Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, 2011).

Dichiarazioni di principio ed evidenze empiriche

Tipicamente, il discorso sull'inclusione ruota intorno a due argomenti: i principi e le evidenze empiriche (Farrell, 2000; Lindsay, 2007). Sul piano dei principi, l'orientamento inclusivo auspicato nel *Salamanca Statement* non può essere eccepito, perlomeno non nei termini di 'essere a favore' oppure 'contro'. Esso concerne il diritto di tutti gli individui, compresi quanti sperimentano difficoltà di diversa natura, di avere accesso all'istruzione all'interno di contesti comuni, non separati. L'inclusione è quindi un valore da difendere a prescindere; è giusta in quanto tale.

Ma fino a che punto questo valore può concretamente tradursi nella pratica? Quale impatto ha l'inclusione sul rendimento degli studenti con BES e dei loro compagni a sviluppo tipico? Qual è l'impatto sulla partecipazione sociale di tutti gli studenti? Una scuola che include è anche una scuola efficace? Si tratta di domande di ricerca di notevole complessità. Ad oggi sappiamo che sul piano delle evidenze empiriche le ipotesi sui supposti benefici dell'inclusione sono molto lontane dall'essere state verificate. I dati disponibili nella letteratura internazionale sono, infatti, alquanto controversi (Dyssegaard e Larsen, 2013; Lindsay, 2007; Ruijs e Peetsma, 2009): accanto ad indagini che riportano risultati positivi, ve ne sono altre che evidenziano esiti negativi, oppure neutri, sia sul rendimento scolastico che sulla partecipazione sociale, sia per gli studenti con BES che per i loro compagni a sviluppo tipico. Si possono addurre vari motivi, non necessariamente contrapposti, per spiegare l'inconsistenza di tali dati. In primis, la discrepanza negli esiti delle ricerche può dipendere dal fatto che i vari studi hanno indagato popolazioni diverse di studenti con BES, inseriti con modalità diverse all'interno dei percorsi scolastici ordinari (vedi sopra). Inoltre, differenze nei metodi, negli strumenti e nelle variabili misurate possono parimenti spiegare risultati così controversi. Nonostante ciò, per implementare politiche educative efficaci in materia di inclusione non si può prescindere da scelte che siano fondate su evidenze empiriche.

Vediamo, al meglio della nostra conoscenza, di fare il punto sull'efficacia dell'inclusione. Allo scopo, si sono considerate le più recenti e autorevoli rassegne sull'argomento, adottando i seguenti criteri di scelta: pubblicazione successiva al 2000 su riviste internazionali con sistema di *peer review* (un'esauriente rassegna di indagini antecedenti si trova in Dyson *et al.*, 2004) riguardante il periodo della scolarità obbligatoria – fatte salve le differenze dovute alla diversa organizzazione dei sistemi scolastici nel contesto internazionale – esplicitamente rivolta allo studio degli effetti dell'inclusione sul rendimento scolastico e/o sulla partecipazione sociale tanto degli studenti con BES quanto dei loro compagni a sviluppo tipico. Infine, tutte le ricerche che soddisfacevano i criteri di cui sopra sono state riportate in ordine cronologico.

Una precisazione preliminare sul significato di 'partecipazione sociale': in accordo con Koster e collaboratori (2009), si tratta di un termine ombrello che include diverse

dimensioni, ad esempio la presenza di interazioni positive fra studenti con BES ed i pari a sviluppo tipico, l'accettazione da parte di questi ultimi degli studenti con BES, l'amicizia fra studenti con e senza BES, la percezione degli studenti con BES rispetto all'accettazione dei pari a sviluppo tipico.

1. Rendimento scolastico e partecipazione sociale di studenti con BES

Gli studi riportati qui di seguito confrontano gli effetti dell'inserimento in classe regolare vs. inserimento in classe/scuola speciale sul rendimento e/o sulla partecipazione sociale di studenti con BES di diverso tipo. Da un lato parrebbe logico attendersi effetti positivi a seguito di detto inserimento: gli studenti con BES, infatti, potrebbero beneficiare della prossimità di compagni più competenti nelle abilità scolastiche e sociali. È però altrettanto vero che ciò può comportare dei rischi; ad esempio, il confronto continuo con compagni più bravi potrebbe, alla lunga, diventare penalizzante sul piano motivazionale per gli studenti con BES. Cosa dice la ricerca?

Rendimento scolastico e partecipazione sociale

In uno studio longitudinale, Karsten e collaboratori (2001) hanno rilevato gli esiti di due diversi setting – scuola speciale e classe regolare – sul rendimento scolastico e la partecipazione sociale di un vasto campione di studenti olandesi (dai 6 fino ai 13 anni di età) con difficoltà di apprendimento, comportamento e disabilità cognitiva lieve. Dopo due anni dalle prime rilevazioni, non sono emerse differenze significative nelle dimensioni considerate fra studenti che frequentavano la scuola speciale e studenti inclusi in classe regolare. Un disegno di ricerca simile è stato sviluppato in un altro studio olandese (Peetsma *et al.*, 2001): sono state analizzate le differenze, dopo due e quattro anni, nelle prestazioni scolastiche e nella partecipazione sociale di un ampio campione di studenti di scuola primaria con problematiche sovrapponibili a quelle indagate nello studio precedente e, come sopra, inseriti in scuole speciali e in classi regolari. Analogamente a quanto rilevato da Karsten e colleghi (2001), dopo due anni non ci sono differenze importanti nei due diversi contesti; dopo quattro anni, invece, gli studenti con BES inseriti in classe regolare hanno un rendimento scolastico migliore dei controlli inseriti nella scuola speciale, mentre nella partecipazione sociale l'andamento non differisce per i due gruppi. È interessante notare che l'utilizzo di strategie di insegnamento differenziate, la presenza in aula di un insegnante specializzato di supporto al docente di classe e la stesura di piani di lavoro individualizzati non sembrano migliorare le prestazioni scolastiche e la partecipazione sociale degli studenti con BES, sia nell'ambito dell'educazione speciale sia in classe regolare. Risultati positivi in uno studio statunitense (Rea, McLaughlin e Walther-Thomas, 2002) su una popolazione di 58 studenti (età media di poco inferiore ai 15 anni) con disturbo dell'apprendimento inseriti nella scuola ordinaria (36) e nella scuola speciale (22). Gli studenti inclusi hanno punteggi più alti nei test scolastici, non manifestano problemi di comportamento significativi, frequentano con maggiore assiduità la scuola rispetto ai controlli. Gli autori individuano nel *'teaming model'* utilizzato nella scuola ordinaria la chiave del successo dell'approccio inclusivo rispetto ad un approccio che separa gli studenti con BES dai pari a sviluppo tipico. Risultati parzialmente positivi anche in un'indagine olandese (Jepma, 2003) che ha confrontato il rendimento e la partecipazione sociale di due gruppi, comprendenti ciascuno 200 studenti con BES, inseriti in classi regolari e in classi speciali

della scuola primaria (6 e 8 anni di età). I bambini avevano difficoltà di apprendimento, comportamento, ritardo cognitivo lieve. Gli studenti con BES inseriti nelle classi regolari hanno ottenuto punteggi migliori nei test di lingua e di matematica rispetto ai controlli nelle classi speciali, mentre non sono emerse differenze fra i due gruppi nelle misure dell'intelligenza non verbale e della partecipazione sociale. In due diverse indagini longitudinali nella scuola secondaria superiore norvegese, Myklebust (2002; 2007) riporta conseguenze positive per il rendimento scolastico di studenti (592 nel primo studio, 494 nel secondo) con BES di diverso tipo, comunque non gravi: studenti inseriti in classe regolare, con aiuti aggiuntivi, progredivano di più rispetto a studenti inseriti esclusivamente in classe speciale. Simili i risultati in Markussen (2004) relativi, anch'essi, alla scuola secondaria superiore norvegese. Il confronto fra il rendimento di due gruppi di studenti con BES – poco meno di 300 in classi speciali e circa 500 in classi regolari – evidenzia come migliore la seconda condizione. Inoltre, analogamente a quanto già visto in Peetsma e colleghi (2001), viene ribadito il dato per cui un eccesso di interventi individualizzati all'interno di classi regolari può (paradossalmente?) danneggiare gli studenti con BES ivi inseriti. Cole, Waldron e Majd (2004) hanno sottoposto test di lettura e di matematica a 429 studenti con disabilità di lieve entità, inseriti in classi speciali (235) e in classi regolari (194) di scuole primarie statunitensi. Non sono state trovate differenze nei risultati fra il gruppo degli studenti inclusi e il gruppo degli studenti non inclusi. Per contro, gli studenti senza disabilità che frequentavano classi in cui erano inseriti studenti con BES hanno ottenuto ai test punteggi significativamente più alti dei loro pari in classi in cui non erano presenti studenti con disabilità. Szumski e Firkowska-Mankiewicz (2010) hanno indagato gli effetti di tre diverse condizioni di inserimento – scuola speciale, classe integrata, classe regolare – sul rendimento e la partecipazione sociale di 254 studenti polacchi con ritardo mentale lieve. La rilevazione si riferisce all'ultimo anno di scuola primaria. Ovviamente, la scuola speciale era frequentata solo da studenti con BES; in classe integrata erano presenti da 3 a 5 studenti con BES, mentre solo 1, al massimo 2 erano inseriti nella classe regolare. Non è stata rilevata alcuna differenza significativa nel rendimento scolastico nei tre contesti; per quanto attiene la partecipazione sociale, gli studenti nella scuola speciale ottengono i risultati più positivi, quelli in classe integrata i più negativi. Se il numero di studenti con BES di vario tipo, inclusi in classe regolare, ha conseguenze diverse sulle prestazioni scolastiche e sulla partecipazione sociale di detti studenti è quanto indagato anche in Ruijs, Peetsma e van der Veen (2010) su un campione di quasi 2 000 soggetti nella scuola primaria olandese. Tutti gli studenti erano inclusi nel percorso ordinario e il confronto è stato fatto fra le classi in base a quanti studenti con BES vi erano inseriti. Nessuna differenza è emersa, tuttavia, nelle misure considerate quando lo studente con BES era inserito da solo oppure con altri compagni con esigenze speciali. Gli effetti dell'inclusione sul rendimento di soggetti di 7/8 anni con ritardo cognitivo lieve sono stati indagati nel corso di due anni da Sermier Dessemontet e collaboratori (2012) nella scuola svizzera: 34 soggetti erano inseriti in classi regolari, 34 in classi speciali. I risultati mostrano miglioramenti più significativi nelle abilità di lettura e scrittura degli studenti con BES inseriti nelle classi regolari, mentre non ci sono differenze fra i due gruppi nelle abilità di matematica e nel comportamento adattivo.

Partecipazione sociale

Mentre sono relativamente pochi gli studi che hanno indagato la partecipazione sociale in studenti con BES utilizzando un gruppo di controllo in classe/scuola speciale –

analogamente a quanto visto sopra – la maggior parte delle indagini in questo ambito tipicamente confronta gli studenti con BES con i compagni senza bisogni speciali all'interno di classi regolari.

Classe regolare vs. classe/scuola speciale

Risultati negativi sono riportati in Bakker e Bosman (2003) che hanno misurato lo star bene a scuola e l'accettazione dei pari in 568 studenti olandesi (età compresa fra 7 e 15 anni) così suddivisi: un gruppo a medio/alto rendimento (331); un gruppo a basso rendimento in classi regolari (46); un gruppo a basso rendimento in classi regolari con aiuto (42); un gruppo a basso rendimento in classi speciali (149). Alla valutazione sociometrica, gli studenti a basso rendimento inseriti nelle classi speciali hanno punteggi migliori rispetto ai controlli in classe regolare, indipendentemente dagli aiuti aggiuntivi di cui questi ultimi potevano, o meno, usufruire. Complessivamente, però, tutti i gruppi di studenti a basso rendimento ricevono valutazioni più negative dei loro pari a medio/alto rendimento. Risultati positivi sono riportati in uno studio canadese (Wiener e Tardif, 2004). Gli autori hanno misurato l'accettazione sociale, il numero di amici, la qualità delle relazioni con i migliori amici, il concetto di sé, la solitudine, la depressione, le abilità sociali ed i problemi di comportamento in 117 studenti (età compresa fra 9 e 13 anni) con disturbi dell'apprendimento da lievi a severi, inseriti in quattro diversi contesti educativi: studenti con BES di minore entità trascorrevano l'intera giornata scolastica, o buona parte di essa, all'interno di classi regolari con il supporto parziale di un docente specializzato (*in-class support e resource room*); studenti che necessitavano di maggiori interventi individualizzati trascorrevano l'intera giornata in classi regolari con il supporto continuativo di un docente specializzato (*inclusion classes*) oppure in classi speciali (*self-contained special education classrooms*). Per la quasi totalità dei parametri misurati, studenti nei contesti più inclusivi hanno punteggi migliori rispetto a studenti nei contesti più separati. Occorre precisare, però, che le differenze nei punteggi dei diversi gruppi non raggiungono la significatività statistica. Mand (2007) ha confrontato la partecipazione sociale in studenti con problemi di comportamento inseriti in scuole tedesche. Sono stati coinvolti 239 studenti (età media 10 anni): 144 studenti, dei quali 16 con problemi di comportamento, frequentavano classi regolari; 95 studenti, fra questi 35 avevano problematiche comportamentali, frequentavano classi speciali. I risultati della valutazione sociometrica indicano in modo netto che i problemi di comportamento costituiscono un fattore di esclusione, in classi inclusive come in classi speciali. Difficoltà di tipo internalizzato o esternalizzato non differiscono nell'esito: studenti con queste difficoltà sono comunque impopolari.

Studenti con BES vs. studenti a sviluppo tipico in classi regolari

Kuhne e Wiener (2000) hanno indagato la partecipazione sociale in 38 studenti canadesi con disturbi dell'apprendimento (9/12 anni). Dal confronto con i controlli a sviluppo tipico appaiati per genere ed età emerge che gli studenti con BES sono più rifiutati dai compagni e che la loro posizione sociale tende a peggiorare durante il periodo considerato (due rilevazioni nello stesso anno scolastico a distanza di 5/6 mesi). In una meta-analisi, Nowicki (2003) ha riportato gli esiti di 32 ricerche sulla competenza sociale di studenti con disabilità inclusi in classi regolari (dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore): in generale, e allo stesso modo di studenti a sviluppo tipico a basso rendimento, gli studenti con disturbi dell'apprendimento hanno una partecipazione sociale deficitaria quando

paragonati ai compagni a sviluppo tipico con un rendimento da medio a alto. Risultati analoghi per 97 studenti (di 10/11 anni) con BES di diverso tipo inseriti in una scuola spagnola con un programma sperimentale sull'inclusione (Cambra e Silvestre, 2003): complessivamente, la loro integrazione sociale è inferiore a quella dei pari senza bisogni educativi speciali. Un'integrazione sociale deficitaria nel confronto con i pari a sviluppo tipico caratterizza anche un gruppo di 25 studenti, dai 9 ai 12 anni di età, con problemi di comportamento inseriti *full time* nella scuola ordinaria olandese (De Monchy, Pijl e Zandberg, 2004). Sempre in Olanda, ma all'interno di una scuola primaria che partecipava ad un progetto sperimentale sull'inclusione, sono stati osservati il funzionamento socio-emotivo, il comportamento e la qualità degli interventi educativi in 24 studenti con BES inseriti a tempo pieno in classe regolare (Pijl e Hamstra, 2005). A fronte di 7 studenti che ottengono risultati preoccupanti, i punteggi di tutti gli altri, per tutte le variabili misurate, sono mediamente positivi. In uno studio norvegese su un campione di 989 studenti di scuola primaria e secondaria, 79 dei quali con *extra needs* (Frostdad e Pijl, 2007), trova conferma il dato relativo al peggioramento dello status sociale degli studenti con BES con il procedere della scolarità (Kuhne e Wiener, 2000): nel confronto con i pari a sviluppo tipico, la percentuale di studenti rifiutati è significativamente più alta nei BES e raggiunge l'apice nelle classi più avanzate (25% BES vs. 4% a sviluppo tipico). I risultati di uno studio longitudinale che ha coinvolto 1306 studenti a sviluppo tipico e 55 con BES di scuole primarie statunitensi sono ampiamente sovrapponibili agli esiti negativi già visti sopra. Attraverso i tre anni dello studio, gli studenti con BES vengono indicati raramente come i migliori amici, mentre vengono più spesso rifiutati (Estell *et al.*, 2008).

Non disponiamo di studi comparativi sull'inserimento degli studenti con BES in classe regolare piuttosto che in classe speciale condotti in Italia, pur esistendo ancora nel nostro Paese le scuole speciali. Abbiamo tuttavia tre indagini che hanno confrontato la partecipazione sociale di detti studenti e dei loro compagni a sviluppo tipico nella scuola ordinaria. Gatto ed Elia (2007) hanno analizzato la qualità delle relazioni sociali fra 14 studenti con disabilità e 107 studenti senza disabilità in classi di scuola primaria e secondaria di I grado. Gli studenti con BES risultano complessivamente meno accettati dei loro pari, anche se è stata trovata una correlazione positiva fra la qualità delle interazioni sociali e la promozione di scelte inclusive da parte della scuola. Reversì e collaboratori (2007) hanno esaminato due aspetti del modello di piena inclusione adottato nel nostro Paese: hanno chiesto ad insegnanti di scuola primaria, sia curricolari che specializzati, una valutazione dell'integrazione scolastica e sociale dei loro alunni con disabilità; hanno poi indagato la percezione di solitudine in due gruppi di 102 studenti ciascuno, un gruppo con disabilità e un gruppo, appaiato per classe e genere, senza disabilità. Le valutazioni degli insegnanti sono positive, ma questo dato va trattato con cautela a causa della diffusa tendenza dei docenti a sopravvalutare la qualità dell'inclusione nelle loro classi (De Monchy, Pijl e Zandberg, 2004; Pijl, Frostdad e Flem, 2008). Tutti gli studenti dichiarano un basso livello di solitudine. Tuttavia, nella comparazione BES vs. sviluppo tipico, i primi si sentono decisamente più soli. Gli autori ipotizzano che, siccome nelle classi del nostro Paese sono perlopiù inseriti uno, al massimo due studenti con disabilità, questi ultimi potrebbero sentirsi meno soli se avessero più compagni nelle loro stesse condizioni all'interno della propria classe. Ricerche recenti, se pur in contesti di inclusione diversi, pervengono a conclusioni simili a quelle ipotizzate (con intento, forse, provocatorio) nello studio italiano (Pijl, Skaalvik e Skaalvik, 2010). In un'indagine molto recente (Nepi *et al.*, 2013) sono state esplorate due dimensioni del processo inclusivo: l'accettazione/rifiuto dei pari ed il senso di

appartenenza alla propria classe. Hanno partecipato 418 studenti di scuola primaria, dei quali 122 con BES di diverso tipo. In entrambe le dimensioni considerate, gli studenti con BES si trovano in una condizione più negativa rispetto ai controlli. Il fattore decisivo sia per essere accettati dai compagni, sia per sentirsi parte della propria classe sembra essere l'alto rendimento scolastico.

2. Rendimento scolastico e partecipazione sociale di studenti a sviluppo tipico

Numerose ricerche hanno indagato gli effetti dell'inserimento in classe regolare di studenti con BES sul rendimento dei compagni a sviluppo tipico. Si tratta di un argomento forte nel dibattito sull'efficacia dell'inclusione. Per dirla altrimenti: gli studenti a sviluppo tipico sono penalizzati o favoriti dalla presenza di studenti con BES? Tale presenza è irrilevante? Da un lato possono esserci conseguenze negative dovute alle maggiori attenzioni che un insegnante deve dedicare a studenti in difficoltà, togliendole così agli altri, e anche un rallentamento della normale attività didattica, se non un peggioramento della stessa. D'altro canto, però, un gruppo classe eterogeneo richiede aggiustamenti della proposta curricolare dei quali possono beneficiare tutti gli studenti. Inoltre, visto che l'inserimento di uno o più studenti con BES comporta spesso l'attivazione di risorse aggiuntive, ad esempio insegnanti e/o educatori specializzati, queste risorse in più possono andare a vantaggio di tutti. La partecipazione sociale di studenti a sviluppo tipico in classi inclusive è stata indagata di meno. Anche qui, i pro e i contro sembrano equivalersi: la prossimità di un compagno con difficoltà più o meno severe potrebbe facilitare la comprensione delle differenze e ostacolare la nascita di pregiudizi; è vero, tuttavia, che studenti con problemi, soprattutto se di comportamento, possono 'insegnare' ai loro compagni modi di comportarsi non appropriati. Cosa dice la ricerca?

All'interno di scuole primarie statunitensi, Cole, Waldron e Majd (2004) hanno rilevato conseguenze positive sul rendimento di studenti a sviluppo tipico inseriti in classi inclusive quando paragonati a controlli in classi non inclusive (vedi sopra). In uno studio su larga scala, Dyson e collaboratori (2004; Farrell *et al.*, 2007 per una sintesi) hanno indagato gli effetti dell'inclusione su studenti inglesi di scuola primaria e secondaria senza bisogni speciali. Fra le altre, qui interessano due domande che si sono posti gli autori: 1) a livello territoriale, i LEA (Local Educational Authority) che includono un numero maggiore di studenti con BES producono effetti migliori o peggiori sul rendimento degli studenti senza BES in confronto a LEA che includono di meno? 2) a livello di scuola, scuole più inclusive fanno meglio o peggio, sempre in termini di rendimento di studenti a sviluppo tipico, di scuole meno inclusive? A livello territoriale non è emersa alcuna relazione fra quantità di studenti con BES inclusi e rendimento dei pari a sviluppo tipico. A livello di scuola è emersa una relazione negativa, in verità molto circoscritta e probabilmente non dipendente – o non solo – dalla variabile misurata, fra più alti livelli di inclusione e più basso rendimento degli studenti a sviluppo tipico. Per quanto attiene agli effetti, per così dire, sociali dell'inclusione vengono rilevati esiti positivi per lo sviluppo di abilità sociali in tutti gli studenti. Da una meta-analisi di 26 studi sui benefici/costi dell'inclusione per studenti senza bisogni speciali nella scuola primaria e secondaria (Kalamvouka *et al.*, 2007) risulta quanto segue: la maggior parte degli studi indaga gli effetti derivanti dall'inclusione di studenti con difficoltà di tipo cognitivo e di apprendimento; ci sono più indagini sul rendimento che non sulla

partecipazione sociale; ci sono molte più indagini nella scuola primaria che non nella scuola secondaria (vedi Rouse e Florian, 2006 per un'ampia indagine nella scuola secondaria inglese); complessivamente, rispetto ai 71 *outcomes* analizzati, per il 23% si tratta di effetti positivi, per il 58% neutri, per il 9% negativi; ci sono molti più risultati negativi nella scuola secondaria – 3 su 10 – rispetto alla scuola primaria – 3 su 61. Effetti positivi dell'inclusione sono riportati in un esteso studio canadese (Demeris, Childs e Jordan, 2007) che ha indagato la relazione fra numero di studenti con BES inseriti in classe e rendimento dei compagni a sviluppo tipico (7/9 anni di età). Le prestazioni di questi ultimi in lettura, scrittura e matematica miglioravano, anche se di poco, con l'aumentare del numero di compagni con BES inseriti nella loro classe. Gandhi (2007) ha rilevato se il rendimento in lettura di studenti a sviluppo tipico differiva in classi inclusive e non inclusive e se la presenza di studenti con BES diversi produceva effetti diversi, sempre sulle abilità di lettura dei pari senza bisogni speciali. Sono state analizzate le prestazioni di 8 000 studenti statunitensi di 8/9 anni di età inseriti in classi inclusive e non inclusive e non sono state trovate differenze per entrambe le variabili misurate. L'autore ha indagato anche se alcuni fattori contestuali, come la preparazione dell'insegnante curricolare in didattica speciale, la presenza di assistenti in aula e la collaborazione fra il docente curricolare e quello specializzato, mediavano gli esiti dell'inclusione sulle abilità di lettura degli studenti a sviluppo tipico. I risultati sono decisamente curiosi e meritano ulteriori indagini: la preparazione in didattica speciale del docente curricolare ha effetti positivi ovunque, tranne nelle classi in cui sono inseriti studenti con autismo; la presenza di assistenti non produce effetti significativi, se non nelle classi in cui sono inseriti studenti con autismo e con disturbi emotivi; la collaborazione fra docente curricolare e docente specializzato ha effetti positivi in classi in cui sono inseriti studenti con disturbi del linguaggio, disabilità cognitive e disturbi dell'apprendimento, mentre ha effetti negativi quando sono inseriti studenti con autismo e disturbi emotivi. Le conseguenze di diversi tipi di BES sul rendimento scolastico e la partecipazione sociale di studenti a sviluppo tipico, distinti fra più e meno intelligenti, vengono discusse in un lavoro recente di Ruijs, van der Veen e Peetsma (2010). Sono stati analizzati i risultati di test su compiti scolastici, questionari sul funzionamento socio-emotivo e test sull'intelligenza non verbale di oltre 27 000 studenti olandesi che frequentavano la scuola primaria. In sintesi i dati riportati nell'indagine: non è stata trovata alcuna differenza nel rendimento e nella partecipazione sociale di studenti a sviluppo tipico sia all'interno di classi non inclusive, sia in classi in cui erano inseriti pochi (meno del 10%) o molti (più del 10%) studenti con BES; nessuna differenza è emersa, inoltre, rispetto al rendimento di studenti a sviluppo tipico ad alta o bassa intelligenza; risultati del tutto sovrapponibili anche per quanto riguarda i diversi tipi di BES analizzati, tranne per l'inserimento di studenti con problemi di comportamento, i quali compromettono – ma la significatività statistica del dato è modesta – lo star bene a scuola dei pari a sviluppo tipico.

Una sintesi delle indagini appena descritte è presentata nella tabella (Figura 1).

INDAGINI	TIPO DI CONFRONTO	FOCUS	RISULTATI
Bakker e Bosman (2003)	inserimento studenti BES in classe regolare vs. classe speciale	partecipazione sociale	negativi per BES in classe regolare
Cambra e Silvestre (2003)	BES vs. sviluppo tipico	partecipazione sociale	negativi per BES
Cole, Waldron e Majd (2004)	inserimento studenti BES in classe regolare vs. classe speciale	rendimento	nessuna differenza per BES positivi per sviluppo tipico in classi in cui sono inseriti BES
Demeris, Childs e Jordan (2007)	classi regolari nelle quali è inserito un numero diverso di studenti BES	rendimento	positivi per sviluppo tipico all'aumentare del numero di BES inseriti
de Monchy, Pijl e Zandberg (2004)	BES vs. sviluppo tipico	partecipazione sociale	negativi per BES
Dyson <i>et al.</i> , (2004)	scuole/classi regolari nelle quali è inserito un numero diverso di studenti BES	rendimento / partecipazione sociale	nessuna differenza su rendimento sviluppo tipico positivi partecipazione sociale per BES e sviluppo tipico
Estell <i>et al.</i> , (2008)	BES vs. sviluppo tipico	partecipazione sociale	negativi per BES
Frostd e Pijl (2007)	BES vs. sviluppo tipico	partecipazione sociale	negativi per BES
Gandhi (2007)	inserimento studenti BES in classe regolare vs. classe speciale	rendimento	nessuna differenza per sviluppo tipico
Gatto e Elia (2007)	BES vs. sviluppo tipico	partecipazione sociale	negativi per BES
Jepma (2003)	inserimento studenti BES in classe regolare vs. classe speciale	rendimento / partecipazione sociale	positivi su rendimento BES in classe regolare nessuna differenza su partecipazione sociale
Kalambouka <i>et al.</i> , (2007)	effetti dell'inclusione su studenti a sviluppo tipico	rendimento / partecipazione sociale	positivi 23% - negativi 9% neutri 58%
Karsten <i>et al.</i> , (2001)	inserimento studenti BES in classe regolare vs. classe speciale	rendimento / partecipazione sociale	nessuna differenza
Kuhne e Wiener (2000)	BES vs. sviluppo tipico	partecipazione sociale	negativi per BES
Mand (2007)	inserimento studenti BES in classe regolare vs. classe speciale	partecipazione sociale	negativi per BES in classe regolare e speciale
Markussen (2004)	inserimento studenti BES in classe regolare vs. classe speciale	rendimento	positivi per BES in classe regolare
Myklebust (2007)	inserimento studenti BES in classe regolare vs. classe speciale	rendimento	positivi per BES in classe regolare
Myklebust (2002)	inserimento studenti BES in classe regolare vs. classe speciale	rendimento	positivi per BES in classe regolare
Nepi <i>et al.</i> , (2013)	BES vs. sviluppo tipico	partecipazione sociale	negativi per BES
Nowicki (2003)	BES vs. sviluppo tipico	partecipazione sociale	negativi per BES
Peetsma <i>et al.</i> , (2001)	inserimento studenti BES in classe regolare vs. classe speciale	rendimento / partecipazione sociale	positivi su rendimento BES in classe regolare nessuna differenza su partecipazione sociale

Pijl e Hamstra (2005)	BES vs. sviluppo tipico	partecipazione sociale	parzialmente positivi per BES in classe regolare
Rea, McLaughlin e Walther-Thomas (2002)	inserimento studenti BES in classe regolare vs. classe speciale	rendimento / partecipazione sociale	positivi per BES in classe regolare
Reversi <i>et al.</i> , (2007)	BES vs. sviluppo tipico	partecipazione sociale	negativi per BES
Ruijs, Peetsma e van der Veen (2010)	classi regolari nelle quali è inserito un numero diverso di studenti BES	rendimento / partecipazione sociale	nessuna differenza
Ruijs, van der Veen e Peetsma (2010)	inserimento in classi regolari di studenti con BES di diverso tipo	rendimento / partecipazione sociale	nessuna differenza per sviluppo tipico
Sermier Dessementet, Bless e Morin (2012)	inserimento studenti BES in classe regolare vs. classe speciale	rendimento	positivi per BES in classe regolare
Szumski e Firkowska-Mankiewicz (2010)	inserimento studenti BES in classe regolare vs. integrata vs. speciale	rendimento / partecipazione sociale	nessuna differenza su rendimento negativi su partecipazione sociale BES in classe integrata
Wiener e Tardif (2004)	inserimento studenti BES in classe regolare vs. classe speciale	partecipazione sociale	positivi per BES in classe regolare

Figura 1. Sintesi delle indagini per tipo di confronto, focus e risultati.

Conclusioni

L'obiettivo di questo lavoro è fare il punto sull'efficacia dell'educazione inclusiva alla luce delle evidenze empiriche. Allo scopo sono stati sinteticamente presentati i risultati delle indagini più recenti sugli effetti dell'inclusione sul rendimento scolastico e la partecipazione sociale di studenti con BES e dei loro pari a sviluppo tipico. Sono stati riportati gli esiti di studi comparativi, cioè studi che hanno confrontato *settings* diversi – classe/scuola ordinaria vs. classe/scuola speciale – e popolazioni diverse – studenti con BES vs. studenti a sviluppo tipico. Tutti gli studi, infine, facevano riferimento al periodo dell'istruzione obbligatoria.

Per quanto riguarda il confronto fra rendimento scolastico di studenti con BES inclusi in classe regolare piuttosto che in classe speciale, prevalgono i risultati positivi per la prima condizione, seguiti da risultati neutri (cioè nessuna differenza fra classe regolare e classe speciale; vedi Figura 1); non emergono effetti negativi sul rendimento per studenti con BES inseriti in classe regolare. Negli studi che hanno indagato la partecipazione sociale, per la maggior parte confrontando studenti con BES e studenti a sviluppo tipico all'interno di classi regolari, prevalgono in modo netto esiti negativi per i primi rispetto ai secondi: delle 13 indagini che hanno analizzato in modo specifico la partecipazione sociale, solo una riporta risultati positivi (Wiener e Tardif, 2004) e un'altra parzialmente positivi (Pijl e Hamstra, 2005) per gli studenti con BES. Infine, per quanto attiene agli effetti dell'inclusione sugli studenti a sviluppo tipico, il dato più rilevante che emerge dalle ricerche è l'assenza di conseguenze negative sia sul rendimento che sulla partecipazione sociale per questi studenti in classi in cui sono presenti compagni con bisogni speciali; l'unica condizione sfavorevole per la partecipazione sociale di studenti a sviluppo tipico sembra verificarsi nel caso di inserimento in classe regolare di studenti con problemi di comportamento.

Senza nessuna pretesa di aver delineato un quadro esaustivo rispetto alla questione esaminata – l'efficacia dell'inclusione – è comunque possibile fare alcune brevi

considerazioni conclusive. Una prima considerazione è molto generale e rimanda al 'contendere' fra principi ed evidenze che caratterizza il dibattito sull'educazione inclusiva, e al quale si è accennato in precedenza: per quanto l'inclusione degli studenti con BES appaia auspicabile in linea di principio nel contesto internazionale, allo stato attuale della ricerca l'ipotesi che una scuola che include sia anche una scuola efficace, per tutti, è ancora (quasi per intero?) da verificare. Considerazioni più specifiche rimandano al presente lavoro e sono le seguenti: i benefici dell'inclusione per gli studenti con BES interessano più il rendimento che la partecipazione sociale; la prossimità di compagni con BES non sembra compromettere il rendimento e la socialità dei pari a sviluppo tipico. Complessivamente le indagini qui riportate, pur con esiti diversi, suggeriscono che l'inclusione non ha effetti avversi per gli studenti a sviluppo tipico, mentre è necessaria una maggiore attenzione all'inclusione sociale degli studenti con BES. Tutto questo senza dimenticare che i risultati osservati sono comunque difficilmente generalizzabili a causa dei limiti già indicati nella parte introduttiva di questo lavoro e che derivano soprattutto dai diversi modi di fare inclusione nei diversi paesi. Un'ultima considerazione sul modello di *full inclusion* che l'Italia ha scelto da molti anni, per prima e tuttora quasi unica. A fronte di tale singolarità, continua a sorprendere la carenza di dati empirici a sostegno di questa scelta educativa e, di conseguenza, l'assenza del nostro Paese dal dibattito scientifico internazionale sui temi dell'inclusione e dei bisogni educativi speciali.

Bibliografia

- Ainscow M., Booth T., Dyson A., Farrell P., Frankham J., Gallannaugh F., Howes A., Smith R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Bakker J.T.A., Bosman A.M.T. (2003). Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quarterly*, 26(1), pp. 5-14.
- Cambra C., Silvestre N. (2003). Students with Special Educational Needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), pp. 197-208.
- Cole C.M., Waldron N., Majd M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42(2), pp. 136-144.
- Demeris H., Childs R.A., Jordan A. (2007). The influence of students with special needs included in grade-3 classrooms on the large-scale achievement scores of students without special needs. *Canadian Journal of Education*, 30(3), pp. 609-627.
- De Monchy M., Pijl S.J., Zandberg T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), pp. 317-330.
- Dyson A., Farrell P., Polat F., Huteson G., Gallannaugh F. (2004). *Inclusion and pupil achievement*. London: DfES.
- Dyssegaard C.B., Larsen M.S. (2013). *Evidence on inclusion*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research.

- Estell D.B., Jones M.H., Pearl R., Van Acker R., Farmer T.W., Rodkin P.C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference: trajectories of social functioning among students with and without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), pp. 5-14.
- EADSNE (2012). European Agency for Development in Special Needs Education. *SNE Country Data 2012*. Odense: EADSNE.
- Farrell P., Dyson A., Polat F., Hutcheson G., Gallannaugh F. (2007). SEN inclusion and pupil achievement in English schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(3), pp. 172-178.
- Farrell P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), pp. 153-162.
- Frostad P., Pijl S.J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), pp. 15-30.
- Gandhi A.G. (2007). Context matters: exploring relations between inclusion and reading achievement of students without disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(1), pp. 91-112.
- Gatto S., Elia L. (2007). Qualità delle interazioni tra pari: un indicatore del processo di integrazione in bambini con disabilità. *Life Span and Disability*, 10(1), pp. 47-58.
- Jepma I.J. (2003). *De schoolloopbaan van risicoleerlingen in het primair onderwijs (The school career of pupils at risk in primary education)*. Amsterdam: Thela Thesis.
- Kalambouka A., Farrell P., Dyson A., Kaplan I. (2007). The impact of placing pupils with Special Educational Needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), pp. 365-382.
- Karsten S., Peetsma T.T.D., Roeleveld J., Vergeer M. (2001). The Dutch policy of integration put to the test: differences in academic and psychosocial development of pupils in special and mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 16(3), pp. 193-205.
- Koster M., Nakken H., Pijl S.J., van Houten E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), pp. 117-140.
- Kuhne M., Wiener J. (2000). Stability of social status of children with and without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23(1), pp. 64-75.
- Lindsay G. (2007). Annual review: Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), pp. 1-24.
- Mand J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), pp. 7-14.

- Markussen E. (2004). Special education: does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), pp. 33-48.
- Myklebust J.O. (2002). Inclusion or exclusion? Transitions among special needs students in upper secondary education in Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 17(3), pp. 251-263.
- Myklebust J.O. (2007). Diverging paths in upper secondary education: competence attainment among students with Special Educational Needs. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), pp. 215-231.
- Nepi L.D., Facondini R., Nucci F., Peru A. (2013). Evidence from full-inclusion model: the social position and sense of belonging of students with Special Educational Needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), pp. 319-332.
- Nowicki E.A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with Learning Disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(3), pp. 171-188.
- Peetsma T.T.D., Vergeer M., Roeleveld J., Karsten S. (2001). Inclusion in education: comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), pp. 125-135.
- Pijl S.J., Frostad P., Flem A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), pp. 387-405.
- Pijl S.J., Hamstra D. (2005). Assessing pupil development and education in an inclusive setting. *International Journal of Inclusive Education*, 9(2), pp. 181-192.
- Pijl S.J., Skaalvik E.M., Skaalvik S. (2010). Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies*, 29(1), pp. 57-70.
- Rea P.J., McLaughlin V.L., Walther-Thomas C. (2002). Outcomes for students with Learning Disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68(2), pp. 203-222.
- Reversi S., Langher V., Crisafulli V., Ferri R. (2007). The quality of disabled students' school integration: a research experience in the Italian state school system. *School Psychology International*, 28(4), pp. 403-418.
- Rouse M., Florian L. (2006). Inclusion and achievement: student achievement in secondary schools with higher and lower proportions of pupils designated as having Special Educational Needs. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), pp. 481-493.
- Ruijs N.M., Peetsma T.T.D., van der Veen I. (2010). The presence of several students with Special Educational Needs in inclusive education and the functioning of students with Special Educational Needs. *Educational Review*, 62(1), pp. 1-37.
- Ruijs N.M., van der Veen I., Peetsma T.T.D. (2010). Inclusive education and students without Special Educational Needs. *Educational Research*, 52(4), pp. 351-390.

- Ruijs N.M., Peetsma T.T.D. (2009). Effects of inclusion on students with and without Special Educational Needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), pp. 67-79.
- Sermier Dessemontet R., Bless G., Morin D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), pp. 579-587.
- Szumski G., Firkowska-Mankiewicz A. (2010). Is Polish special education effective? Academic and socio-emotional effects of schooling in special, integrated and regular schools. *The New Educational Review*, 20(1), pp. 248-260.
- UN (2006). Nazioni Unite. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations.
- UNESCO (1997). Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura. *International Standard Classification of Education - ISCED*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1994). Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura. *The UNESCO Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- Wiener J., Tardif C.Y. (2004). Social and emotional functioning of children with Learning Disabilities: does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), pp. 20-32.