



PROVINCIA
DI TORINO

Le attività formative di integrazione degli allievi disabili

L'opinione dei referenti per il sostegno.

Rapporto di ricerca

Gennaio 2014



INDICE

INTRODUZIONE	3
SCHEDA DELLA RICERCA	6
1. LAVORARE IN TEAM	9
1.1 INSEGNANTI DI SOSTEGNO	11
1.2 SUGGERIMENTI	13
2. ORE DI SOSTEGNO.....	14
2.1 IL SOSTEGNO AL/ALLA ALLIEVO/A.....	16
3. ATTIVITA' DI FORMAZIONE/AGGIORNAMENTO	18
4. L'INSERIMENTO DI ALLIEVI CON EES E DSA	20
4.1 IL PARAMETRO PROVINCIALE	23
5. UN MINUTO A TESTA	24
6. IL QUESTIONARIO	27
6.1 LE CARATTERISTICHE DEI RISPONDENTI	29
7. OSSERVAZIONI DELL'INTERVISTATORE	32
8. APPENDICE METODOLOGICA	33
8.1 LA TRACCIA DI CONDUZIONE (SINTESI)	35

INTRODUZIONE

Il *Servizio Formazione Professionale* della Provincia di Torino finanzia **attività di integrazione rivolte ad allievi disabili di età compresa tra i 14 e i 18** anni nell'ambito dei corsi di qualifica del *Bando Obbligo d'Istruzione/Diritto-Dovere*. L'offerta attuale prevede il finanziamento di **corsi triennali** rivolti a studenti in uscita dalla scuola media, che sono *validi per l'assolvimento dell'obbligo formativo e dell'obbligo scolastico* e **corsi biennali** indirizzati a coloro che hanno frequentato almeno un anno di scuola superiore o che sono in possesso di crediti formativi acquisiti in seguito ad altre esperienze (lavoro, percorso destrutturato...). I corsi biennali sono *validi al solo assolvimento dell'obbligo formativo*.

In questi corsi possono essere inseriti non più di 3 studenti disabili per classe, che ricevono un sostegno individuale pari ad 1/6 delle ore del corso. Ogni anno il team di insegnanti che si occupa di ciascun ragazzo definisce un *Progetto Formativo Individualizzato (PFI)*.

La disabilità degli allievi deve essere lieve¹ in quanto devono poter essere in grado di frequentare normalmente le lezioni, comprese quelle di laboratorio, e lo stage in azienda. Anche la valutazione è ordinaria, al termine del corso gli allievi disabili sostengono delle prove finali standard in base alle quali ottengono una qualifica professionale o un attestato delle competenze acquisite.

Dall'anno formativo 2011/2012 in tali corsi sono inseriti anche **allievi con Esigenze Educative Speciali (EES)²** e con **Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)**: per questa ultima categoria non sono previste ore di sostegno, ma viene effettuata una specifica *Progettazione Educativa Personalizzata (PEP)* che prevede le necessarie misure dispensative e/o compensative.

¹ Certificata con Diagnosi Funzionale, ai sensi della L.104/92.

² Sindromi ipercinetiche, insufficienze mentali border line...

Per monitorare l'andamento delle attività di integrazione rivolte ad allievi disabili, il *Servizio Formazione Professionale*, in collaborazione con il *Servizio Sviluppo Organizzativo, regolamenti e qualità*, ha realizzato, nella primavera del 2013, un'indagine quantitativa³, che fa seguito a un'analoga ricerca condotta nel 2009, rivolta a quei soggetti che nelle agenzie formative ricoprono il ruolo di *referente per le attività formative di integrazione per i ragazzi disabili*, d'ora in poi *referente per il sostegno*⁴. Tale indagine aveva lo scopo di rilevare le loro opinioni e il grado di soddisfazione in merito alle attività attuate.

In seguito all'analisi dei risultati della succitata indagine è emersa la necessità di ampliare il disegno della ricerca, affiancando alla fase di matrice quantitativa un approfondimento qualitativo⁵. A tale fine, è stato ritenuto utile organizzare una riunione/discussione di gruppo⁶ rivolta a coloro che avevano preso parte all'indagine realizzata nella primavera del 2013.

Sono state calendarizzate due riunioni/discussioni di gruppo, che si sono svolte il 24 e il 31 ottobre 2013, a cui ha partecipato un piccolo numero di referenti di Centro, rispettivamente 6 e 4. La discussione è stata moderata dalla Responsabile Gestione e Sviluppo Customer Satisfaction, dott.ssa Angela Marra, con l'ausilio della dott.ssa Cristina Marzio, le quali hanno anche realizzato una traccia di conduzione per guidare l'interazione discorsiva fra il ricercatore, l'osservatore e i partecipanti.

³ L'indagine è realizzata attraverso un questionario semi-strutturato contiene sia domande a risposta chiusa, dove il rispondente può scegliere la propria preferenza tra una serie di alternative predefinite, sia a risposta aperta, che gli permettono, invece, di indicare liberamente qualunque informazione ritenga opportuno segnalare.

⁴ Con tale definizione si intende una pluralità di figure professionali (insegnante di sostegno, coordinatore, ...) che hanno esperienza e responsabilità sul tema dell'integrazione degli allievi disabili.

⁵ La ricerca qualitativa differisce da quella quantitativa per obiettivi, metodi e tecniche. Obiettivo della ricerca qualitativa è, in generale, cercare di andare oltre i fatti e le espressioni manifeste che li giustificano. La ricerca qualitativa studia i fenomeni cogliendo gli aspetti anche non immediatamente evidenti che li determinano nel loro processo dinamico e nel sistema di interazioni in cui si formano. A tale fine, utilizza metodi che si ispirano alle scienze sociali, all'antropologia culturale, alla psicologia. Per gli aspetti metodologici che la caratterizzano la ricerca qualitativa può essere totalmente autonoma nel rispondere agli obiettivi oppure complementare alla ricerca quantitativa, di cui può costituire ad esempio un'utile premessa.

⁶ La riunione di gruppo o *focus group* è una delle tecniche di rilevazione utilizzate dalla ricerca qualitativa. In pratica, si tratta di una discussione di gruppo condotta da un moderatore/facilitatore utilizzando una traccia di conduzione più o meno strutturata. L'obiettivo della riunione di gruppo è raccogliere le informazioni generate anche dall'interazione personale tra i partecipanti; i gruppi possono essere omogenei o misti per tipologie e ruoli e si compongono, generalmente, di 8/10 partecipanti. Per una breve descrizione delle caratteristiche e degli obiettivi di questa tecnica si veda l'appendice metodologica.

All'interno della traccia, erano previsti alcuni stimoli di riflessione e approfondimenti derivati da alcuni risultati emersi nell'indagine quantitativa svolta nella primavera del 2013. Al fine di evidenziare analogie e differenze è stato effettuato un confronto tra le opinioni espresse dai due target⁷.

Nel presente rapporto si riportano i risultati emersi nel corso di questo incontro corredati dai verbatim più significativi. Per la trascrizione e il resoconto si veda l'apposito rapporto che integra quanto non contenuto nella presente relazione.

L'anonimato dei partecipanti è stato garantito attraverso la scelta, da parte dei partecipanti, di nomi di fantasia.

⁷ Il primo target è composto dai referenti coinvolti nell'indagine quantitativa e il secondo da referenti presenti ai due focus group.

SCHEDA DELLA RICERCA

Data:	24 e 31 ottobre 2013
Numero e profilo dei partecipanti:	6 nella prima edizione e 4 nella seconda edizione Referenti per il sostegno
Provenienza dei partecipanti:	<p>Agenzie formative presenti sul territorio provinciale.</p> <p>Per quanto riguarda il rispettivo background, i referenti per il sostegno non si differenziano per ruoli, anni di professione e tipologia di disabilità prevalentemente affrontata.</p> <p>Anche le Agenzie alle quali i referenti attualmente appartengono appaiono eterogenee per quanto riguarda il numero di inserimenti e il numero complessivo degli allievi nelle diverse sedi. Alcune Agenzie, ad esempio, sono caratterizzate da un elevato numero di allievi diversamente abili, altre presentano concentrazioni minori.</p>
Primo Moderatore:	Angela Marra, Responsabile Gestione e Sviluppo Customer Satisfaction
Secondo Moderatore:	Cristina Marzio, Servizio Sviluppo Organizzativo, regolamenti e qualità

Note metodologiche:

Secondo il modello standard i partecipanti al *focus group* non dovrebbero conoscersi né conoscere il moderatore. Tale vincolo deriva dal fatto che la conoscenza potrebbe frenare la manifestazione delle opinioni e, quindi, limitare la discussione. Tuttavia, in letteratura è ormai condiviso che il rispetto del vincolo di estraneità dei membri del focus non sia sempre praticabile (per problemi pratici, obiettivi di studio, gruppi precostituiti).

Inoltre, gli standard normalmente adottati nelle ricerche che utilizzano questa tecnica di rilevazione prevedono che il committente possa assistere alla conduzione dei gruppi, direttamente o in una sala appositamente predisposta con video o specchio. Tuttavia, qualora vi partecipasse direttamente, non dovrebbe intervenire durante la discussione né ponendo domande ai partecipanti né dando suggerimenti o offrendo chiarimenti.

Nel caso in oggetto il primo e il secondo moderatore non conoscevano i partecipanti, quasi tutti i partecipanti non si conoscevano tra di loro e il committente non ha assistito alla riunione/discussione, per cui si ritiene che il vincolo di estraneità sia stato sufficientemente rispettato.

**Informazioni relative
al materiale prodotto e restituzione:**

Rapporto di ricerca completo, “*Le attività formative di integrazione degli allievi disabili. L’opinione dei referenti di Centro*”, corredato dei verbatim più significativi.

Trascrizioni integrali dei focus group, “*Le attività formative di integrazione degli allievi disabili. L’opinione dei referenti di Centro*”,
Trascrizione e resoconto delle riunioni/discussioni.

Note relative alla lettura degli outputs:

Nel corso di un *focus group*, a differenza di un’intervista individuale, è fisiologico che le voci talvolta si sovrappongano a causa dell’interazione tra i partecipanti e delle reciproche interruzioni. Ove accaduto, tale circostanza è stata opportunamente segnalata nel rapporto contenente la trascrizione dell’incontro.

Base dell’analisi:

Registrazioni, trascrizioni, test, appunti.

Rapporto di ricerca e trascrizioni:

Angela Marra

Allo scopo di sviscerare alcuni risultati di particolare interesse, emersi nel corso dell'indagine quantitativa realizzata nella primavera del 2013, si è deciso di lanciare stimoli e proporre degli approfondimenti ai partecipanti dei focus group realizzati il 24 e il 31 ottobre 2013.

L'obiettivo principale è stato quello di raccogliere le impressioni dei referenti per il sostegno sugli esiti della ricerca e valutare quanto questi risultino effettivamente coerenti con la loro esperienza lavorativa quotidiana.

Tutti i candidati erano al corrente di questa iniziativa, ma nessuno ha avuto modo di prendere visione dei risultati, in quanto non sono ancora stati resi pubblici.

1. LAVORARE IN TEAM

Il primo approfondimento riguarda gli aspetti del lavoro di referente per il sostegno che soddisfano maggiormente. Poiché dai risultati emersi nel corso della ricerca precedentemente citata il lavorare in team è risultato essere il 1° aspetto tra quelli che contribuiscono ad alimentare il grado di soddisfazione del proprio lavoro, per comprenderne appieno il significato, è stato chiesto ai partecipanti come si concilia il fatto che l'aspetto lavorare in team risulti al primo posto se gli insegnanti di sostegno sono coinvolti esclusivamente sulle attività di sostegno. I partecipanti alla prima edizione del focus group sostengono che *almeno la metà dei formatori*⁸ non riconosca le difficoltà degli allievi disabili, che vengono considerati come *coloro che non hanno voglia di fare niente*.

Sicuramente in quest'ultimo caso entra in gioco anche la sensibilità degli insegnanti, però il discrimine è tra chi, pur non sapendo niente di disabilità, cerca di adattarsi e chi invece, ostacolando il lavoro di team, si disinteressa completamente, malgrado il referente condivida le problematiche negli incontri dedicati.

⁸ Le frasi in corsivo all'interno del report indicano gli stralci delle trascrizioni.

- ✚ I referenti per il sostegno che hanno partecipato alla prima edizione del focus group⁹ hanno risposto che con la definizione *lavorare in team* intendono *un lavoro di rete esterna*, ossia una rete *che coinvolga degli operatori esterni al Centro*, mentre i referenti della seconda edizione fanno riferimento ad un *team interno, anche non formalizzato, in cui lo scambio è costante e in cui gli insegnanti di sostegno non lavorano mai da soli*. Alcuni sottolineano il fatto che aumentando i piccoli sostegni, cioè i disturbi specifici e le esigenze educative speciali, diventa necessario, da parte dell'insegnante di sostegno, fare un lavoro diffuso che vada ad interagire con tutti i docenti;
- ✚ Si percepisce una lieve inversione di tendenza, da parte di tutti i formatori, nei confronti degli allievi disabili; si è cominciato a comprendere che, *se si realizza un progetto ad hoc per quegli allievi, almeno metà della classe a quel progetto aderisce, anche perchè quel lavoro ricade su tutta la classe in maniera positiva, e questo, in un certo senso, ha contribuito ad aumentare l'attenzione nei confronti del lavoro di equipe*.

1.1 Insegnanti di sostegno

Nella prima edizione i partecipanti al focus group avevano messo in evidenza il fatto che gli insegnanti di sostegno, rispetto agli insegnanti curricolari, si sentissero *isolati e collocati ad un gradino più in basso*, salvo poi, sottolineano con disappunto i referenti, essere allo stesso livello in caso di necessità da parte dell'insegnante curricolare. Per verificare questo stato di fatto si è ritenuto opportuno chiedere ai partecipanti della seconda edizione quale fosse il loro punto di vista, in merito a quanto dichiarato.

- ✚ Come si evince dagli stralci della trascrizione, i referenti per il sostegno della prima edizione fanno emergere il disagio che provano nel percepirsi come un insegnante di serie B, *che non può prevaricare la figura e il ruolo del docente curricolare, a meno che non sia lui/lei a deciderlo*;

⁹ D'ora in poi con "prima edizione del focus group" si intende quella realizzata il 24 ottobre 2013, mentre con "seconda edizione del focus group", quella realizzata il 31 ottobre 2013

✚ I referenti della seconda edizione, invece, ritengono *immotivata la preoccupazione dei colleghi* che li hanno preceduti perché in alcuni Centri *all'insegnante di sostegno viene anche assegnato un pacchetto di ore di docenza come ad esempio cittadinanza o recuperi e approfondimenti, in cui l'insegnante può fare delle attività sul metodo di studio.* Inoltre, ritengono che quello che è *paradossalmente un limite in realtà rappresenti una potenzialità perché l'insegnante di sostegno, oltre ad avere una competenza specifica, è una figura che svolge un lavoro trasversale su tutta la classe. Tale competenza a volte passa anche attraverso il confronto con l'equipe dei docenti curricolari.* Sottolineano inoltre la necessità di *un coordinatore che ne gestisca l'orario, il programma e gli interventi da seguire.*

1.2 Suggerimenti

Affinchè gli insegnanti di sostegno in generale, ed in particolare a quelli che hanno partecipato alla prima edizione non si percepiscano *di serie B*, è stato chiesto ai partecipanti della seconda edizione di dare loro dei suggerimenti.

- ✚ Da un'attenta lettura delle opinioni espresse dai referenti emergono i seguenti suggerimenti:
- *investire in formazione*, in modo tale da dare importanza al ruolo e alla specifica competenza dell'insegnante di sostegno
 - *assegnare ore curricolari*, così da formalizzarne il ruolo
 - *lavorare sul gruppo degli insegnanti di sostegno*
 - *riconoscere il fatto che siano delle figure di tutoraggio* per l'intera classe.

Infine, i referenti evidenziano il fatto che in realtà può capitare che si assista ad un'inversione di tendenza, ossia può accadere che *gli insegnanti curricolari a volte si percepiscano subalterni di fronte a difficoltà specifiche che avvengono in aula.*

2. ORE DI SOSTEGNO

Rispetto all'indagine realizzata nel 2009, dove era emersa una netta prevalenza di Centri che avevano le ore di sostegno assegnate ad un massimo di 5 operatori, nell'edizione del 2013 le ore di sostegno sono state assegnate, nella maggior parte dei casi, ad un massimo di 5 o 10 operatori. In considerazione di questa apparente discrepanza tra i dati delle due ricerche, si è ritenuto di dover approfondire la tematica, chiedendo ai partecipanti di riflettere sui dati presentati e di provare a motivarne i risultati. Si è trattato di un aumento di operatori oppure di una distribuzione delle ore tra tutti gli insegnanti?

- ✚ Nella maggioranza dei casi, i referenti per il sostegno concordano con il fatto che *sono aumentate le persone che si occupano del sostegno, ma anche il numero degli allievi disabili*, anche se vi è la tendenza, da parte dei Centri più piccoli, di *mantenere, negli anni, quella continuità della persona che segue il ragazzo*, per cui *ogni insegnante ha un caso* e questo sicuramente è un valore aggiunto per il/la ragazzo/a disabile;
- ✚ Nei Centri in cui, invece, si realizzano corsi per la ristorazione, vi sono *due insegnanti di sostegno per ogni allievo perché la parte di pratica professionale è preponderante* e quindi occorre distinguere nettamente l'insegnamento di laboratorio dalle materie curriculari;
- ✚ In seguito all'inserimento di nuovi/e allievi/e disabili sono state aumentate le ore di sostegno e pertanto è diventato difficile, sostengono i referenti, distribuire un consistente monte ore solo su alcuni operatori. La soluzione a tale problematica è stata trovata nel saturare gli *incarichi degli insegnanti di pratica con una parte delle ore di sostegno*.

2.1 Il sostegno al/alla allievo/a

- ✚ Nella prima edizione del focus group è emerso un aspetto interessante rispetto al sostegno al/alla ragazzo/a, piuttosto che ad attività di sostegno alla classe. *In situazioni in cui la disabilità è piuttosto lieve, ma soprattutto non è così ben riconosciuta anche dalle famiglie, la figura dell'insegnante di sostegno viene percepita in maniera un po' più complicata sia dal ragazzo che dalla classe. In realtà una percentuale alta di allievi disabili che si iscrivono ai percorsi di formazione professionale non vogliono più il sostegno e quindi i referenti ritengono necessario ricorrere all'escamotage della codocenza per attutire questa difficoltà. Tale situazione può essere giustificata anche dal fatto che in molte classi ci sia una diffusa difficoltà di apprendimento che motiverebbe comunque un codocente, anche in assenza di certificazioni.*
- ✚ Il rifiuto dell'insegnante di sostegno, *in fase iniziale di colloquio, può essere giustificata dal fatto che gli allievi provenienti dalla Scuola media hanno un'idea completamente diversa di quello che è l'erogazione del sostegno nella formazione professionale, che non prevede, ad esempio, un sostegno fuori dall'aula oppure un programma didattico diverso.*

3. ATTIVITA' DI FORMAZIONE/AGGIORNAMENTO

Nell'indagine quantitativa è emerso che la maggior parte dei referenti per il sostegno, in seguito all'inserimento di allievi EES e DSA, ha indicato un grado di accordo elevato sulla modalità di risposta *si è resa necessaria un'adeguata formazione per formatori*. A tal proposito, visto che 11 soggetti su 35 partecipanti hanno dichiarato di non aver fatto formazione, si è ritenuto opportuno approfondire tale argomento riproponendolo ai partecipanti di entrambi i focus group.

- ✚ In generale, i referenti intendevano *sarebbe necessario fare formazione, ossia era proprio una richiesta d'aiuto*;
- ✚ La maggior parte dei partecipanti ha fatto presente che, al di là di un corso regionale sulla compilazione della scheda ICF, a cui hanno preso parte solo uno o due referenti per Centro, non è stato fatto altro tipo di formazione. Alcuni Centri, invece, si sono attivati *in maniera autonoma, con proprie risorse e al proprio interno, facendo formazione sui DSA proprio perchè spesso capita che i docenti si ritrovino in classe solo questo tipo di allievi e, non avendo a disposizione alcuna ora di codocenza, devono essere in grado di gestire la classe senza doversi barcamenare*. Inoltre, auspicherebbero una *formazione fatta all'esterno e da esperti, in quanto risulterebbe sicuramente più incisiva*. Altri Centri, *oltre all'autoaggiornamento, hanno acquistato testi e riviste specializzate*;
- ✚ Sempre nell'indagine quantitativa si è verificato un significativo incremento di interesse rispetto alle materie curriculari piuttosto che all'approfondimento sugli aspetti normativi connessi alla professione. I referenti motivano questo incremento di interesse sostenendo che è diventato necessario *adeguare i contenuti per arrivare ad avere una strategia didattica e pedagogica corretta*. Sugeriscono, in primo luogo, una formazione di base sulle materie tecniche per gli insegnanti di sostegno e, successivamente, una formazione che dia delle linee comuni in modo tale che non avvenga che i docenti si trovino in una situazione di "comodo" per cui finiscono per dire che *non possono seguire la classe perché non hanno ricevuto una formazione adeguata*;
- ✚ Anche *l'aspetto economico è sicuramente centrale*, quando si parla di aggiornamento e formazione, poiché le risorse sono già insufficienti per il sostegno e quindi *la maggior parte dei Centri spesso ricorre all'utilizzo di consulenti esterni, che costano meno, perché vengono pagati ad ore e, in genere, non hanno necessità di aggiornarsi* in quanto vengono selezionati proprio perché possiedono una formazione specifica. Non a caso i Centri *fanno attenzione, in fase di selezione, ad avere personale già formato o aggiornato*.

4. L'INSERIMENTO DI ALLIEVI CON EES E DSA

Nell'indagine quantitativa l'inserimento di allievi EES e DSA ha comportato la composizione *di classi con utenze sempre più problematiche* e che fanno registrare una *maggiore complessità nella gestione didattica*. Situazione confermata anche dai partecipanti ad entrambi i focus group i quali lamentano che si ritrovano a dover fronteggiare delle situazioni di evidente difficoltà, in parte dovute al fatto che per gli allievi DSA la legge n. 170/2010 non contempla che vengano attivate specifiche azioni di sostegno da parte del personale docente qualificato per l'integrazione scolastica o formativa e *in parte perché tra gli EES ci sono diversi tipi di disabilità, come gli ipercinetici per i quali le 50 ore di sostegno non rappresentano un'esigenza realistica*. A tal proposito, emerge un generale disappunto nei confronti del Servizio di Neuropsichiatria Infantile¹⁰, che non conoscendo la realtà della formazione professionale, stila in maniera fuorviante alcune relazioni. *Perché è capitato che all'inizio nella relazione si parlasse di EES, ossia di esigenze educative speciali, e poi nella parte conclusiva si consigliassero al ragazzo strumenti dispensativi e compensativi...* previsti esclusivamente per gli allievi DSA che, come già detto, non hanno diritto al sostegno.

✚ Negli ultimi anni sono venute fuori una serie di problematiche sociali, che riguardano in alcuni casi anche più della metà della classe, legate al fatto che le famiglie non sono presenti oppure rifiutano qualunque tipo di suggerimento o sono in uno stato sociale tale che l'ultimo dei loro problemi è andare a certificare il figlio o la figlia. Per far fronte a queste difficoltà in alcune situazioni l'insegnante di sostegno utilizza per tutta la classe le ore dedicate ad un soggetto. Pertanto varrebbe la pena, suggeriscono i partecipanti, avere più un sostegno alla classe, attraverso la modalità della codocenza, che al singolo. Inoltre, si deve tenere conto anche del fatto che, a volte, ci sono casi ancora più gravi di quelli segnalati;

¹⁰ D'ora in poi NPI

✚ In fase orientativa, le Scuole medie, così come gli NPI, suggeriscono alle famiglie degli allievi disabili di iscrivere i propri figli a percorsi professionalizzanti, ritenuti più abordabili, *sottovalutandone però la pericolosità di alcuni laboratori, come ad esempio quello di cucina, di officina, etc.* Questo ovviamente ha comportato un'ulteriore difficoltà nel momento in cui, non essendo previsto, da parte del NPI, il rilascio dell'idoneità, si deve inserire un allievo EES in laboratorio. I referenti per il sostegno denunciano quindi di non avere alcuna tutela da parte dell'ASL e soprattutto evidenziano il fatto che non sono in condizioni di valutare la gravità della disabilità e conseguentemente rifiutarne l'ingresso in laboratorio. Comunque, *se la diagnosi neuropsicologica è fatta bene diventa un'istruzione per l'insegnante, perché non è una competenza dei docenti decidere qual è la misura compensativa e dispensativa; l'allievo deve essere tutelato ed è per questo motivo che c'è bisogno di formazione, perché laddove il Servizio di Neuropsichiatria non è presente, sono necessari degli strumenti per far fronte alle necessità che via via si presentano.* A tal proposito suggeriscono l'opportunità di trovare un punto di contatto tra gli NPI, in modo tale che *vengano a conoscenza e vedano con i propri occhi cosa vuol dire andare in laboratorio,* e le Agenzie Formative, che possono così ridurre il carico eccessivo su tali Servizi, i quali scontano sia problemi di aumento di richieste di certificazione che di riduzione di risorse umane.

4.1 Il parametro provinciale

Nella seconda edizione del focus group tutti i partecipanti si sono lamentati del fatto che *negli ultimi due anni hanno difficoltà a rispettare il parametro stabilito dalla Provincia di Torino, ossia non più di cinque allievi con difficoltà (al max 3 allievi disabili più 2 EES) per classe.* A tal proposito, sostengono che *alcuni Enti tendono, in maniera non ufficiale, a scoraggiare l'inserimento di queste categorie o perlomeno a non incentivarne l'ingresso.* Ovviamente questo viene considerato *un controsenso dai referenti per il sostegno,* se si tiene conto del ruolo che svolgono. Per contro, *ritengono necessario potenziare le risorse proprio perché la formazione professionale, essendo considerata una sorta di ricettacolo, accoglie molti allievi che presentano diverse problematiche come, ad esempio, l'espulsione dal mondo dell'istruzione e soprattutto la disabilità.* Sostengono inoltre che sia *opportuno far conoscere di più la formazione*

professionale sul territorio provinciale. Questo potrebbe essere possibile, suggeriscono, attraverso l'organizzazione di incontri periodici con gli NPI, così come avviene per le scuole. I referenti per il sostegno ritengono che tali incontri dovrebbero essere organizzati e mediati dalle istituzioni, che devono dare delle indicazioni precise, perché le richieste fatte dalle singole Agenzie formative vengono puntualmente disattese in quanto considerate alla stregua di pure e semplici fantasie o come un eccesso di scrupolo, quando invece sono degli adempimenti veri e propri.

UN MINUTO A TESTA

A conclusione della discussione è stato offerto, ai partecipanti di entrambe le edizioni, un minuto a testa per esprimere un desiderio, ossia la prima cosa che farebbero se avessero a disposizione un potere che consentisse loro di migliorare l'integrazione degli allievi disabili all'interno della scuola. Di seguito i desideri espressi dai referenti per il sostegno:

- ✚ necessità di poter collaborare con l'NPI in modo tale da arrivare a conclusioni e scelte comuni come, ad esempio, il mestiere al quale avviare il ragazzo disabile. Propongono a tal proposito dei corsi di formazione per i dipendenti del NPI, su cosa si intenda per formazione professionale;
- ✚ collaborare anche con le Scuole Medie, perché la famiglia porta all'insegnante di sostegno la certificazione attestante la diagnosi funzionale, ma quello che c'è scritto non sempre corrisponde a ciò che si vede in classe, perché *"non è la storia del ragazzo"*. Il fatto di collaborare con gli insegnanti di sostegno, che hanno seguito l'allievo durante il percorso di studi precedente, *"facilita l'integrazione, perchè si parte da quello che effettivamente sa fare"*. In riferimento a ciò viene suggerita una modalità di contatto che consiste nell'avvicinarsi, durante la fase di orientamento, agli insegnanti di sostegno delle medie proponendo un ulteriore incontro, magari durante la visita presso il Centro. In alcuni casi questa "tecnica" consente di rivedere l'insegnante di sostegno, insieme all'insegnante curricolare;

- ✚ velocizzare la tempistica di erogazione dei fondi, da parte della Provincia di Torino, per avviare l'attività formativa, poiché il ritardo non solo complica la vita alle Agenzie Formative, ma genera anche una situazione di difficoltà nei confronti dell'allievo, della famiglia e dell'insegnante di sostegno, che fanno conto sull'erogazione di quei finanziamenti;
- ✚ fare un lavoro di gruppo sulla classe;
- ✚ aumentare le ore di sostegno proprio per riuscire a fare un lavoro di programmazione un po' più dettagliato, che consenta una presenza costante di qualcuno in aula, in modo tale da trasformarsi un beneficio per tutta la classe;
- ✚ sognare una dignità maggiore è un po' l'elemento comune a tutti i referenti della prima edizione del focus group che, pur rispondendo ad una richiesta di alta professionalità, si sentono sempre un gradino più in basso, rispetto agli insegnanti curricolari. In alcuni casi, però, si innescano particolari dinamiche per cui gli insegnanti di sostegno si trovano in una condizione di parità solo nel momento in cui l'insegnante curricolare si occupa dei "propri affari" fuori dall'aula, quando invece è in aula, in modalità di codocenza, non gli consente alcun intervento, se non espressamente legato all'allievo disabile. Nonostante i coordinatori si sforzino di programmare incontri in cui vengono affrontate tali difficoltà, i risultati non sono molto incoraggianti;
- ✚ fare formazione sulle tematiche della disabilità e della pedagogia in maniera continuativa va nella logica della totale *inclusione dei ragazzi*; affinché questi possano sentirsi veramente inclusi, devono essere un pensiero di tutti i docenti e quindi è necessario erogare una formazione finalizzata a far sentire i docenti partecipi rispetto a ciò che stanno facendo nei confronti dei ragazzi: una sorta di lavoro di squadra in cui ognuno fa la propria parte;
- ✚ riconoscere il lavoro di equipe, che invece è affidato alla buona volontà degli operatori interni;
- ✚ finanziare il lavoro sui DSA;
- ✚ finanziare la formazione sull'ICF;
- ✚ revisare i finanziamenti;
- ✚ sperimentare su alcune classi l'assegnazione di un monte ore di compresenza, in base alla composizione della classe.

6. QUESTIONARIO

Al fine di confrontare alcuni risultati tratti dall'indagine quantitativa è stato distribuito, al termine di entrambi i focus group, un breve questionario in cui è stato chiesto ai referenti di individuare quale fosse, a loro parere, l'obiettivo principale che dovrebbe essere perseguito attraverso le attività di sostegno.

- ✚ La tabella che segue mostra i risultati di entrambi i target ordinati per importanza attribuita ad alcuni obiettivi (1 = l'obiettivo ritenuto più importante da perseguire, 5 = l'obiettivo ritenuto meno importante da perseguire). Entrambi i target mettono al primo posto l'importanza di *aiutare gli allievi ad acquisire un certo grado di autonomia* (1° posto), mentre il *miglioramento dell'integrazione nell'ambiente scolastico*, (3° posto), non appare un obiettivo primario. L'*aiuto nel raggiungimento delle competenze professionali e l'aiuto nella comprensione delle lezioni*, sono stati indicati rispettivamente il primo solo dal target che ha partecipato all'indagine quantitativa e il secondo da quello presente al focus group. All'ultimo posto si posiziona il *sostegno alla famiglia* che probabilmente si realizza attraverso altre forme di supporto, al di fuori dell'orario scolastico. Tutto ciò sembra indicare un sufficiente grado di coerenza tra le attese di entrambi i target¹¹;

¹¹ Naturalmente, considerato che si tratta di un confronto tra dati di diversa natura non è possibile effettuare alcuna generalizzazione. Tuttavia, i risultati presentano un certo interesse dal punto di vista qualitativo.

**Quali obiettivi possono essere raggiunti attraverso le attività/interventi realizzati per gli allievi disabili?
(1= il meno importante e 5= il più importante)**

Livello di importanza		Indagine quantitativa	Focus group
1	...aiutare ad essere più autonomi	20	6
2	...aiutare nel raggiungimento delle competenze professionali	13	-
3	...migliorare l'integrazione nell'ambiente scolastico	2	2
4	...aiutare nella comprensione delle lezioni	-	2
5	...fornire un sostegno alla famiglia	-	-

- ✚ Un'altra domanda del questionario riguardava le conseguenze principali provocate dall'inserimento degli allievi EES e DSA. Dalle risposte date dai presenti ad entrambi i focus group emergono che le conseguenze principali risultano essere, per la maggior parte di loro, *una maggiore complessità nella gestione didattica della classe* e la *necessità di un'adeguata formazione per formatori*, confermando in tal modo quanto rilevato nell'indagine quantitativa;
- ✚ Inoltre è stato chiesto solo ai partecipanti di entrambi i focus group *quale frase corrispondesse di più alla loro esperienza reale* e la maggior parte dei presenti ha indicato la *necessità di aggiornamento professionale* e il fatto che *nel Centro in cui lavorano esistono pochi strumenti e laboratori specifici per aiutare lo sviluppo dell'apprendimento*.

6.1 Le caratteristiche dei rispondenti

Le figure di seguito illustrano alcune caratteristiche dei soggetti coinvolti nelle due indagini: genere (fig. 1), età (fig.2), ruolo, (fig.3) esperienza nella struttura attuale (fig.4) ed esperienza nell'attività di integrazione per disabili (fig.5).

Fig. 1: - Età: confronto indagine quantitativa e focus group - valori assoluti

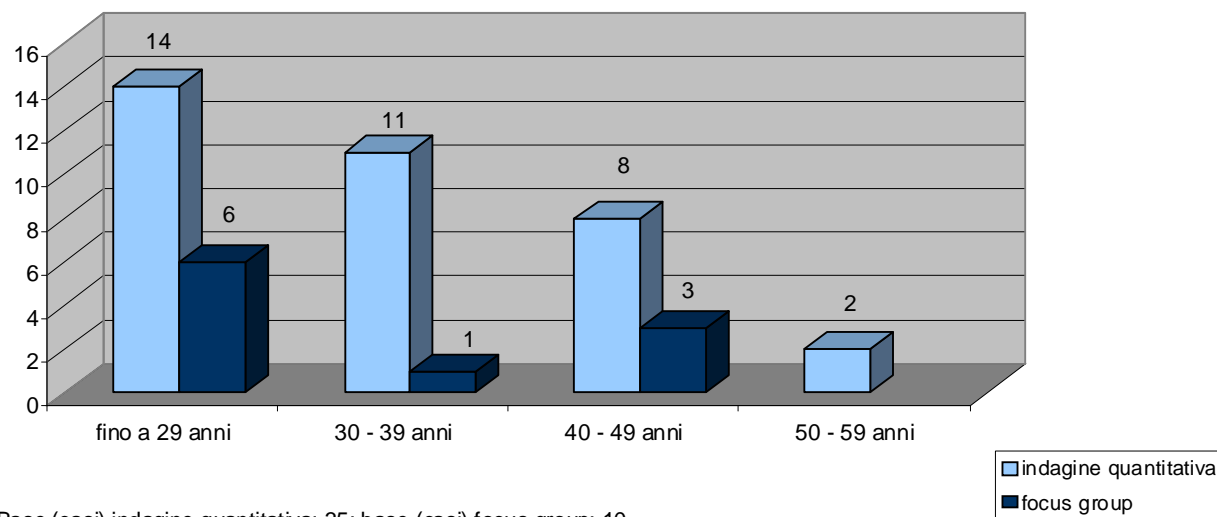
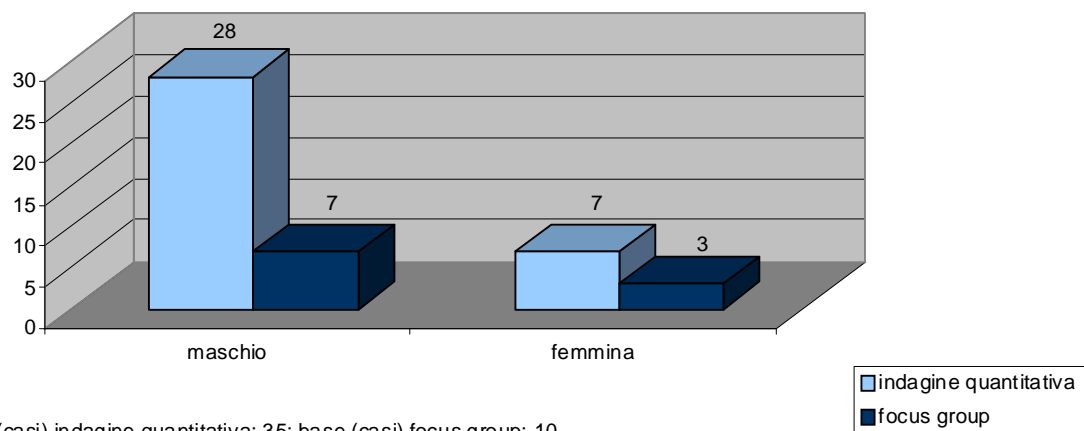
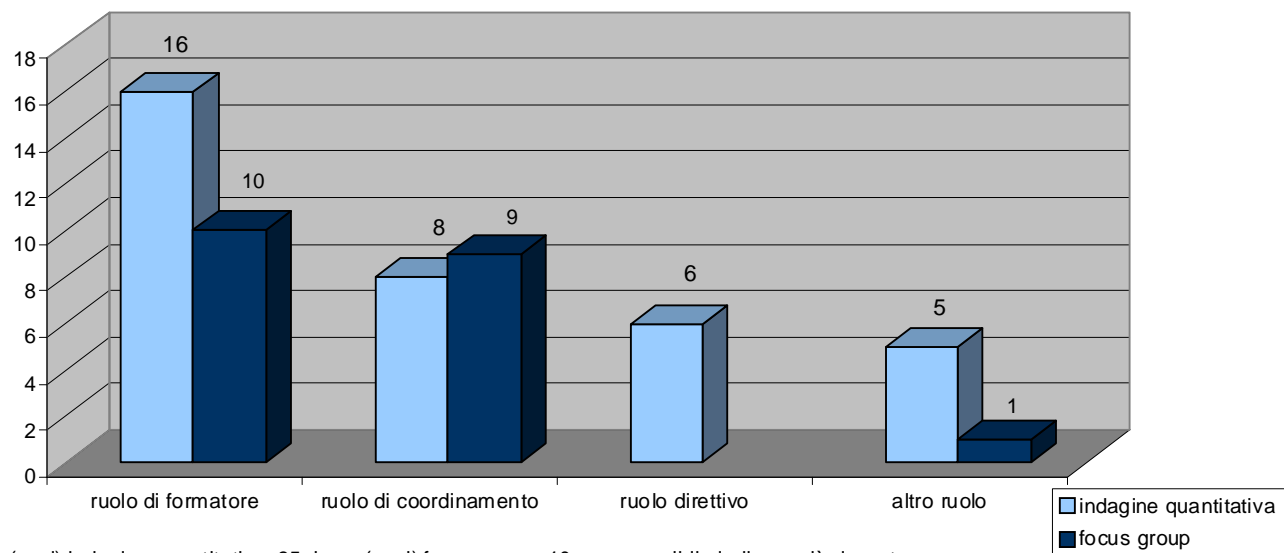


Fig. 2: - Genere: confronto indagine quantitativa e focus group - valori assoluti



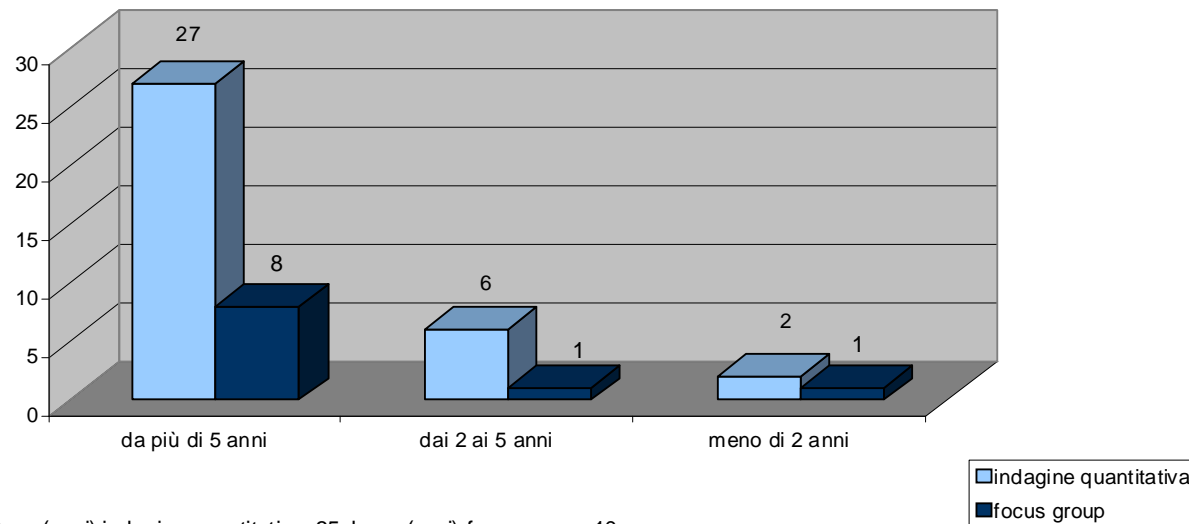
Base (casi) indagine quantitativa: 35; base (casi) focus group: 10

Fig. 3: - Ruolo: confronto indagine quantitativa e focus group - valori assoluti



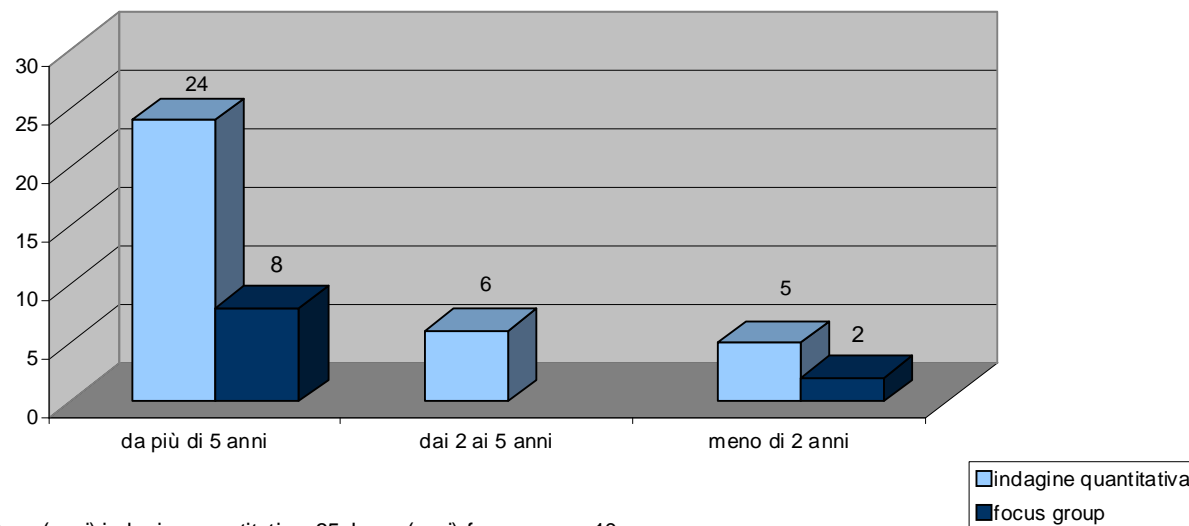
Base (casi) indagine quantitativa: 35; base (casi) focus group: 10 - era possibile indicare più risposte

Fig. 4: - Esperienza nella struttura attuale: confronto indagine quantitativa e focus group – valori assoluti



Base (casi) indagine quantitativa: 35; base (casi) focus group: 10

Fig. 5: - Esperienza in attività di integrazione per disabili: confronto indagine quantitativa e focus group – valori assoluti



Base (casi) indagine quantitativa: 35; base (casi) focus group: 10

7. OSSERVAZIONI DELL'INTERVISTATORE

Al termine di entrambi i focus group, e a registratore spento, è stato possibile prevedere un momento di debriefing, per capire “com'è andata” per ciascun partecipante.

Dallo scambio delle opinioni intercorso tra me, il secondo intervistatore e i partecipanti, ho colto l'apprezzamento dei candidati rispetto all'aver preso parte al focus group, innanzitutto perché ha consentito loro di mettere in comune le proprie esperienze e, in secondo luogo, perché li ha aiutati a capire che “non sono i soli” a dover affrontare certe difficoltà o problematiche e ciò ha sicuramente generato processi di identificazione, seppur il confronto sia avvenuto tra realtà leggermente diverse.

Tale atteggiamento collaborativo ha anche favorito il crearsi di alleanze temporanee su quasi tutti gli aspetti, oggetto del focus group.

Al di là di una reticenza e di un imbarazzo iniziale, è plausibile ritenere la loro partecipazione positiva, quindi attenta e interessata durante tutti gli interventi.

8. APPENDICE METODOLOGICA

Il *focus group* è un tipo particolare di interazione focalizzata che si realizza quando dei soggetti, selezionati da ricercatori, cooperano e discutono su un tema, che si vuole indagare in profondità, presentato da un moderatore in uno spazio-tempo circoscritto, più o meno concordato con il gruppo di ricerca, alla presenza di un osservatore, un registratore e/o una telecamera¹². Nel *focus group* quindi la fonte di informazioni non è il singolo individuo, ma un gruppo di persone.

La caratteristica principale del *focus group* è la possibilità di ricercare una situazione analoga al processo di formazione delle opinioni permettendo ai partecipanti di esprimersi con una forma consueta di comunicazione. I soggetti coinvolti definiscono la propria posizione sul tema confrontandosi con altre persone, mentre il ricercatore può limitare la sua influenza sulle loro risposte e distinguere le opinioni più o meno radicate.

Dall'interazione dei partecipanti emergono, oltre alle argomentazioni, anche le influenze reciproche, i giudizi di valore, che gli uni esprimono nei confronti di quanto detto dagli altri, generando processi di identificazione/differenziazione, posizioni di maggioranza/minoranza e alleanze temporanee.

Tutto ciò porta a classificare i discorsi di ciascuna persona in base all'andamento della discussione, alle posizioni che emergono e alle relazioni che si instaurano sia tra i partecipanti che tra questi e il conduttore del *focus group*.

¹² In letteratura non esiste una definizione univoca di *focus group*; con questa espressione (Goffman, 1961) infatti, vengono indicati diversi eventi: una tecnica di raccolta di informazioni, una sessione di incontro, un gruppo di persone riunito per discutere di un argomento di ricerca. La definizione qui riportata è quella maggiormente condivisa dalla comunità scientifica.

Inizialmente la tecnica del *focus group* venne impiegata all'interno di un programma di ricerca denominato "*focused group interviews*" (programma di ricerca e valutazione delle reazioni del pubblico a programmi radiofonici) laddove vi erano contesti che richiedevano dei feedback da parte di consumatori/fruitori. In particolar modo, questa tecnica è stata utilizzata per analisi di campagne pubblicitarie e di progetti di comunicazione, diventando così una "alternativa" alla metodologia quantitativa.

Successivamente, la tecnica del focus group trova una specifica valorizzazione nella ricerca valutativa, in merito a particolari interventi o politiche sociali dove viene impiegata – da sola o in associazione ad altre tecniche di ricerca – per valutarne le opportunità (valutazione ex ante), le modalità di implementazione (valutazione in itinere) e i risultati (valutazione ex post).

. Il focus group consente di rilevare due ordini di elementi (Kruger 1994: citato in Cardano 2011, pag. 201):

- gli atteggiamenti, le credenze, gli orientamenti di valore dei partecipanti sul tema in studio;
- le ragioni addotte a sostegno di tali credenze.

Questi due elementi costituiscono il cuore del focus group e la ragione per la quale si distingue dalle altre tecniche di osservazione. Sollecita i partecipanti a produrre argomentazioni a sostegno delle proprie posizioni, esplicitando almeno in parte i perché e i come si sia giunti a certe valutazioni. Il come vengono espresse le opinioni, e ciò che contengono è inevitabilmente legato al contesto di produzione delle opinioni.

In letteratura si consiglia si usare il focus group quando:

- si è interessati ad un fenomeno nuovo del quale si hanno poche informazioni;
- si vuole indagare la prospettiva di un determinato target sull'oggetto di studio;
- si ha la necessità di studiare problemi sociali complessi.

8.1 La traccia di conduzione (sintesi)

La traccia di discussione ha riguardato in sintesi le seguenti aree tematiche:

- + introduzione e warm-up (presentazione del conduttore, dell'osservatore e degli altri soggetti, illustrazione delle regole e dell'argomento della discussione; illustrazione di alcuni risultati dell'indagine quantitativa del 2013;
- + lavorare in team
- + ore di sostegno
- + attività di formazione/aggiornamento
- + l'inserimento di allievi con EES e DSA
- + un minuto a testa