

Tutti in classe normale: le opinioni degli insegnanti, dei compagni e dei genitori¹

*Renzo Vianello, Silvia Lanfranchi, Elena Moalli e Francesca Pulina
Università di Padova*

Le opinioni degli insegnanti

Lo studio degli atteggiamenti nei confronti degli allievi con disabilità intellettive ha interessato studiosi ed operatori dagli anni dei primi tentativi di inserimento², cioè dagli anni Settanta, sia in Italia che all'estero. Numerose ricerche (spesso condotte su vari tipi di disabilità e non solo su quelle intellettive) evidenziano coerenza fra l'atteggiamento degli insegnanti e il loro effettivo comportamento (Kiesler, Collins e Miller, 1969; Silbermann, 1969; Triandis, 1971; Good e Brophy, 1972) e il fatto che il loro atteggiamento influenza l'effettivo successo dell'integrazione (Mitchell, 1976; Huges, 1978). Quest'ultimo aspetto viene evidenziato come particolarmente rilevante anche dalle "Policy Guidelines on Inclusion in Education" dell'UNESCO (2009).

Nella letteratura internazionale di alcuni anni fa emergono spesso stereotipi negativi da parte degli insegnanti (Shotel, Iano e McGettigan, 1972; Parish, Eads, Reece e Piscitella, 1977; Moore e Fine, 1978; Center e Ward, 1987). Risulta comunque che il contatto con gli allievi con disabilità e/o un adeguato programma di formazione professionale possono rendere tali atteggiamenti più positivi (Haring, 1957; Brooks e Bransford, 1971; Glass e Mackler, 1972; Harasymiw e Horne, 1975; Jurgeleit e Sturmer, 1977; Mandell e Strain, 1978; Larrivee, 1981; Smith, 1983; Center e Ward, 1987; UNESCO, 2009).

Numerose sono le variabili considerate. Tra queste ricordiamo la personalità dell'insegnante, le caratteristiche della disabilità, la diversa esperienza specifica (Warren e Turner, 1966; Combs e Harper, 1967; Feldmann e Altman, 1985).

In Italia le prime ricerche furono condotte nel periodo 1970-1980.

Vianello, in collaborazione con vari altri ricercatori (vedi anche Vianello e Tettamanzi, 1982), dal 1977 ha condotto varie ricerche sugli atteggiamenti degli insegnanti. Una prima serie di indagini (riportata in Vianello, 1990) ha utilizzato un'intervista che si focalizzava in particolare sui punti che seguono:

- priorità degli obiettivi cognitivi o sociali;
- utilità delle scuole speciali;
- manifestazione di comportamenti instabili, aggressivi o sconvenienti (imbarazzanti);
- difficoltà nella conduzione della classe.

¹ Rielaborazione e aggiornamento di un precedente lavoro pubblicato sul Giornale italiano delle disabilità (2001).

² In questo contributo la terminologia anche quando ci si riferisce a ricerche condotte vari anni fa, quando diversa era la terminologia, è stata omogeneizzata alla prassi attuale. Ad esempio si usa: disabilità intellettive al posto di ritardo mentale, primaria al posto di elementare e disabilità al posto di handicap (in coerenza con le proposte dell'ICF). Diversi significati si attribuiscono inoltre alle espressioni inserimento, integrazione e inclusione. In particolare il termine inclusione viene utilizzato quando si vuole porre l'enfasi sulle modifiche che famiglia, scuola e società attuano o dovrebbero attuare per favorire un "buon" inserimento (quindi una adeguata integrazione fra individuo e ambiente). Il lettore interessato può trovare analitiche riflessioni sulla terminologia nella home page del sito www.disabilitaintellettive.it, al link che segue (visibile già in home page).

http://www.disabilitaintellettive.it/index.php?option=com_content&task=view&id=698&Itemid=165

I risultati fondamentali sono stati i seguenti.

- L'insegnante con esperienza diretta e coinvolgente afferma di constatare meno problemi di quelli che vengono ipotizzati da chi non ha esperienza o ne ha poca o poco coinvolgente. In altre parole vi è una sopravvalutazione delle difficoltà che l'allievo in situazione di handicap pone sia nel suo comportamento disciplinare sia per quanto riguarda la conduzione della classe.
- Quanto sopra vale per tutte le disabilità studiate (sensoriali, motorie, mentali, di personalità), ma non per le situazioni di svantaggio socioculturale (Vianello, 1999).
- Il tipo di disabilità presentata dall'alunno condiziona le opinioni degli insegnanti. In generale i docenti ritengono meno problematica l'integrazione di alunni con disabilità di tipo fisico che non di tipo psichico (vedi anche Bellotto e Bolla, 1982; Cacciaguerra e Foglio Bonda, 1982; 1984).
- L'allievo con sindrome di Down appare come meno problematico rispetto agli altri allievi (considerati in generale) con disabilità intellettive. Si può ipotizzare che anche in questo caso influisca il fatto che l'allievo con sindrome di Down è più conosciuto e quindi ritenuto più prevedibile.
- L'attenzione degli insegnanti (ed eventuali preoccupazioni) è particolarmente rivolta agli aspetti comportamentali: quanto più un bambino non disturba, tanto più è accettato.

Una seconda serie di indagini (Castellini, Mega e Vianello, 1995; Mega, Castellini e Vianello, 1997) ha invece utilizzato un questionario (ATMS, Attitude Towards Mainstreaming Scale, di Larrivee e Cook, 1979).

Consideriamo i risultati più rilevanti.

- Gli insegnanti di sostegno hanno un atteggiamento più positivo degli insegnanti curricolari (sia di quelli che insegnano più ore nella stessa classe, sia degli altri).
- Gli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria hanno un atteggiamento più positivo dei colleghi che insegnano alle superiori di primo grado.
- Gli insegnanti di scuola superiore di primo grado con poche ore di insegnamento hanno un atteggiamento meno positivo dei colleghi per più ore a contatto con lo stesso allievo con disabilità intellettiva (e complessivamente simile a quello di chi non ha esperienza). Anche in questo caso sembra svolgere un ruolo importante la conoscenza specifica dell'allievo: più si conosce un allievo con disabilità e più lo si accetta.
- Al di là delle distinzioni di cui sopra gli insegnanti italiani (e anche i loro dirigenti scolastici) riportano nel test ATMS punteggi superiori; in altre parole evidenziano un atteggiamento più positivo dei loro colleghi statunitensi ed australiani, nei confronti degli allievi con disabilità intellettive e verso l'inserimento, l'inclusione e l'integrazione.

Una terza serie di indagini (Vianello e Mognato, 2000), infine, ha utilizzato un altro questionario (di cui esaminiamo, in questo contesto, gli item riconducibili a tre categorie di opinioni esprimibili con le seguenti domande: Le scuole normali sono da preferire a quelle speciali? L'inserimento di un alunno in situazione di handicap comporta vantaggi per i compagni? E per se stesso?), proposto ad educatrici di Asilo Nido, ad insegnanti di Scuola dell'infanzia, ad esperti e a personale ausiliario di Asilo Nido e Scuola dell'infanzia.

Varie sono le conferme delle ricerche precedenti. Inoltre è emerso quanto segue.

Molto omogenea è risultata la posizione degli esperti (Presidente, Vice-presidente e Segretario del Coordinamento Nazionale Insegnanti Specializzati, più un famoso ricercatore universitario, più alcuni componenti dell'Osservatorio permanente per l'integrazione degli allievi in situazione di handicap del Ministero della Pubblica Istruzione, di cui alcuni anche professori universitari). Essi sono molto concordi con il fatto che le scuole normali siano da preferirsi alle scuole speciali e che

l'inserimento di un allievo con disabilità intellettive comporti vantaggi per sé e anche per i compagni.

Anche educatrici di Asilo Nido, insegnanti di Scuola dell'infanzia e personale ausiliario concordano sull'utilità dell'inserimento in classe normale sia in generale, sia per gli stessi allievi e per i compagni. L'accordo è comunque minore (ma sempre positivo) rispetto agli esperti (soprattutto da parte del personale ausiliario).

Nel complesso pare che la conclusione fondamentale (anche se non unica) sia: conoscenza scientifica più conoscenza diretta migliorano l'atteggiamento nei confronti degli allievi in situazione di handicap.

In un contributo complementare al precedente (Vianello, Mognato e Moalli, 2000) si sono considerate le opinioni degli educatori di Asilo Nido, degli insegnanti di Scuola dell'infanzia e del personale ausiliario riguardo alla gestione della classe in cui è inserito un allievo con disabilità. Sia il personale ausiliario che gli esperti concordano nel ritenere che le difficoltà nella gestione della classe non devono né essere sottovalutate né esagerate. Ci si riferisce in particolare al fatto che l'allievo con disabilità manifesti scarso impegno, monopolizzi l'attenzione dell'insegnante, manifesti problemi di comportamento, abbia bisogno di essere guidato, crei confusione.

Anche Cornoldi e collaboratori (Terreni, Cornoldi, Mastropieri e Scruggs, 1997; Cornoldi, Terreni, Scruggs e Mastropieri, 1998) hanno condotto ricerche sulle opinioni di insegnanti curricolari delle scuole primarie e secondarie di primo grado. A tale scopo è stato utilizzato un questionario con item a scala Likert (Scruggs e Mastropieri, 1996) che considerava l'opinione verso l'integrazione scolastica e la disponibilità di risorse e corsi di formazione.

È emerso che gli insegnanti sostengono e approvano l'integrazione scolastica e sono disposti ad accettare nella propria classe alunni con disabilità, poiché ritengono che in tale modo sia facilitato lo sviluppo e l'apprendimento di tutti gli studenti. Reclamano però una maggiore assistenza dagli insegnanti di sostegno e dalle altre figure professionali, più tempo e risorse materiali ed una formazione più specializzata.

Balboni e Pedrabissi (2000), hanno confrontato l'atteggiamento di insegnanti curricolari con quelli di sostegno, utilizzando un questionario a scala Likert basato su quello elaborato da Larrivee (1981) e relativo all'opinione sull'integrazione e sulle modifiche necessarie da apportare al sistema scolastico. È stato confermato (come in Castellini, Mega e Vianello, 1995) che i docenti di sostegno hanno un atteggiamento complessivo più favorevole all'inserimento. In particolare ritengono più dei colleghi curricolari che i soggetti con disabilità traggano vantaggio dall'essere inseriti in classi comuni piuttosto che in classi speciali. Essi concordano con i docenti curricolari nel sostenere che tutti gli insegnanti necessitano di maggiore formazione affinché l'inserimento abbia esito positivo, ma reclamano una maggiore collaborazione fra le diverse figure professionali responsabili del percorso individualizzato dell'alunno con disabilità e maggiori innovazioni didattiche.

Dalle ricerche di Balboni e Pedrabissi risulta confermato (Castellini et al., 1995; Cornoldi et al., 1998; Vianello, 1999) che gli insegnanti delle scuole primarie sono più favorevoli all'inserimento in classe normale di quelli delle scuole secondarie di primo o di secondo grado. In particolare, secondo la ricerca di Balboni e Pedrabissi, i primi hanno un'idea più negativa delle scuole speciali e sostengono maggiormente l'inserimento degli allievi con disabilità. Ritengono più degli altri che siano necessarie collaborazione fra docenti curricolari e di sostegno e significative modifiche ai curricula e alle modalità di insegnamento. I docenti delle scuole secondarie di primo e di secondo grado invece, più dei colleghi della primaria, reclamano una maggiore formazione professionale per insegnare ad allievi con disabilità.

Anche l'età del docente influenza l'atteggiamento verso l'inserimento: quelli più giovani, con meno di quarant'anni di età, hanno un atteggiamento generale più favorevole (Cornoldi et al., 1998; Balboni e Pedrabissi, 2000). In particolare i primi sostengono maggiormente innovazioni

didattiche e l'inserimento nelle classi comuni piuttosto che in quelle speciali. Concordano con quelli più anziani nel ritenere necessaria la collaborazione fra le distinte figure professionali. Di contro, i docenti con almeno quarant'anni di età ritengono fondamentali, più dei colleghi, corsi di aggiornamento e una formazione più specializzata (Balboni e Pedrabissi, 2000).

È stato confermato che l'esperienza diretta con casi di inserimento scolastico influenza in modo significativo l'atteggiamento degli insegnanti curricolari: quelli che hanno avuto l'opportunità di insegnare ad un alunno con disabilità hanno sviluppato un'idea generale più favorevole all'integrazione (Balboni e Pedrabissi, 2000). Essi in particolare, più dei colleghi senza esperienza diretta, sostengono l'inserimento in classi normali, sono contrari a quelle speciali e ritengono fondamentale la collaborazione fra docenti curricolari e di sostegno. La variabile esperienza inoltre "attenua" l'effetto negativo che gli anni di servizio e l'età del docente hanno sull'atteggiamento verso l'inserimento: l'atteggiamento di docenti con esperienza e con almeno quarant'anni d'età o dieci anni di servizio non si differenzia da quello dei colleghi con età inferiore o con meno anni di servizio; nel caso di docenti senza esperienza invece esso è significativamente peggiore (Balboni e Pedrabissi, 2000). Besio e Chinato (1997) inoltre hanno rilevato che i docenti di sostegno con esperienza, se confrontati ai colleghi che sono ancora in formazione, sono più attenti agli aspetti concreti del fenomeno inserimento e si dimostrano meno propensi all'adozione di tecniche didattiche innovative o all'intervento di altre figure specialistiche.

Anche dall'estero arrivano conferme sul fatto che l'esperienza diretta influenza positivamente gli atteggiamenti. Ne è un esempio la ricerca di Wishart e coll. (1990). Tale indagine ha confrontato anche insegnanti con esperienza diretta di allievi con sindrome di Down con insegnanti che avevano esperienza solo indiretta. Le risposte ad un questionario volto ad evidenziare quali caratteristiche di personalità venivano attribuite agli allievi con sindrome di Down hanno evidenziato che gli insegnanti con esperienza diretta avevano un'immagine meno stereotipata (ad esempio quella per cui questi ragazzi sono sempre docili e pacifici).

Hanrahan, Goodman e Rapagna (1990) sottolineano, infine, un altro effetto dell'esperienza diretta e cioè che chi ha più esperienza diretta valorizza maggiormente l'importanza delle competenze sociali rispetto a quelle strettamente scolastiche (come sapere leggere e scrivere). Si tratta di un dato che conferma quanto trovato anche in Italia nelle prime ricerche condotte da Vianello e collaboratori (in Vianello, 1990).

Le opinioni dei coetanei

Per quanto riguarda gli atteggiamenti dei coetanei nei confronti dei compagni in situazione di handicap abbiamo a disposizione varie indagini condotte all'estero. I risultati più significativi sono i seguenti: i bambini più giovani evidenziano meno rifiuto nei confronti dei compagni con disabilità rispetto ai ragazzi più anziani (Goodman, Gottlieb e Harrison, 1972; Gottlieb e Budoff, 1973; Gottlieb e Davis, 1973) e agli adulti (Jurgeleit e Sturmer, 1977); la conoscenza diretta favorisce l'accettazione del bambino con disabilità intellettive (Sheare, 1974) e in particolar modo da parte delle femmine (Goodman, Gottlieb e Harrison, 1972; Sheare, 1974; Rosenbaum, Armstrong e King, 1988).

Siperstein e coll. (1997) hanno indagato, attraverso la tecnica sociometrica, il grado di accettazione e quello di rifiuto espresso da studenti normodotati, appartenenti a 9 ordini di scuole pubbliche, nei confronti dei loro compagni con disabilità intellettive. Dai risultati è emerso che il fatto di essere accettati o rifiutati dipendeva soprattutto dalla variabile "livello di competenza sociale". I due gruppi, cioè quello degli accettati e quello dei rifiutati, non differivano invece in modo significativo nelle variabili: capacità cognitive (QI medio per i bambini accettati e quelli rifiutati è

rispettivamente di 66 e 68), età media (12 anni), composizione etnica, eziologia della disabilità intellettiva, abilità verbali, lettura e matematica.

È importante comprendere sia i fattori che possono facilitare l'accettazione dei compagni con disabilità che quelli che possono favorire il processo di integrazione.

Dalla ricerca di Bak (1987) emerge come sia stato possibile modificare gli atteggiamenti di bambini normodotati nei confronti di compagni con disabilità intellettive attraverso la comprensione delle somiglianze. A tale scopo vennero presentati ad un gruppo di bambini normodotati di scuola primaria, al cui interno non era presente nessuna classe di bambini con disabilità intellettive, due serie di episodi videoregistrati che riprendono bambini target con tre gradi diversi di disabilità intellettiva e con tratti somatici relativi, in un ipotetico contesto classe, ritratti in un esercizio di lettura e successivamente in situazioni in cui un adulto poneva loro delle domande. I bambini normodotati esibivano un atteggiamento peggiore nei confronti dei loro coetanei con disabilità intellettive, rispetto a quelli manifestati nei confronti dei loro pari. Tuttavia dopo la visione della seconda serie di filmati, tali atteggiamenti, rilevati attraverso l'uso di una Adjective Checklist, miglioravano significativamente nei confronti di tutti e tre i gruppi di bambini target.

Nonostante i bambini giudicassero all'inizio più positivamente i coetanei normodotati rispetto a quelli con disabilità intellettive, in seguito hanno modificato i propri atteggiamenti in funzione di un maggior numero di informazioni ad essi relativi. Informazioni che, appunto, hanno aumentato il numero di attributi positivi nei confronti dei compagni con disabilità, riducendo così il divario esistente tra soggetti normodotati e non.

Anche in Italia sono stati predisposti vari programmi per favorire l'accettazione in classe di alunni con disabilità (Brunati e Soresi, 1990; Soresi, 1998). Bisogna considerare infatti due elementi emersi da varie indagini: gli alunni normodotati preferiscono interagire con i compagni senza disabilità piuttosto che con quelli con disabilità (Vianello, 1990; Diamont, Le Furgy e Blass, 1992; Vianello et al., 1999); di contro l'esperienza diretta con casi di integrazione scolastica favorisce l'atteggiamento verso l'inserimento e quindi la comparsa di comportamenti positivi rispetto agli alunni con disabilità (Vianello et al., 1988; Besio e Chinato, 1997; Cornoldi et al., 1998; Balboni e Pedrabissi, 2000).

Obiettivo comune di questi programmi è contribuire allo sviluppo di una conoscenza realistica della disabilità e così facilitare l'attivazione di comportamenti di interazione positiva verso gli alunni da integrare.

L'atteggiamento di alunni italiani delle scuole primarie e secondarie di primo grado verso allievi con disabilità è stato indagato con la tecnica sociometrica da Vianello e collaboratori (Vianello, 1990; Vianello, Lotto, Mega, Todesco e Mognato, 1999).

Ad ogni alunno veniva chiesto di indicare tre compagni di classe, in ordine di preferenza, con cui desiderasse realizzare una specifica attività. Sette erano le attività proposte:

- giocare durante la ricreazione;
- trascorrere assieme il proprio tempo libero;
- invitarlo fra i primi alla propria festa di compleanno;
- essere compagni di banco;
- fare i compiti o studiare assieme;
- raccontargli un segreto;
- aiutarlo se si trovasse in difficoltà, se venisse maltrattato o preso in giro.

Tale richiesta è stata sempre fatta nei mesi di Aprile o Maggio, ad anno scolastico avanzato, con il presupposto che in tale modo vi fosse stato il tempo necessario affinché tutti gli alunni si conoscessero in modo approfondito.

Complessivamente è emerso che gli alunni con disabilità hanno in genere uno status sociometrico basso, ossia sono scelti con meno frequenza dai propri compagni. Anche altri alunni senza

disabilità comunque sono contraddistinti dal medesimo status sociometrico. È stato rilevato che le frequenze di scelta del compagno con disabilità sono influenzate dal tipo di situazione da realizzare con lui. Il compagno con disabilità infatti è preferito in assoluto per essere aiutato e difeso, mentre è il meno scelto per studiare e per fare i compiti assieme.

In una successiva ricerca (Passerella, tesi di laurea) sono stati indagati gli atteggiamenti, sempre con la tecnica sociometrica, dei compagni di classe nei confronti di coetanei con disabilità, in particolare con Sindrome di Down o con disabilità intellettive.

Pur nella complessità dei dati a disposizione, alcune indicazioni sembrano confermare le ricerche precedenti. Sia nella scuola primaria che nella scuola secondaria gli alunni differenziano la propria accettazione del compagno con disabilità a seconda della situazione.

Le scelte risultano più basse quando vi è da raggiungere un certo rendimento scolastico, soprattutto se l'obiettivo personale è progredire scolasticamente. C'è accettazione dei suoi problemi soprattutto in un'ottica di disponibilità ad aiutarlo. In altre parole per andare al di là di un atteggiamento di disponibilità all'aiuto il compagno chiede una qualche condizione di parità o di possibilità di vantaggio per sé, a livello scolastico o sociale.

Per meglio comprendere questa posizione è opportuno evidenziare che anche fra gli allievi senza disabilità ve ne sono alcuni che non ricevono scelte. Da questa ricerca emerge ancora una volta l'importanza dell'esperienza diretta per favorire un buon atteggiamento nei confronti dei compagni con disabilità.

Anche il tipo di disabilità presentata dall'allievo influenza le frequenze di scelta.

Turello e Vianello (Vianello, 1990) hanno constatato che per gli alunni con difficoltà di apprendimento vengono espresse più preferenze rispetto a quelli con disabilità intellettive.

Vianello et al. (1999) hanno accertato che gli studenti con deficit motorio sono maggiormente scelti ed in ordine di preferenza sono seguiti da quelli con disabilità uditiva e visiva, quindi da quelli con disturbi emozionali ed infine da quelli con disabilità intellettive.

Il tempo trascorso assieme con l'alunno con disabilità è anch'esso una variabile determinante: gli alunni di quarta classe primaria e di terza classe secondaria di primo grado preferiscono con maggiore frequenza il compagno con disabilità rispetto a quelli di seconda classe primaria e di prima classe secondaria di primo grado, rispettivamente.

L'atteggiamento di studenti universitari verso l'integrazione scolastica è stato indagato anche da Vianello e Moalli (2001). A tale scopo è stato utilizzato un questionario che indaga con item a scala Likert l'opinione rispetto alle scuole normali e speciali, e alle conseguenze dell'inserimento per l'allievo con disabilità e gli alunni normodotati.

È stato rilevato che gli studenti universitari sostengono che l'integrazione di allievi con disabilità favorisce lo sviluppo e l'apprendimento degli altri allievi poiché aiuta a comprendere e a familiarizzare con le "differenze". Essi ritengono inoltre che l'integrazione contribuisca allo sviluppo emotivo e sociale dell'allievo con disabilità, ma appaiono indecisi riguardo alla maggiore utilità delle scuole normali per facilitarne anche l'apprendimento scolastico. Essi del resto ritengono che gli insegnanti curricolari debbano avere una formazione più specializzata e aggiornata per consentire un'effettiva integrazione.

Le opinioni dei genitori

Le ricerche riguardanti gli atteggiamenti dei genitori nei confronti dei figli con disabilità tendono, in vario modo, ad indagare soprattutto il livello di stress familiare e le conseguenze che questo comporta sulla famiglia.

Le disabilità intellettive costituiscono una fonte di stress per chi se ne prende cura (Lanfranchi e Vianello, 2012), determinato non solo dalle caratteristiche del bambino, ma anche dall'interazione di queste ultime con quelle proprie della famiglia (Sloper et al., 1991). Anche la gravità della disabilità intellettiva del figlio può avere conseguenze più o meno negative sulla famiglia (Blacher et al., 1987), quali l'impatto negativo sulla quotidianità, sulla coesione tra i membri della famiglia, sull'indipendenza dei suoi componenti.

Le eventuali differenze tra coniugi nell'interazione con i figli con sindrome di Down (Stoneam, 1983) sono state indagate attraverso l'osservazione di sessioni di gioco, dalle quali sono emerse differenze significative riguardo ai ruoli assunti dalle madri e dai padri.

I genitori di bambini con sindrome di Down impersonano, più frequentemente rispetto ai genitori di bambini normodotati, ruoli di "insegnanti", "regista", "soccorritore" e inoltre le interazioni sono caratterizzate da un maggior contatto fisico; mentre le madri assumono più dei padri un ruolo di insegnamento.

Una ricerca condotta in Italia (Cacciaguerra, Foglio e Bonda, 1980), volta ad indagare i pregiudizi positivi e gli stereotipi dei genitori nei confronti dei propri figli con disabilità, ha evidenziato, dal confronto dei tre gruppi di genitori distinti in base alla disabilità del figlio (disabilità intellettive, disordini di tipo neurologico e problemi di adattamento psicosociale), che i genitori tendono ad esprimere giudizi positivi poco differenziati in rapporto alle problematiche del figlio. I genitori di figli con problemi di adattamento sociale giudicano in modo più favorevole i propri figli rispetto ai padri di bambini e ragazzi con disabilità intellettive sotto questi aspetti: è sano, sa quello che fa, è forte, è sempre uguale, è divertente, impara facilmente.

Mentre i figli con disabilità intellettive vengono valorizzati dai genitori rispetto a: è affettuoso, è allegro, è vivace, è innocuo, è piacevole, è attento.

Poco dopo il 1970, in Italia, la maggioranza della popolazione (60%) era già favorevole all'inserimento degli allievi con disabilità nella scuola normale (Gius e Landucci, 1974). Cruciale risultò fin da questi primi studi il ruolo dell'esperienza diretta. In una ricerca condotta da Mantovani (1978) i genitori con maggiore esperienza diretta avevano anche una immagine più positiva dei ragazzi con disabilità.

L'atteggiamento di genitori di bambini normodotati è stato rilevato da Balboni e Pedrabissi (2000) con il medesimo questionario utilizzato per indagare le opinioni degli insegnanti. Ancora una volta emerge come i genitori i cui figli hanno avuto come compagni di classe alunni con disabilità sono favorevoli all'integrazione scolastica, ma in misura inferiore se paragonati ai docenti di sostegno e curricolari. Essi inoltre ritengono più di quelli senza esperienza che docenti curricolari e di sostegno debbano collaborare fra loro affinché l'integrazione abbia successo. Infine l'atteggiamento più favorevole all'integrazione scolastica sembra essere influenzato dal livello socio-culturale più alto e dall'essere madre rispetto all'essere padre (dato emerso anche nella ricerca di Mantovani del 1978).

Due ricerche, fra loro coordinate, condotte da Bertoni (2001) e Moalli, Brolli, Bertoni e Vianello (2006) hanno indagato, attraverso la somministrazione di un questionario, gli atteggiamenti dei genitori aventi un figlio con disabilità intellettive relativamente a tre aree:

1. eventuali vantaggi per il figlio derivanti dal suo inserimento;
2. eventuali vantaggi per i compagni di classe derivanti dall'inserimento di un compagno con disabilità intellettive;
3. confronto fra i vantaggi delle scuole speciali e quelli delle scuole normali.

Consideriamo i risultati della prima indagine.

Innanzitutto emerge che i genitori concordano sull'utilità dell'inserimento del proprio figlio con disabilità intellettive soprattutto perché esso favorirebbe lo sviluppo cognitivo e della personalità.

Essi esprimono viceversa disaccordo con gli item che contengono affermazioni che evidenzerebbero gli svantaggi dell'inserimento (minor indipendenza sociale, meno acquisizioni scolastiche, sviluppo emotivo più carente, minori abilità).

Non attribuiscono comunque alle scuole speciali la possibilità di avere effetti negativi sullo sviluppo sociale ed emotivo del figlio. La loro posizione è quasi neutra: né disaccordo né accordo. Inoltre quasi neutra è la posizione relativamente alla necessità di inserire sempre il figlio anche se con grave disabilità intellettiva. Forse perché la maggiore gravità implica una maggiore assistenza e competenza.

Infine essi ritengono che: l'inserimento non porti a limitazioni nello svolgimento del programma previsto; non risultano inutili per gli altri le modifiche che il materiale didattico subisce per favorire l'apprendimento del compagno con disabilità intellettive; i compagni normodotati non sono "danneggiati" dalla maggior attenzione che l'insegnante può porre al compagno con disabilità intellettiva.

In sintesi i genitori esprimono accordo sul fatto che l'inserimento sia utile ai compagni e al figlio e complessivamente anche sul fatto che le scuole normali siano da preferirsi alle speciali.

La seconda indagine ha considerato sei gruppi di genitori:

1. Genitori con figli normodotati in classi di scuola primaria in cui non è inserito un allievo con disabilità.
2. Genitori con figli normodotati in classi di scuola secondaria di primo grado in cui non è inserito un allievo con disabilità.
3. Genitori di bambini normodotati in classi di scuola primaria in cui è inserito un allievo con sindrome di Down.
4. Genitori di bambini normodotati in classi di scuola secondaria di primo grado in cui è inserito un allievo con sindrome di Down.
5. Genitori di bambini con sindrome di Down inseriti in classi di scuola primaria.
6. Genitori di bambini con sindrome di Down inseriti in classi di scuola secondaria di primo grado

Complessivamente sono stati coinvolti i genitori di 120 bambini o ragazzi (20 per ogni gruppo). Questa ricerca conferma che sia i genitori con figli con sindrome di Down che gli altri hanno un atteggiamento molto favorevole rispetto all'inserimento degli allievi con sindrome di Down. Inoltre viene confermato un dato più volte emerso in questo contributo e cioè che l'esperienza diretta favorisce un miglior atteggiamento (in questo caso specifico non da negativo a positivo, ma da positivo a molto positivo) nei confronti dell'inserimento degli allievi con disabilità.

Conclusioni

Di fronte ad un insieme di dati particolarmente complesso ci sembra opportuno, a livello conclusivo, ricordare alcuni risultati di ricerche a nostro avviso cruciali.

Gli atteggiamenti nei confronti degli allievi con disabilità degli insegnanti che hanno avuto un'esperienza diretta e coinvolgente tendono ad essere migliori di quelli dei colleghi senza esperienza.

In particolare essi rilevano meno problemi di quelli ipotizzati da chi non ha esperienza.

Questo dato merita una riflessione attenta in quanto suggerisce che un buon modo per migliorare gli atteggiamenti degli insegnanti è proprio quello di metterli nella situazione di avere un'esperienza diretta e coinvolgente. In altre parole "un buon modo per prepararsi all'integrazione è ... iniziare a farla".

Il dato più significativo che emerge dalle ricerche dedicate agli atteggiamenti dei coetanei è che essi sono di norma convinti che l'esperienza dell'integrazione è innanzitutto utile proprio a loro in

quanto favorisce una migliore comprensione e accettazione delle differenze individuali. Adeguate training possono comunque migliorare ulteriormente tali atteggiamenti.

Anche le ricerche condotte con i genitori di bambini e ragazzi con disabilità confermano il dato precedente (e cioè che l'inserimento comporta più vantaggi che svantaggi per i normodotati).

Comunque essi ritengono che anche per i figli i vantaggi siano superiori agli svantaggi. Ne consegue la convinzione che le scuole normali siano da preferirsi a quelle speciali.

Possiamo a questo punto chiederci se a tali convinzioni corrisponde una realtà coerente e cioè se ci sono dati di ricerca che confermano gli effetti positivi dell'inserimento.

A questo argomento è dedicato un capitolo di questo volume, di cui sono autori Vianello e Lanfranchi.

Riferimenti bibliografici

Balboni G. e Pedrabissi L. (1999), *Atteggiamento di insegnanti e genitori verso l'integrazione scolastica di soggetti con ritardo mentale: analisi delle variabili condizionanti. Il ruolo dell'esperienza*. In R. Vianello e C. Cornoldi (a cura di), *Intelligenze multiple in una società multiculturale*, Bergamo, Ed. Junior, pp. 93-11.

Balboni G. e Pedrabissi L. (2000), *Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience*, <<Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities>>, vol. 35, n. 2, pp. 148-159.

Baroff G. S. (1992), *Ritardo mentale: natura, cause, trattamento*, Bergamo, Juvenilia.

Bak J. e Siperstein G.N. (1987), *Similarity as a factor effecting change in children's attitudes towards mentally retarded peers*, <<American Journal on Mental Retardation>>, vol. 91, n. 5, pp. 524-531.

Bellotto M. e Bolla M. C. (1982). In Vianello 1990 *L'adolescente con handicap mentale e la sua integrazione scolastica*. Padova: Liviana.

Bertoni G. (2001), *Gli atteggiamenti dei genitori nei confronti dei propri figli con ritardo mentale*. Tesi di laurea, Facoltà di Psicologia, Università di Padova.

Besio S. e Roncarolo F. (a cura di) (1996), *L'handicap dei media*, Roma, RAI.

Besio S. e Chinato M.G. (1996), *Training of Teachers of Handicapped Pupils Included in a School for All and Collaboration Between Scholastic and assisting Partners*. In R. Vianello e C. Poli (a cura di), *Teacher Education for Inclusive Schooling and Collaboration with Assisting Partners and Parents*, Bergamo, Junior, pp. 30-33.

Besio S. e Chinato M.G. (1997), *A che punto è l'integrazione? Indagine su idee e atteggiamenti di insegnanti di sostegno e insegnanti di sostegno in formazione*. In R. Vianello e C. Cornoldi (a cura di), *Metacognizione e sviluppo della personalità. Ricerche e proposte di intervento*, Bergamo, Ed. Junior, pp. 281-290.

Blacher J., Nihira K. e Meyers C.E. (1987), *Characteristics of home environment of families with retarded children: comparison across levels of retardation*, <<American Journal of Mental Deficiency>>, vol. 4, pp. 313-320.

- Brooks B.L. e Bransford L.A. (1971), *Modification of teachers attitudes toward exceptional children*, <<Exceptional Children>>, vol. 38, pp. 259-260.
- Brunati B. e Soresi S. (1990), *Un programma di coinvolgimento precoce per facilitare l'integrazione di soggetti handicappati*. In S. Soresi (a cura di), *Difficoltà di apprendimento e ritardo mentale*, Pordenone, E.R.I.P., pp. 317-332.
- Cacciaguerra F. e Foglio Bonda P.G. (1980), *Pregiudizi positivi e stereotipi dei genitori in riferimento ai figli handicappati. Percezione di questi atteggiamenti e comportamenti conseguenti da parte dei figli*, <<Quaderni Oasi>>, vol. 5, pp. 12-75.
- Cacciaguerra F. e Foglio Bonda P.G. (1982), *L'inserimento degli handicappati nella scuola. Personalità e atteggiamenti degli insegnanti*, *Documentazione educativa*, 4 Ministero della Pubblica Istruzione, Ist. Della Enciclopedica Italiana.
- Cacciaguerra F. e Foglio Bonda P.G. (1984), *La metapercezione reciproca tra insegnanti e alunni handicappati*, <<Quaderni Oasi>>, vol. 9, pp. 152-198.
- Castellini K., Mega C. e Vianello R. (1995), *L'integrazione di studenti con handicap mentale nella scuola media: l'atteggiamento degli insegnanti*, <<I Care>>, vol. 1, pp. 2-16.
- Cecchini M. (1989), *Sviluppo intellettuale e sociale nella Sindrome di Down: Fattori rilevanti*. In R. Ferri e A. Spagnolo (a cura di), *La Sindrome di Down*, Roma, Il Pensiero Scientifico.
- Center Y. e Ward J. (1987), *Teachers' attitudes towards the integration of disabled children in regular schools*, <<The Exceptionally Child>>, vol. 31, pp. 41-56.
- Combs R.H. e Harper J.L. (1967), *Effects of labels on attitudes of educators toward handicapped children*, <<Exceptional Children>>, vol. 33, pp. 399-403.
- Cornoldi C., Terreni T., Scruggs T. e Mastropieri M. (1998), *Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion*, <<Remedial and Special Education>>, vol. 18, pp. 133-142.
- Feldman D. e Altman R. (1985), *Conceptual systems and teacher attitudes toward regular classroom placement of mildly mentally retarded students*, <<American Journal of Mental Deficiency>>, vol. 4, pp. 345-351.
- Gius E. e Landucci G. (1974), *L'inserimento sociale dell'handicappato*, Roma, A.N.Fa.Fa.S.
- Glass R.M. e Mackler R.S. (1972), *Preparing elementary teachers to instruct mildly handicapped children in regular classroom: a summer workshop*, <<Exceptional Children>>, vol. 39, pp. 152-156.
- Goldschmid M. (1967), *Different types of conservation and non conservation and their relation to age, sex, IQ, MA, and vocabulary*, <<Child Development>>, vol. 38, pp. 1229-1246.
- Good T.L. e Brophy J.E. (1972), *Behavioral expression of teacher attitudes*, <<Journal of Educational Psychology>>, vol. 63, pp. 617-624.
- Goodman H., Gottlieb, J. e Harrison R.H. (1972), *Social acceptance of EMRs integrated into a nongraded elementary school*, <<American Journal of Mental Deficiency>>, vol. 76, pp. 412-7.
- Goodnow J.J. (1962), *A test for milieu effects with some of Piaget's tasks*, <<Psychological Monographs>>, vol. 76, pp. 1-22.
- Gottlieb J. e Budoff M. (1973), *Social acceptability of retarded children in nongraded schools differing in architecture*, <<American Journal of Mental Deficiency>>, vol. 78, pp. 15-19.
- Gottlieb J. e Davis J.E. (1973), *Social acceptance of EMR children during over behavioral interactions*, <<American Journal of Mental Deficiency>>, vol. 78, pp. 141-143.

- Hanrahan J., Goodman W. e Rapagna S. (1990), *Preparing mentally retarded students for mainstreaming: priorities of regular class and special school teachers*, <<American Journal on Mental Retardation>>, vol. 94, n. 5, pp. 470-474.
- Harasymiw S.J. e Horne M.D. (1975), *Integration of handicapped children: Its effect on teacher attitudes*, <<Education>>, vol. 96, pp. 153-158.
- Haring N.G. (1957), *A study of the attitude of classroom teachers toward handicapped children and regular class integration*, <<The Journal of Special Education>>, vol. 10, pp. 393-401.
- Huges J. (1978), *Attitude is the keystone to success*, <<School Shop>>, vol. 37, pp. 76-80.
- Jacques N., Wilton K. e Townsend M. (1998), *Cooperative learning and social acceptance of children with mild intellectual disability*, <<Journal of Intellectual Disability Research>>, vol. 42, pp. 29-36.
- Jurgeleit M. e Sturmer R. (1977), *Cosa pensano i ragazzi dei bambini subnormali*, <<Psicologia contemporanea>>, vol. 21, pp. 16-21.
- Kiesler C.A., Collins B.E. e Miller N. (1969), *Attitude change*, New York, Wiley.
- Lanfranchi S. e Vianello R. (2012), *Stress, Locus of Control, Family Cohesion, and Adaptability in Parents of Children with Down, Williams, Fragile X, and Prader-Willi Syndrome*, <<American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities>>, vol. 3, pp. 207-224.
- Larrivee B. (1981), *Effects of inservice training intensity on teachers' attitudes toward mainstreaming*, <<Exceptional Children>>, vol. 48, pp. 34-39.
- Larrivee B. e Cook L. (1979), *Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitude*, <<The Journal of Special Education>>, vol. 13, pp. 315-324.
- M.P.I. "Febbraio 2001. L'handicap e la scuola: i dati dell'integrazione."
- Mandell C. e Strain P. (1978), *An analysis of factors related to the attitudes of regular classroom teachers toward mainstreaming mildly handicapped*, <<Contemporary Educational Psychology>>, vol. 3, pp. 154-162.
- Mantovani G. (1978), *Situazione professionale, condizione sociale e immagine operativa dell'handicappato psichico*, <<Neuropsichiatria infantile>>, vol. 203, pp. 199-222.
- Mega C., Castellini K. e Vianello R. (1997), *Gli atteggiamenti degli insegnanti verso gli allievi con handicap: dalla scuola media a quella superiore*. In R. Vianello e C. Cornoldi (a cura di), *Metacognizione e sviluppo della personalità. Ricerche e proposte di intervento*, Bergamo, Ed. Junior, pp. 265-279.
- Mitchell M. (1976), *Teacher attitude*, <<The High School Journal>>, vol. 59, pp. 302-311.
- Moalli E., Brolli S., Bertoni G. e Vianello, R. (2006), *Atteggiamenti dei genitori nei confronti dell'integrazione scolastica di bambini con sindrome di Down*. In R. Vianello, *La sindrome di Down. Sviluppo psicologico e integrazione dalla nascita all'età senile*, Bergamo, edizioni Junior, pp. 175-179.
- Moore J. e Fine M.J. (1978), *Regular and Special Class Teachers' Perceptions of Normal and Exceptional Children and Their Attitudes Toward Mainstreaming*, <<Psychology in the School>>, vol. 15, pp. 253-259.
- Passarella R. (2000), *Atteggiamenti di coetanei nei confronti di compagni in situazione di handicap*, Tesi di laurea, Facoltà di Psicologia, Università di Padova.
- Parish T., Eads G., Reece N. e Piscitella M. (1977), *Assesment and attempetd modification of future teachers' attitudes toward handicapped children*, <<Perceptual and Motor Skills>>, vol. 4, pp. 540-542.
- Rosenbaum P., Armstrong R. e King S. (1988), *Determinants of children's attitude toward disability: a review of evidence*, <<Child: Care Health and Development>>, vol. 17, pp. 32-39.
- Scruggs T.E. e Mastropieri M.A. (1996), *Teacher perceptions of mainstreaming/Inclusion, 1958-1995: A research synthesis*, <<Exceptional Children>>, vol. 63, pp. 59-74.

- Sheare J.B. (1974), *Social acceptance of EMR adolescents in integrated programs*, <<American Journal of Mental Deficiency>>, vol. 78, pp. 678-682.
- Shotel J.R., Iano R.P. e McGettigan J.F. (1972), *Teacher attitudes associated with integration of handicapped children*, <<Exceptional Children>>, vol. 38, pp. 677-683.
- Silberman M.L. (1969), *Behavioral Expression of Teacher Attitudes toward Elementary School Students*, <<Journal of Educational Psychology>>, vol. 60, pp. 402-407.
- Siperstein G.N. e Leffert J.S. (1997), *Comparison on socially Accepted and Rejected Children With Mental Retardation*, <<American Journal on Mental Retardation>>, vol. 101, n. 4, pp. 339-351.
- Smith D.K. (1983), *Classroom management: approaches of regular education teachers and learning disability resource teachers*, <<Psychology in the Schools>>, vol. 20, pp. 363-366.
- Sloper P., Knussen C., Turner S. e Cunnigham C. (1991), *Factors related to stress and satisfaction with life in families of children with Down's syndrome*, <<Journal of Child Psychology and Psychiatry>>, vol. 4, pp. 655-676.
- Soresi S. (a cura di) (1989), *Comunità, prevenzione, apprendimento*, Bergamo, Ed. C. Ferrari.
- Soresi S. (1993), *Sperimentazione di un programma di parent training con genitori di adolescenti handicappati*. In M. Cusinato e M. Tassarolo (a cura di), *Ruoli e vissuti familiari. Nuovi Approcci*, Firenze, Giunti, pp. 293-310.
- Stoneam Z., Brody G.H. e Abbott D. (1983), *In-home observations of young Down syndrome children with their mothers and fathers*, <<American Journal on Mental Retardation>>, vol. 87, n. 6, pp. 591-600.
- Terreni A., Cornoldi C., Mastropieri M. e Scruggs T. (1997), *L'atteggiamento degli insegnanti verso l'integrazione scolastica: un confronto fra Italia e Stati Uniti*, <<Difficoltà di apprendimento>>, vol. 3, pp. 43-52.
- Triandis H.C. (1971), *Attitude and attitude change*, New York, Wiley.
- UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris, France, UNESCO.
- Vianello R. (1988), *Gli atteggiamenti dei genitori e degli insegnanti nei confronti del minore con insufficienza mentale*. In G. Tampieri, S. Soresi e R. Vianello (a cura di), *Ritardo mentale. Rassegna di ricerche*, Pordenone, E.R.I.P., pp. 125-146.
- Vianello R. (1989), *Attitude of teachers, with or without specific experience, towards educable mentally or physically handicapped pupils*. In R.C. King and J.K. Collins (a cura di), *Social Applications and Issues in Psychology*, North-Holland, Elsevier Science Publishers B.V.
- Vianello R. (1990), *L'adolescente con handicap mentale e la sua integrazione scolastica*, Padova, Liviana.
- Vianello R. (1999), *Difficoltà di apprendimento, situazioni di handicap, integrazione*, Bergamo, Ed. Junior.
- Vianello R. e Moalli E. (2001), *Integrazione a scuola: le opinioni degli insegnanti, dei genitori e dei compagni di classe*, <<Giornale Italiano delle Disabilità>>, vol. 2, pp. 29-43.
- Vianello R. e Tettamanzi A. (1982), *Ricerca di sondaggio sull'atteggiamento dell'insegnante con o senza esperienza diretta di inserimento, nei confronti del bambino handicappato grave dell'intelligenza, inserito in classe normale*, <<Ricerche di Psicologia>>, vol. 24, pp. 105-114.
- Vianello R. e Tortello M. (a cura di) (2000), *Esperienze di apprendimento cooperativo*, Bergamo, Ed. Junior.
- Vianello R., Lotto M., Mega C., Todesco B. e Mognato C. (1999), *Gli atteggiamenti degli insegnanti e dei coetanei nei confronti di allievi e compagni in situazione di handicap*, <<Ciclo evolutivo e disabilità>>, vol. 1, pp. 39-57.
- Vianello R. e Mognato C. (2000), *L'integrazione scolastica dei bambini in situazione di handicap: opinioni di esperti, insegnanti e personale ausiliario*, <<Bambini>>, Ottobre 2000, pp. 12-17.

- Vianello R., Mognato C. e Moalli E. (2000), *La gestione della classe in cui è inserito un allievo in situazione di handicap: opinioni di esperti, insegnanti e personale ausiliario*, <<Bambini>>, Novembre 2000, pp. 8-11..
- Vianello R. e Moalli E. (2001), *Integrazione a scuola: le opinioni degli insegnanti, dei genitori e dei compagni di classe*, <<Giornale Italiano delle Disabilità>>, vol. 2, 29-43.
- Warren S.A. e Turner D.R. (1996), *Attitude of professionals and students toward exceptional children*, <<Training School Bulletin>>, vol. 62, pp. 136-144.
- Wishart J.G. e Johnston F.H. (1990), *The effects of experience on attribution of a stereotyped personality to children with Down's syndrome*, <<Journal of Mental Deficiency Research>>, vol. 34, pp. 409-420.

Contributo tratto dal volume "Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca", a cura di Renzo Vianello e Santo Di Nuovo, Trento. Erickson, 2015.