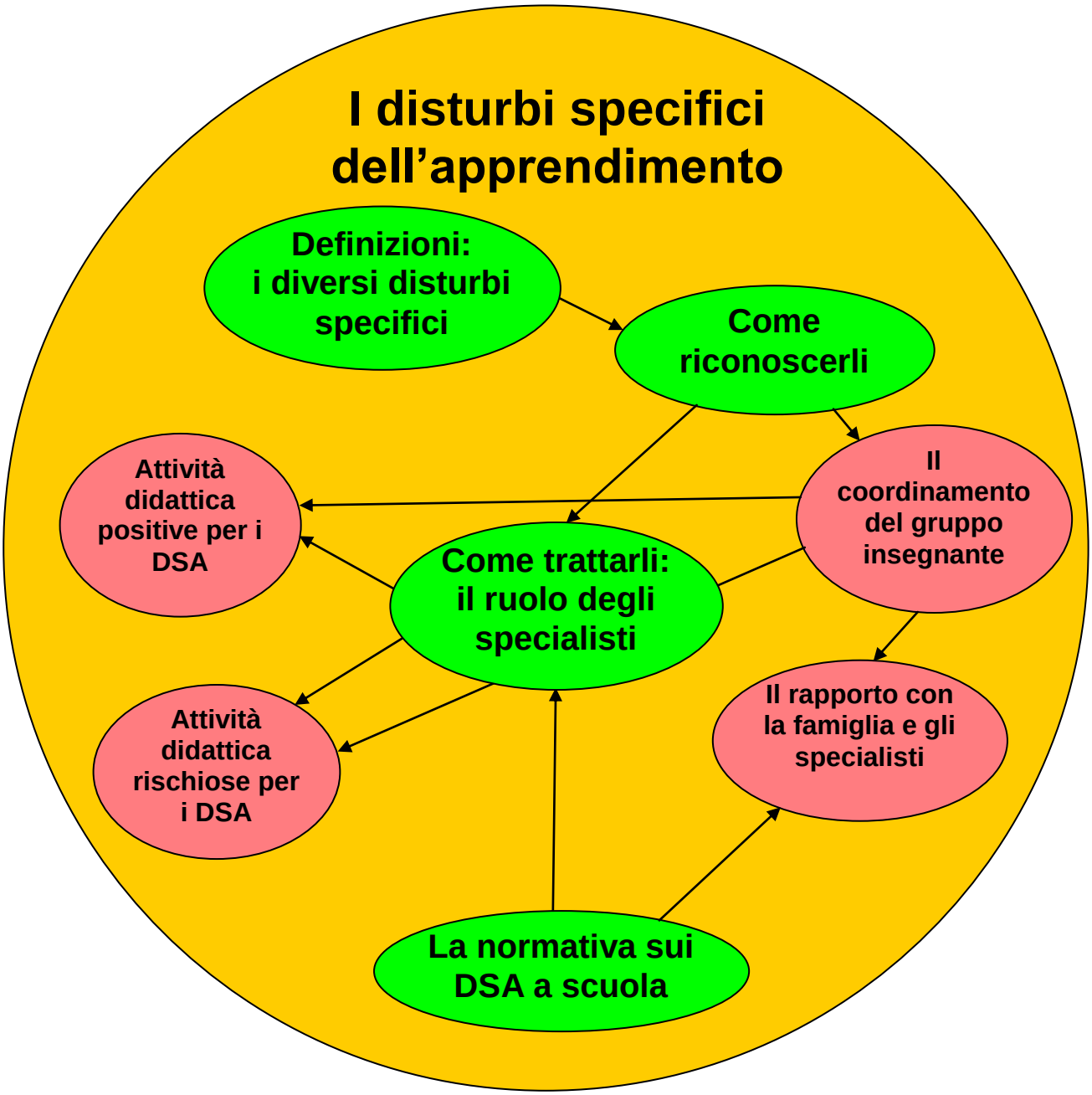
PQM Piano Nazionale Qualità e Merito 2011/2012
Una scuola di qualità, per tutti

Quando valutare è un po' più difficile

Angela Costabile - Giorgio Asquini



Unione Europea FONDI STRUTTURALI EUROPEI pon 2007-2013 MIUR Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Dipartimento per la Programmazione D.G. per gli Affari Internazionali - Ufficio IV Programmazione e gestione dei fondi strutturali europei e nazionali per lo sviluppo e la coesione sociale
Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica ex Indire
INVALSI

Introduzione

Tematica:

Il miglioramento della qualità dell'istruzione deve svolgersi in una prospettiva di equità. Il successo scolastico deve essere assicurato a tutti, e in particolare agli studenti che affrontano l'esperienza scolastica con una difficoltà di partenza. Negli ultimi anni lo studio, la riflessione e la normativa sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) hanno fatto notevoli passi avanti nella realtà nazionale, e rappresentano ormai una componente ineludibile della competenza professionale insegnante.

Finalità e obiettivi formativi:

L'intento principale dell'unità è quello di sensibilizzare gli insegnanti su quanto possono incidere i Disturbi Specifici dell'Apprendimento nell'esperienza scolastica degli studenti. Saranno considerati non solo gli aspetti costitutivi di tali disturbi, che spesso risultano poco conosciuti anche tra gli insegnanti, ma anche le difficoltà specifiche che gli studenti devono affrontare nella quotidianità dell'esperienza di insegnamento-apprendimento. D'altra parte saranno considerate anche le potenzialità degli studenti, su cui fare leva per migliorare la loro situazione. Molto importante per l'insegnante è capire il suo ruolo di snodo all'interno di una rete che può intervenire positivamente sugli studenti, rete che comprende i colleghi del consiglio di classe, la famiglia, gli specialisti che curano gli interventi specifici legati al disturbo.

L'unità è articolata in due parti:

1. Cosa sono i disturbi specifici dell'apprendimento. Dopo le opportune definizioni sui disturbi (dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia), saranno illustrati i possibili interventi specifici (attuabili da specialisti) che mirano al trattamento positivo dei disturbi. In questo quadro saranno considerati i recenti interventi normativi e le strutture che permettono di ottenere un supporto specifico per tali disturbi. Inoltre saranno fornite indicazioni per riconoscere possibili casi di disturbo (non dichiarati o attestati dalle famiglie) presenti in classe, nonché sulle peculiarità degli strumenti compensativi e dispensativi.
2. Come progettare e valutare in caso di DSA. Saranno illustrate le attività didattiche realizzabili in classe che possono avere ricadute positive per i diversi DSA, cercando anche di capire quali siano, invece, le attività che possono mettere in difficoltà gli studenti. Inoltre saranno considerate le attenzioni, da condividere con la famiglia e gli specialisti, per l'assegnazione e lo svolgimento di compiti individuali. Infine saranno esaminati gli aspetti legati alla valutazione degli studenti con DSA.

Al termine della lettura dell'unità l'insegnante è chiamato ad affrontare con maggiore consapevolezza e preparazione i DSA, in particolare nella progettazione di attività da realizzare in classe, ma anche nella gestione quotidiana dei problemi che gli studenti devono affrontare, ricordando che gli ostacoli all'apprendimento possono incidere sull'andamento complessivo e sui rapporti sociali della classe.

Parte prima – Cosa sono i disturbi specifici dell'apprendimento

(a cura di Angela Costabile)

DSA: definizioni e inquadramento normativo

DSA: Ipotesi interpretative e strategie operative

Parte seconda – Come progettare e valutare in caso di DSA

(a cura di Giorgio Asquini)

Attività positive per i DSA

Attività potenzialmente rischiose per i DSA

Note per la valutazione

Parte prima – Cosa sono i disturbi specifici dell'apprendimento
(a cura di Angela Costabile)

DSA: definizioni e inquadramento normativo

Prima di affrontare il tema dei Disturbi Specifici di Apprendimento va ancora una volta chiarito in generale quali sono gli aspetti peculiari del processo di insegnamento/apprendimento quando ci si trova in presenza di bambini/ragazzi con sviluppo tipico. Si tratta intanto di un processo relazionale, di una co-costruzione delle conoscenze con un ruolo attivo di docente e studente. Bisogna poi considerare che i fattori coinvolti in una situazione di apprendimento efficace sono sia di tipo individuale, biologico, con caratteristiche intellettive e temperamentali che sociale, culturale, con influenze più meno rilevanti da: famiglia, coetanei, media.
E' quindi importante che il docente abbia conoscenza e consapevolezza della interdipendenza di questi aspetti e che, in un percorso di *lifelong learning*, possa acquisire strumenti e strategie per affrontare situazioni più o meno problematiche che si presentano in un contesto di gruppo-classe. Nello specifico l'insegnante dovrebbe essere motivato e così avvicinarsi alle conoscenze scientifiche che riguardano ambiti quali: dinamiche di apprendimento, intelligenza, motivazione, strategie metacognitive. La conoscenza sistematica ed aggiornata ha, tra l'altro la funzione di eliminare o abbassare i rischi di bias, errori sistematici, stereotipi o pregiudizi nella valutazione. Per programmare un qualsiasi intervento bisogna inoltre utilizzare metodi di conoscenza degli alunni e quindi l'osservazione, strategia centrale nell'ambito evolutivo che permette di valutare potenzialità e limiti dell'alunno. Non si tratta di aggiungere un'altra funzione a quella docente (spesso già sovradimensionata): psicologo scolastico, pedagogista o esperto in didattica ma di favorire l'utilizzo di strumenti, ormai ampiamente collaudati, essenziali per la programmazione didattico-educativa, dai test di valutazione dei processi cognitivi a quelli di comprensione del testo ad altri più specifici. Nel caso in cui siano presenti indicatori di disagio, difficoltà, disturbo, l'atteggiamento deve essere quello di coinvolgere un esperto esterno. Nell'ambito di interesse, DSA, è opportuno che l'esperto sia qualcuno con una preparazione specifica con il quale si interagisce per elaborare le strategie più adatte, non quindi un professionista senza preparazione nel campo, al quale, magari, 'delegare' la soluzione del caso. E' sempre l'insegnante a gestire il gruppo classe, che abbia o no al suo interno studenti 'problematici'. Molti anni di ricerche, studi ed esperienze dirette nella realtà scolastica hanno posto al centro delle attività educative la relazione dei docenti con gli studenti, nel gruppo classe e tra gli stessi docenti, tutti fattori facilitanti l'apprendimento e di supporto alla motivazione. La fase di conoscenza richiesta ai docenti, infatti, non va considerata solo ad un livello 'cognitivo' perché le relazioni con gli alunni e con le loro famiglie e l'ascolto empatico caratterizzano, in ogni caso, la quotidianità del processo di insegnamento/apprendimento.
Ritornando al tema dell'unità: DSA o Disturbi Specifici di Apprendimento è uno degli ambiti più studiati e con maggiore progresso scientifico degli ultimi anni. Sul tema, proprio negli ultimi mesi, sono state emanate Leggi (170/2010) e relativi decreti attuativi (n. 5669) con Linee Guida che di sicuro costituiranno un valido supporto per gli insegnanti.

Teorie classiche sull'intelligenza
La ricerca in ambito psicopedagogico ha, da tempo, al centro del suo interesse l'apprendimento scolastico, il suo successo e, di conseguenza fallimenti e disturbi dello stesso. Prima di affrontare il tema del disagio bisogna ricordare come, alla base, vi siano le teorie sull'intelligenza che rende possibile l'apprendimento. Negli anni si sono succedute ipotesi su una intelligenza monolitica, altre che hanno parlato di un fattore generale, misurabile attraverso i test di intelligenza. I primi test di Binet e Simon sul Q.I. con le annesse critiche hanno avuto la funzione di permettere una conoscenza della situazione iniziale degli studenti e anche una qualche previsione sul loro successo o insuccesso. Importante è stato non considerare deterministica la stima fornita dai test ma intervenire per migliorare i risultati attesi. Una delle situazioni nelle quali la teoria unitaria dell'intelligenza ha fallito nell'interpretazione delle abilità intellettive è proprio quella dei disturbi specifici di apprendimento. Come si spiega infatti la presenza in bambini con alto livello cognitivo di fenomeni quale dislessia, discalculia? Negli anni '80 almeno due teorie tentano un'interpretazione anche se diversa della dislessia. All'interno delle scienze cognitive, il modularismo, considera le operazioni cognitive indipendenti tra loro con la prevalenza quindi di una abilità specifica e la

carenza in un'altra. Gardner, con il suo modello di intelligenza multipla ritiene che si possano porre sullo stesso piano diverse forme di conoscenza del mondo che vanno da quella iconica a quella interpersonale o logico-matematica. Punto di criticità degli approcci precedenti sembra essere la considerazione che un individuo privo di ragionamento logico (con grave disabilità intellettiva) non avrà difficoltà in altre sfere della vita, quale quella interpersonale. Risulta evidente che le intelligenze specifiche abbiano una loro importanza ma esiste una gerarchia tra le diverse tipologie.

Teoria gerarchica dell'intelligenza

Risulta pertanto di maggiore funzionalità ed efficacia la teoria gerarchica dell'intelligenza che da Sternberg a Cornoldi ha fornito in questi anni analisi interessanti delle funzioni intellettive e dell'apprendimento nelle sue forme tipiche e atipiche o di difficoltà. Le diverse forme di intelligenza sono distribuite in modo gerarchico con in cima le abilità di controllo, metacognitive e in basso quelle legate all'esperienza (linguaggio, uso dei numeri).

La teoria gerarchica dell'intelligenza riesce anche a spiegare le particolarità dei bambini con DSA che sono carenti in un'abilità specifica, come detto, ma eccellono in altre. I disturbi dell'apprendimento vanno quindi considerati a partire da quelli in basso quali: dislessia, discalculia, disturbi visuo-spaziali fino ad arrivare a quelli più gravi come la disabilità intellettiva.

Definendo in generale, questa ipotesi teorica spiega che le difficoltà di apprendimento possono derivare da: handicap in diverse aree (sensoriale, cognitiva); disturbi nell'attenzione; svantaggio sociale ampio; difficoltà in aree peculiari, come lingua, matematica e quelli che sono definiti disturbi specifici. Non si tratta di classificazioni rigide perché in alcuni casi si osservano sovrapposizioni, presenza congiunta di più disturbi anche se una definizione interessante considera i DSA come Learning Disability. Con tale termine ci si riferisce ad un gruppo eterogeneo di disturbi relativi a difficoltà in acquisizione ed uso di abilità specifiche, quali: ascolto, lettura, matematica. Si possono osservare oltre ai disturbi su elencati, difficoltà di autoregolazione e di relazione sociale e legami con fattori interni o esterni.

A proposito della definizione un punto di partenza importante è costituito dalle Raccomandazioni per la pratica clinica sui disturbi specifici dell'apprendimento elaborate nel 2007, con il metodo della Consensus Conference, ascoltando quindi esperti di diversa provenienza sul tema. Alla base della classificazione si ha proprio la 'specificità' del disturbo che riguarda un'area ben definita, lasciando intatte le abilità intellettive in generale. Si osserva quindi una discrepanza tra intelligenza generale che risulta nella norma (a volte superiore) e abilità specifiche, carenti e compromesse in modo significativo. Si ritorna perciò a quanto detto prima a proposito dell'intelligenza: è basilare che se ne abbia una valutazione globale (con uso di test standardizzati) ed è inoltre necessario che si escludano compromissioni in altre aree (neurologiche, sensoriali). Nello stesso documento si mettono in rilievo i caratteri evolutivi dei disturbi con differenze legate a diverse età, il legame con altri disturbi (comorbilità) e l'evidenza neurobiologica. L'ultimo aspetto pone attenzione a una necessaria interdisciplinarità tra psicologia dell'educazione, dello sviluppo, neuroscienze che, insieme, elaborano un quadro diagnostico essenziale per elaborare strategie educative efficaci.

La *learning disability* distingue, in ogni caso, i bambini con veri e propri disagi da quelli che manifestano difficoltà che possono, a volte, essere recuperati. Si tratta di valutare quindi i fattori di esclusione dalla classificazione che sono, come detto, tra l'altro: handicap sensoriali o mentali, svantaggio socioculturale. Un ruolo particolare in questo caso è rivestito dalla presenza sempre maggiore di studenti stranieri che sono, di solito, in difficoltà di apprendimento (specialmente per la comprensione della lingua) ma che non per questo devono rientrare nel disturbo vero e proprio.

Definizione dei principali DSA

Ma quali sono i principali DSA? Il più conosciuto, studiato e anche controverso è di sicuro la dislessia. Non si hanno prove scientifiche ma si dice che molti uomini famosi siano stati dislessici: Leonardo, Einstein, Napoleone. Ciò dovrebbe dimostrare la genialità nascosta in questo disturbo. Si tratta di un disturbo di lettura relativo al riconoscimento delle parole contenute in un testo. Le caratteristiche sono: difficoltà nella velocità e nella correttezza della lettura. Il disturbo nell'apprendimento della decodifica della lettura (lettura decifrativa) si distingue per una serie di fattori inclusivi: il soggetto è intelligente, di un buon livello socioculturale ma presenta, fin dall'inizio della scuola elementare, difficoltà nell'apprendimento della lettura. Il bambino dislessico ha una lentezza 'patologica' nella lettura (come si evince dalle prove standardizzate ormai a disposizione) per cui arriva, in III elementare a leggere meno di una sillaba al secondo e commette molti errori. Il disturbo è inoltre caratterizzato da un'evidente familiarità per cui ne hanno sofferto:

padre, madre o fratelli. Ciò non implica tuttavia che si parli necessariamente di un fattore ereditario ma di una predisposizione. La dislessia è spesso associata ad altri disturbi come disortografia e disgrafia, fenomeni legati alla scrittura, chiaramente connessi alla lettura. La disortografia, nello specifico, si riferisce a un disturbo nella correttezza della scrittura. Scrivere in italiano significa memorizzare il rapporto tra i suoni di una parola e i segni grafici. In aggiunta ci sono una serie di eccezioni che possono rendere complesso scrivere, soprattutto se si hanno, come detto, ostacoli nella lettura. Il bambino disortografico manifesta più errori di quanti sono previsti per la sua età e non per problemi motori o sensoriali che, come già detto, costituiscono aspetti escludenti la diagnosi stessa. Tra gli errori più frequenti si hanno le parole con intere parti omesse, sostituite o invertite. Nel rapporto tra lettura e scrittura i due fenomeni si supportano a vicenda: infatti la lettura aiuta nella scrittura ma la stessa facilita la decodifica di una parola quando si trova nel testo scritto per cui la difficoltà di lettura si riflette sulla scrittura. Un altro disturbo di scrittura è costituito dalla disgrafia che corrisponde ad una difficoltà nella realizzazione dei grafemi per come si evidenzia nella calligrafia. La scrittura è disordinata fino ad essere illeggibile ma anche lenta. All'osservazione si rileva che il bambino disgrafico scrive con fatica e impugna male la penna per cui il tratto è troppo forte o troppo leggero. Tra i disturbi della lettura un posto a sé merita il disturbo di comprensione del testo, distinto da quello di decodifica. Si tratta di una difficoltà a comprendere in modo adeguato il significato del testo. Nel cattivo lettore (*poor comprehender*) si hanno difficoltà di decodifica ma anche nella memoria di lavoro e nella capacità di fare inferenze. In molti casi si tratta quindi di un deficit non in abilità cognitive ma metacognitive, di controllo e conoscenza del proprio funzionamento mentale.
In ambito matematico il disturbo osservato è definito discalculia che riguarda in Italia almeno il 5% dei bambini. Si osserva difficoltà nell'apprendere i numeri e nel fare i calcoli. Da ricerche più approfondite si rileva tuttavia che spesso si tratta di un problema evolutivo (discalculia evolutiva) e che bisogna distinguere tra i disturbi nella conoscenza numerica e quelli legati al calcolo. In molti casi inoltre l'equivoco riguarda il fatto che si tratti di un atteggiamento negativo verso la matematica o difficoltà di tipo logico e non vero e proprio DSA. Una difficoltà peculiare è costituita dal disagio emotivo nei confronti della matematica. Quasi la metà degli individui studiati in molte ricerche (adulti e bambini) impegnati in compiti di matematica, manifestano sintomi, anche fisici, in seguito ad un errore. La paura di sbagliare nell'area logico-matematica è molto comune e poco controllata. E' necessario, pertanto, lavorare proprio sull'errore, sulla gestione dell'ansia che ne consegue che, come detto in altra parte, può generare un processo di insuccesso appreso.
Da quanto detto risulta chiaro che negli ultimi anni molto è stato fatto per aumentare la conoscenza dei fenomeni , dei meccanismi eziopatogenetici e delle possibili strategie. Ciò trova spazio in una recente normativa (Legge 170/2010, Decreto n. 5669) che si occupa appunto dei DSA. In prima istanza si ribadisce il diritto allo studio degli individui con DSA in una prospettiva evolutiva, fin dalla scuola dell'infanzia. Si sottolineano poi la necessità di individuare i disturbi e di avviare iniziative di personalizzazione dei percorsi didattico-educativi. Ciò ha la funzione di prevenire successivi maggiori disturbi, oltre che di favorire il manifestarsi delle abilità di letto-scrittura in bambini che, come detto, hanno un buon livello intellettivo. Gli interventi devono essere prevalentemente compensativi e non dispensativi, a meno che non si tratti di situazioni di grave disturbo. Si deve infatti puntare sulle potenzialità dello studente e su tutta una serie di strategie e strumenti oggi disponibili per fare in modo che raggiunga un livello accettabile di prestazione. Attenzione particolare è riservata all'espletamento delle prove standard (esempio Invalsi) o di esame per i quali si devono attuare tutte le strategie atte a garantire pari opportunità.

DSA: Ipotesi interpretative e strategie operative

Da quanto detto risulta chiaro che il tema dei DSA ha ricevuto attenzione e nuove ipotesi interpretative dalla ricerca più recente che ha considerato la necessità di un *approccio interdisciplinare* al tema. In prima istanza è di sicuro importante esaminare quali sono i processi alla base della lettura, che influenzano anche la scrittura. Le ipotesi teoriche sono diverse, interdisciplinari e integrate, considerando funzionamento neurologico e fattori genetici, evidenziati dalla familiarità presente nel disturbo.
Le ricerche più interessanti si muovono all'interno della *neuropsicologia* anche se le ipotesi sono ancora al centro della discussione. Oggetto di riflessione deve essere la non rigidità nell'applicazione dei risultati di ricerche neuropsicologiche. Il decennio appena passato (2000-

2010) è spesso identificato come quello del *cervello* (e della mente) per l'enorme progresso raggiunto nel campo delle conoscenze sul funzionamento neurologico grazie anche al supporto di tecniche di *neuroimaging* che ci danno una visione chiara di ciò che accade 'dentro' l'individuo nel corso di processi anche complessi come quelli cognitivi e metacognitivi. Ciò non deve però guidare ogni nostra interpretazione del comportamento infantile ed adulto fino a ritenere che tutto sia determinato a livello neurologico. L'interazione tra individuo ed ambiente è complessa e meno lineare di quanto si pensava fino a qualche anno fa per cui, senza entrare nel gruppo dei *'neuromaniaci'*, integriamo i dati sperimentali utili per avviare un intervento efficace, senza atteggiamenti fideistici nell'una o nell'altra interpretazione.

Interpretazioni dei DSA

Un primo approccio alla spiegazione dei DSA viene dalle ipotesi *monocausali*. Nel caso per esempio della *dislessia*, è utile analizzare i meccanismi alla base della *lettura* che comprendono la consapevolezza degli elementi strutturali del linguaggio, l'apprendimento del loro legame oltre a una buona discriminazione uditiva e visiva e un fine controllo oculomotorio. Entra in gioco perciò il fattore genetico a motivare la carenza; la familiarità, alla quale si è accennato, sembra confermare tale ipotesi. Ma quali sono le aree maggiormente implicate? Si parla di un *deficit fonologico* per cui ci sarebbe una carenza nell'elaborazione e manipolazione dei suoni linguistici o un *deficit sensoriale non linguistico* legato all'elaborazione visiva e uditiva. Tra le altre ipotesi esplicative vi è quella definita *M* che parla di un deficit nella *via visiva* M, che funziona nell'analisi del movimento visivo e nelle relazioni visuospaziali tra gli oggetti. In altri casi si parla di un *deficit generico* nell'elaborazione percettiva messo in evidenza in una serie di ricerche che hanno utilizzato un *distrattore* o *mascheramento* che sembra disturbare particolarmente i dislessici. Sempre sulla eziologia della dislessia si è parlato di un *deficit dell'attenzione spaziale* con disturbi nell'orientamento automatico. Infine l'*ipotesi fonologica* che parla di un deficit nella elaborazione e consapevolezza dei suoni linguistici. Considerando le diverse ipotesi sui deficit sottostanti la dislessia, l'abilità che meno facilmente si recupera è la velocità, la fluenza, legata al recupero nella memoria a breve termine delle informazioni rilevanti.

L'altro DSA importante, la *discalculia,* sembra essere in prima istanza legato a un deficit neuropsicologico non numerico legato tra l'altro alla *memoria di lavoro*. Associati alla discalculia si osservano altri disturbi: visuospaziali, della lettura e ciò fa propendere per una *eziologia genetica*. In opposizione a questa ipotesi altri autori parlano di un *modulo di elaborazione della numerosità* che rende innata nell'uomo l'abilità numerica di base e che avrebbe in questo caso uno sviluppo anomalo e produrrebbe il disturbo. I sintomi presenti nella discalculia riguardano diverse abilità da quelle di base (sulle operazioni elementari) alla soluzione dei problemi. I profili diagnostici presenti in diversi studi si focalizzano su: difficoltà nella strutturazione cognitiva delle componenti di cognizione numerica anche definita *'cecità ai numeri'* e *disturbi nella esecuzione* (lettura e scrittura dei numeri) dei calcoli. Di particolare rilievo sono le *analisi degli errori* in matematica che riguardano aspetti quali: recupero di fatti aritmetici e di strategie utilizzate, procedure, difficoltà visuospaziali.

Tipologie di intervento

Rispetto agli interventi sembra interessante considerare che sempre più spesso si interviene con *training sul deficit*. Si considerano nella programmazione sia l'influenza di fattori individuali che sociali quali *l'apprendimento collaborativo*. Le tipologie di intervento più frequenti sono: *sulla prestazione* per cui si rafforza o migliora la didattica della competenza carente, con momenti di lavoro individualizzato, seguendo il modello comportamentista; *sulle componenti della prestazione*, attività che si propone quando si ha una conoscenza approfondita della abilità deficitaria per cui si interviene su singoli elementi. Si può intervenire anche sulle abilità generali per esempio nel campo sensoriale e psicomotorio (*training sul processo*) e sui processi strategici e metacognitivi per cui si lavora sui meccanismi di controllo e sugli automatismi. Sembra infatti che, nei bambini con disturbi di apprendimento sia carente la riflessione sul proprio funzionamento mentale per cui si tenta di incrementare tale abilità.

Di particolare rilievo per la prognosi è l'*intervento precoce* legato ad una identificazione del rischio DSA. Dopo avere individuato alcuni correlati dei DSA (problemi percettivi, fonologici, linguistici) si potrebbero avviare programmi di intervento prima dell'ingresso nella scuola primaria. Tra i migliori predittori si hanno i problemi linguistici (specialmente comprensione orale e consapevolezza

fonologica) per cui un primo *screening* effettuato dagli insegnanti con strumenti semplici può dare l'avvio a indagini più approfondite ed a eventuali interventi preventivi.
Per concludere in tutti i casi di DSA sembra opportuno prestare attenzione a processi cognitivi e metacognitivi utili per instaurare processi di apprendimento efficace e avviare processi *compensativi* più che *dispensativi*.

Bibliografia di approfondimento

Cornoldi C. (a cura di), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Il Mulino, Bologna, 2007.

Il libro presenta un quadro completo dei DSA con aspetti legati alla definizione, alla diagnosi, all'intervento, con interventi dei massimi esperi nel settore.

Cornoldi, C., Zaccaria, S. *In classe ho un bambino che….* Giunti, Firenze, 2011.

Il libro presenta in modo semplice ed efficace alcune delle ricerche più recenti sul tema, accompagnate da aspetti operativi di intervento descritti in modo semplice.

Tressoldi, P.E., Vio. C. *Diagnosi dei disturbi dell'apprendimento scolastico.* Erickson, Trento, 1996.

Uno dei primi libri che in Italia si è occupato del tema con attenzione a diversi approcci teorici e appendice di strumenti utilizzabili.

Vio, C., Tressoldi, P.E. *Il trattamento dei disturbi dell'apprendimento scolastico.* Erickson, Trento, 1998.

Il libro espone in modo scientifico e sistematico strategie e tecniche utili per l'intervento sull'apprendimento scolastico.

Sitografia di approfondimento

www.aiditalia.org Associazione italiana dislessia opera per combattere questa difficoltà. Collabora con istituzioni e servizi che si occupano di educazione. Il testo delle legge 8 ottobre 2010, n.170 si può trovare nella pagina interna del sito.
http://www.aiditalia.org/upload/gazzetta_ufficiale_n_244_legge_170.pdf

www.airipa.it Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento, nasce nel 1991 come Onlus e riunisce studiosi, esperti e professionisti che operano nel campo della psicopatologia dell'apprendimento.

Parte seconda – Come progettare e valutare in caso di DSA
(a cura di Giorgio Asquini)

L'obiettivo di questa seconda parte dell'unità sui disturbi specifici dell'apprendimento è di fornire indicazioni il più possibile operative per progettare attività didattiche in classe che coinvolgano studenti con DSA. Una premessa doverosa è che qualsiasi tipo di attività non può sostituire l'intervento specifico dello specialista, anzi, se lo studente è già seguito risulta opportuno un incontro per uno scambio di informazioni. Ogni studente rappresenta comunque un caso a sé, e solo lo specialista può fornire informazioni attendibili sulle sue problematiche e sul livello di avanzamento della terapia. Inoltre in questi incontri è possibili per i docenti capire quale tipo di attività per lo studente e quale tipo di atteggiamento da parte degli insegnanti risultino più vantaggiosi per accompagnare la terapia.
Se lo studente non fosse seguito e in presenza di evidenti indizi è specifico dovere della scuola segnalare la situazione alla famiglia e suggerire le possibili modalità di intervento, segnalando i servizi disponibili nel territorio, a cominciare da quelli della ASL di riferimento; la relativa frequenza dei casi di DSA dovrebbero comunque permettere alla scuola di poter contare su una rete locale per intervenire tempestivamente, ricordando che tanto più l'azione di recupero è precoce, tanto più è possibile attenuare gli effetti negativi dei disturbi.
Il contatto con lo specialista permetterà anche di capire quali strumenti, in particolare compensativi, risultino più efficaci, e a quali facilitatori (per esempio i segni che si aggiungono alle operazioni in colonna) lo studente è più abituato.
Generalmente non verranno distinte le attività per tipo di disturbo (dislessia, disgrafia etc.), considerando che spesso le attività incidono sul complesso dei disturbi, che peraltro risultano spesso associati.
Al termine della sezione saranno forniti alcuni riferimenti bibliografici per raccogliere ulteriori spunti su attività didattiche da realizzare in classe.

Attività positive per i DSA

Il presupposto di questo tipo di attività è semplice: mirano ai punti di forza dello studente. In particolare sono tre i fattori auto-compensativi che i ragazzi con DSA cercano di incrementare per sopperire alle loro carenze, la memoria visiva, l'oralità, e la creatività. Purtroppo gli ultimi due sono spesso trascurati in classe e ciò produce demotivazione nello studente, che vede gli altri procedere, seppur a fatica, con esercizi scritti e ripetitivi. L'insegnante che invece cerca di potenziare i fattori citati nello svolgimento delle lezioni crea un ambiente migliore per l'apprendimento, non solo per i ragazzi DSA.
Lo studente deve migliorare nella lettura, nella scrittura, nei calcoli, ed in questo è importante l'intervento dello specialista, ma è proprio nel tempo scolastico che deve crescere la sua motivazione verso l'apprendimento, per cui lo studente deve fare esperienze di successo, capendo quali sono le sue potenzialità e su cosa invece deve sforzarsi di migliorare.

La memoria visiva
Se la parola scritta è una fonte contrastata di informazioni, non lo è l'immagine. Anzi, rappresenta forse la principale modalità di apprendimento, soprattutto se ben collegata all'oralità. In termini scolastici questo può significare diverse cose. Prima di tutto un ambiente di studio ricco di immagini, in continua evoluzione, con i muri delle aule che devono diventare soprattutto supporti, di carte geografiche, cartelloni, quadri, manifesti. Ogni attività didattica dovrebbe lasciare un segno in classe, e forse l'aula ideale è quella dove gli insegnanti si contendono gli spazi. Per ogni materia, per ogni argomento, è possibile progettare un segno, da cui partire o a cui arrivare. Nel primo caso è l'insegnante (magari con l'aiuto preventivo di qualche studente, anche con DSA) che collega la lezione a un cartellone, che diventa il punto di riferimento e di partenza per ulteriori elaborazioni. Per i DSA questo vuol dire poter contare da subito su un potente strumento compensativo, che permette di collegare la spiegazione orale con la parola scritta (schematica, essenziale, chiara) e il disegno. Oppure sono gli studenti, magari divisi in gruppi di lavoro, che devono sintetizzare una serie di contenuti in forma grafica, e in questo caso scatta anche l'aspetto creativo, con lo studente DSA che è stimolato a rielaborare quello che ha ascoltato, in parte letto, e imparato. Si tratta di

apprendimenti che hanno maggiori possibilità di risultare significativi, perché vengono associati a un'esperienza.
Ma la memoria visiva può essere anche sollecitata dai supporti multimediali, accompagnando la lezione con filmati e sequenza di immagini. Non solo, l'alternarsi di immagini e testo (orale o scritto) risulta coinvolgente per cui l'insegnante dovrebbe frequentemente richiamare l'attenzione su quello che si sta guardando/ascoltando, scoprendo così che il ragazzo con DSA può rivelare una buona sensibilità ai dettagli e una vivace capacità interpretativa. Anche a distanza di qualche lezione, è probabile che sia lui prima di altri a ricordare alcuni dettagli di un documentario, e questo può essergli molto utile in termini di autostima e status nel gruppo classe. Quindi non considerare il film di storia o il documentario di scienze come una premessa rituale a una serie di lezioni solo verbali, perché così il ragazzo ricorderà perfettamente il film, e nulla, o poco, delle lezioni. Bensì prevedere in ogni lezione uno o più "momenti visivi", anche brevi, ma scelti con cura, che diventano così ganci per apprendere le informazioni ascoltate (vedi più avanti) e compensare preventivamente le difficoltà di ripasso a casa, spesso legate più alla pagina scritta.
Quando alla memoria visiva si riesce anche ad unire l'esperienza tattile, i vantaggi crescono. Un buon esempio è rappresentato dallo studio della geometria, che già di per sé dovrebbe basarsi soprattutto sull'uso di figure. Se queste figure escono dal foglio, vengono ritagliate e possono essere manipolate (ruotate, piegate, sovrapposte …) i concetti geometrici acquistano (nel vero senso del termine) spessore. Un quadrato piegato sulla diagonale risulta illuminante per capire il "diviso 2" dell'area del triangolo, le equivalenze fra le figure possono essere toccate con mano (armate di forbici), il concetto matematico di quadrato (o cubo, perché la carta piegata diventa anche solido) riesce ad associarsi al concetto geometrico.
Più avanti vedremo come gli elementi visivi posso funzionare anche da facilitatori nella ricezione del testo scritto.

L'oralità
Abbiamo già accennato all'importanza del collegamento immagine-testo. Naturalmente il riferimento principale era al testo orale, che quindi si collega al modo di fare lezione quotidiano. Il tema della lezione merita un intervento specifico, ma qui sottolineiamo come, in mancanza di una efficace esposizione orale dell'insegnante, il ragazzo con DSA parta in situazione di svantaggio nello studio individuale. Rinunciare (per motivi di tempo, di complessità, di serenità in classe) a spiegare, o chiudere con "il resto vedetelo sul libro", non può funzionare. E' come se ci interrompessero la visione di un (bel) film dicendo "la fine potete leggerla nella pagina delle critiche cinematografiche". Il miglior libro di testo non vale una lezione in classe, anche non eccelsa, per chiunque e soprattutto per i ragazzi con DSA. Quindi pianificare il tempo di lezione, selezionare i contenuti più importanti, appoggiarsi a supporti visivi (vedi in alto), con gli opportuni rimandi al libro di testo o ai materiali forniti per lo studio individuale. In quest'ultimo caso dedicare del tempo anche a possibili facilitatori: sottolineatura guidata di parole chiave, frecce di collegamento, scrittura a margine di titoletti riassuntivi, tutte queste operazioni verranno ricordate nitidamente e costituiranno i tralicci a cui appendere le parole scritte (e i disegni, le figure, i grafici). Anche in questo caso, indispensabile per alcuni, ma utile per tutti.
Il diffuso piacere del testo poetico per i ragazzi con DSA può essere sfruttato anche per la matematica. Per esempio per recuperare la conoscenza delle tabelline, che nel passaggio primaria-secondaria spesso si perdono. L'uso di rime e filastrocche per agevolare la memorizzazione delle tabelline può sembrare una cosa da scuola primaria, ma in un gruppo di recupero di prima classe sulle capacità di calcolo può risultare molto utile anche agli studenti non specificamente DSA (il testo suggerito in bibliografia riporta diversi esempi di questo tipo). Anche nel recupero delle abilità ortografiche l'uso di rime (o anche brevi storie) può risultare piacevolmente utile, avviando a un corretto uso dell'h, dell'accento, dell'apostrofo e dei nessi sillabici ostici. E se si hanno dubbi sulla dignità di questi "trucchetti" ricordarsi che quando ci chiediamo quanti giorni ha luglio scatta in automatico la filastrocca: pochi secondi in più, ma la risposta è esatta.
Negli ultimi anni è cresciuta la disponibilità degli audiolibri (in origine erano i dischi con le favole), che non dovrebbero sostituire integralmente la lettura, ma possono rappresentare (a casa, con il supporto della famiglia) una variante piacevole per l'apprendimento. Inoltre le moderne tecnologie multimediali (ma anche un normale lettore mp3) permettono di registrare le lezioni, e poterle riascoltare/rivedere a casa. Anzi, se la scuola ha un sito, perché non caricare questi file mp3 sulla pagina della classe, affidando questo incarico proprio a uno studente con DSA, probabilmente

bravissimo con i software di editing multimediali? Naturalmente per l'insegnante questo significa rendere pubblico il suo intervento.
Una efficace critica all'oralità degli insegnanti è rappresentata dall'intervento di Luttazzi/Fontecedro (vedi link al termine del modulo) che commenta il linguaggio con cui viene spiegata la matematica. In questo caso (vedi capoverso precedente) si tratta anche di accompagnare la lezione con elementi multimediali.

La creatività
Può sembrare un paradosso, ma quelle difficoltà logiche che incontra uno studente con DSA nell'affrontare problemi strutturati gli permettono di avere una visione creativa dei rapporti fra le cose. Dal punto di vista linguistico questo si osserva nell'interesse che manifesta verso i giochi linguistici o i giochi con le parole, dai rebus alle parole crociate, per arrivare agli esercizi a completamento o alle prove cloze (testi con parole bucate da ricostruire). Queste ultime peraltro possono diventare anche prove di verifica alternative ai tradizionali test a risposta chiusa. Più in generale tutte le attività in forma di gioco risultano essere particolarmente stimolanti per questi studenti, a patto che non si tratti di giochi troppo strutturati dal punto di vista logico, in cui si punti rigidamente a una risposta giusta. Le domande di *problem solving* sul modello Ocse-Pisa quindi non vanno molto bene, perché di fatto rappresentano una variante del problema matematico, stimolante ed efficace, ma con la stessa finalità di capire la logica di risoluzione. I giochi aperti, come i giochi di simulazione, rappresentano invece un buon campo d'azione per stimolare soluzioni creative, risultando molto appetibili per i ragazzi con DSA. Una rappresentazione storica (come avveniva la sepoltura del faraone, materiale principale 4 rotoli di carta igienica), le previsioni del tempo quotidiane (con cartina muta gigante e simboletti disegnati sui post it, da preparare e presentare oralmente alla classe), la redazione del giornale di classe (con l'incarico del titolista) rappresentano esempi possibili di giochi creativi e didatticamente efficaci (tralasciamo qui i problemi organizzativi, che però vale la pena di affrontare). Il tutto avrà una seria ricaduta anche sulle capacità lessicali, perché parole come mummia, sarcofago, basso Adriatico, settentrione, testata, spalla assumeranno un significato vivo.
In generale possiamo dire che tutte le attività scolastiche che mirano alla creazione di un prodotto si prestano a risvegliare le capacità di apprendimento su cui può contare uno studente con DSA.

Attività potenzialmente rischiose per i DSA

Tutta l'attività didattica tradizionale è un percorso a ostacoli per gli studenti con DSA, ma è importante richiamare l'attenzione su alcuni elementi trasversali, cercando di fornire anche possibili alternative.

Leggere, parlare e scrivere in classe
Diciamo subito con chiarezza che la lettura ad alta voce in pubblico rappresenta una delle principali fonti di frustrazione per gli studenti con DSA, con ricadute letali sul percorso di recupero che dovrebbe svolgere. Diciamo anche che in caso di lettura da parte di altri lo studente non legge al seguito, ma più che altro ascolta. Se chi legge legge male, diventa un altro problema, e la lettura in classe perde decisamente di interesse. Si può discutere a lungo sull'importanza della lettura ad alta voce, ma se la vediamo da un punto di vista funzionale è un mestiere che riguarda pochissime categorie (principalmente gli attori/doppiatori e i sacerdoti), quindi tanto vale approfondirlo in un gruppo di sviluppo. Naturalmente ben diverso è il parlare in pubblico, che però non ha niente a che fare con la lettura (che anzi viene considerata come variante negativa). Gli esercizi sull'oralità si prestano di più ai ragazzi con DSA, perché possono assumere forme più giocose (l'intervista, il giornale radio, il processo) e possono sfruttare anche aspetti creativi.
Poi c'è la lettura per studiare. Quando si forniscono dei materiali di lavoro, in forma di scheda, agli studenti, gli elementi tipografici possono diventare un problema, anche se il testo è "stampato" (ovvero scritto al computer) perché il testo giustificato, le parole divise (a capo) e un'interlinea fitta rappresentano forti difficoltà per uno studente dislessico. Quindi curare con maggiore attenzione questi aspetti, usare corpi non troppo piccoli, stessa distanza fra le parole (quindi giustificazione a sinistra) e caratteri senza grazie, cioè l'ARIAL è meglio del TIMES NEW ROMAN. Il maiuscolo non è casuale, risulta molto più leggibile, anche se naturalmente l'obiettivo è arrivare anche al minuscolo

e al corsivo, ma ricordando che la fatica di scrivere una lettera in tanti modi diversi (A a *A a* 𝒜 *a*) per alcuni non è banale. Questo va ricordato anche in sede di produzione scritta, permettendo allo studente di scrivere con i caratteri a lui più congeniali (probabilmente stampatello maiuscolo, o MAIUSCOLETTO, con l'iniziale un po' più grande), non forzare all'uso del corsivo (lo studente potrebbe avere anche poi difficoltà a "leggersi"), anzi sfruttare la sua specializzazione per attività come i titoli del giornale o dei cartelloni di un lavoro, in cui la scrittura assume una componente artistica e creativa.
Uno degli elementi che caratterizzano la disgrafia è la mancanza di ritmo, legata alla coordinazione del movimento, caratteristiche ovvie per lo scrivente standard, ma terribili per il disgrafico, che rendono impossibile scrivere sotto dettatura, ma anche (uscendo dalla pagina scritta, e quindi sfociando nella vera e propria disprassia) affrontare un percorso con diversi attrezzi e diversi esercizi in palestra, per non parlare poi delle difficoltà di giocare in una squadra. L'insegnante di educazione fisica che prova a far capire uno schema di pallavolo avrà la sensazione di avere davanti uno stupido, e se si organizza una partita di calcio l'unico ruolo in cui non fa danni è il portiere, area di intervento delimitata e chiarezza del compito (ma attenzione ai retropassaggi!). E' vero che è importante far giocare tutti, ma esporre a sonore fischiature durante una partita del torneo scolastico, no. Invece, serve qualcuno che segni i punti, magari con quei supporti ad anelli con i numeri belli grandi, interpretando i gesti dell'arbitro e trasformandoli in "girare numero a destra, girare numero a sinistra", una sfida affrontabile che comunque una piccola soddisfazione la offre. Basta pensarci.
A scuola la disgrafia si concretizza soprattutto come disortografia, ma a differenza di uno studente distratto o che non ricorda la regola, il disortografico non percepisce la regola, in particolare la trasposizione fra sonoro e scritto, per cui avrà molte difficoltà a correggersi da solo, quindi proporre attività di controllo del testo, dal punto di vista ortografico, è quasi inutile. E anche se gli viene segnalato l'errore, farà una grande fatica a trovarlo, per cui se si decide di affidarlo all'aiuto di un compagno, fare attenzione che non diventi un'esperienza frustrante (per entrambi). Se l'errore comporta la scrittura di un'altra parola (casa-cassa) lo studente non capirà la regola del suono doppio, ma capirà che una s vuol dire quella dove si abita, due s quella del tesoro. E' infatti poi sorprendente vedere come lo studente che rilegge il suo errore non lo vede, ma legge bene, perché se il senso di quello che legge è "abitazione" non importa quante esse ci siano, si legge "casa". Il miglioramento ortografico è quindi un processo lento, che comunque va generalmente a buon fine, tanto più velocemente quanto cresce l'esperienza di scrittura, che non deve quindi essere appesantita da un continuo rimando alla correttezza.

L'incubo della lavagna
Può essere anche quella interattiva multimediale, ma il lavoro alla lavagna può mettere molto in difficoltà chi soffre di DSA. Questo perché è chiamato contemporaneamente a fare molte cose insieme, con un tempo forzatamente limitato. Risolvere un problema, anche un semplice calcolo matematico, diventa difficile, per cui questo può rappresentare un ottimo obiettivo terminale (di anno, del ciclo), da preparare con attenzione. Poiché anche una semplice moltiplicazione richiede una sequenza di operazioni più semplici, è opportuno indirizzare il ragionamento. Per esempio in un calcolo del genere

```
1  5
   *
      X
3  5
      =
```

l'asterisco segnala esplicitamente da dove cominciare a moltiplicare le singole cifre, un'eventuale freccetta verso il basso può aiutare a capire il "senso" della prima operazione, come anche la leggera sfasatura dei segni che aiuta a capire il legame proposto fra i due numeri (moltiplicazione) e la direzione del calcolo per il risultato (verso il basso). Si tratta di veri e propri facilitatori, di cui si può discutere anche con lo specialista e con la famiglia, che può utilizzarli durante i compiti a casa. In un problema più complesso la principale difficoltà è capire a cosa servono i dati forniti rispetto alla richiesta del problema, quindi la riscrittura dei numeri forniti, completata dalla domanda "che cosa è" per ogni numero (altezza, persone, diametro, in questo caso con il disegno

del cerchio) è la prima cosa da far fare per sciogliere quello che per un ragazzo DSA è lo gnommero del problema. Anche in questo caso è doveroso un suggerimento iniziale per avviare la procedura, quindi una dialettica con lo studente per capire il primo dato da utilizzare. Di fatto la lavagna deve diventare un luogo di esercizio, più che di verifica, ovvero di verifica non di quello che lo studente sa (fare), ma di come si attiva per ragionare. Anche se non si insegna matematica poi bisogna ricordare che spesso anche le operazioni più semplici mettono in difficoltà il ragazzo DSA, come le moltiplicazioni a una cifra o le sottrazioni (soprattutto se l'unità del sottraendo è maggiore di quella del sottraendo), calcoletti che vengono dati per scontati in storia (differenza fra anni), geografia, italiano, lingua straniera, ma che scontati possono non essere. Cercare quindi di non far incagliare il discorso su un 7 x 8.
Anche se lo studente resta seduto e alla lavagna c'è il professore non è detto che le cose siano più semplici. Oltre all'attenzione di usare sempre il maiuscolo (vedi sopra), è importante cercare di essere ordinati e di sfruttare tutti quei segni-disegni che possono favorire i collegamenti. Lo schema che introduce questa unità sfrutta i colori, le frecce, i caratteri tipografici (diversi corpi), le posizioni nello spazio (da dove si parte, la cosa più importante al centro…), se poi si sa anche disegnare ancora meglio. E se non si sa disegnare c'è la LIM, ma attenzione uno schema confuso multimediale, anche con bei disegnini, resta confuso. I più lungimiranti avranno già compreso che la costruzione di mappe concettuali è fondamentale per favorire il ragionamento e i collegamenti logici, dove per costruzione si intende proprio fra nascere la mappa in diretta (naturalmente con uno schemino in bella vista sulla cattedra), invitando anzi i ragazzi a suggerire collegamenti e sviluppi (quindi pronti anche a modificare lo schemino).
Sempre vista dal banco la lavagna può rappresentare un problema quando bisogna copiarne il contenuto, soprattutto dopo la frase "Fatto che devo cancellare?". Anche in questo caso ci vuole molta pazienza e se si decide di accompagnare la spiegazione con delle fotocopie da distribuire fare attenzione a far coincidere lavagna e fotocopia, altrimenti il ragazzo ricorderà una cosa diversa da quella su cui ripassa, andando in confusione.
Infine la lavagna può però anche diventare un punto di riferimento da sfidare, per esempio proponendo gli studenti un esercizio da fare sul quaderno, mentre l'insegnante lo svolge alla lavagna. La sottile competizione che si crea con l'insegnante (che deve essere abbastanza rilassato nello svolgimento) risulta molto stimolante e permette un immediata verifica del risultato (può essere una serie di operazioni, ma anche la ricostruzione di una lista di autori o di insetti), con in più la possibilità di "correggere" l'insegnante, che in termini motivazionali è il massimo.

Note per la valutazione

Abbiamo detto che l'esperienza scolastica deve essere per lo studente un'esperienza di successo. Quindi la prima attenzione è evitare gli insuccessi annunciati. Che vuol dire non valutare le cose che il ragazzo DSA non sa fare, o almeno non sa fare ancora a un livello accettabile. Le prove grammaticali, ortografiche, di calcolo o logiche rappresentano spesso un ostacolo insormontabile e finiscono per produrre demotivazione. Anche nel caso in cui si dica chiaramente che non si terrà conto del risultato (come per le prove INVALSI) lo studente collegherà la valutazione a una frustrazione e cercherà ogni scusa possibile per evitare successive valutazioni.
Poiché la verifica periodica si attua attraverso i compiti assegnati per casa, bisogna ricordare che i tempi di lavoro degli studenti DSA sono più lenti, per cui o li si condanna a trascorrere i pomeriggi a casa (con l'aiuto dei genitori che, per esempio, gli rileggono parti del libro di testo), o gli si assegnano meno compiti, cercando di scremare gli esercizi meno necessari e più ripetitivi.
Ovviamente si crea il problema di come valutare questo studente nel contesto complessivo della classe, ma è necessario sfatare un credenza: che lo studente si senta "sminuito" se deve fare una prova diversa dagli altri. Non è così, perché ogni studente (anche senza DSA) è sostanzialmente consapevole di quanto è diverso dal resto della classe in termini di apprendimento e risultati. Ogni volta che viene svolta un'indagine sperimentale che prevede una performance, e si chiede al termine a ogni studente "come pensi di essere andato?", la scala dei risultati dichiarati è nettamente correlata con i risultati effettivi. In alcuni studi si chiede anche agli insegnanti come pensano siano andati gli studenti, e anche in questo caso la correlazione è evidente. In particolare l'insegnante identifica subito quali sono gli studenti che non hanno la minima possibilità di raggiungere un risultato soddisfacente, e domanda (al ricercatore) se è stato il caso di fargliela

fare. L'insegnante deve porsi la stessa domanda per le sue prove. E' il caso di far fare una prova unica a tutti?
Attenzione, non si tratta di banalizzare la valutazione, ma di mettere tutti in condizione di raggiungere un risultato apprezzabile. Per esempio se costruisco un test sommativo di trenta domande, posso dividerlo in tre parti, scalate per livello di difficoltà (che vuol dire anche considerare gli elementi di competenza coinvolti, sul modello dei quadri di riferimento Invalsi) e assegnare a ogni studente il suo obiettivo: da te mi aspetto che rispondi alle prime dieci, poi se hai ancora tempo vai alle seconde dieci, ma prima di tutto pensa alle prime dieci. Anche per lo studente più in difficoltà la sfida diventa più accettabile. Se poi si ha l'accortezza di partire con domande effettivamente molto facili, sarà più probabile rilevare il reale livello di performance dello studente. Anche in questo caso ci torna utile la ricerca svolta in indagini come Ocse-Pisa, dove si è scoperto che una importante componente del cattivo risultato dei quindicenni italiani è dovuta al disimpegno nelle domande aperte, considerate troppo difficili, quindi demotivanti. Si tratta di un atteggiamento di sfiducia molto più diffuso negli studenti con DSA, quando vengono sottoposti a valutazione standardizzata (che in questo caso significa anche uguale per tutti).
Inoltre la valutazione dovrebbe essere la verifica di una serie di obiettivi posti in precedenza, ed è evidente che gli obiettivi di un ragazzo con DSA difficilmente saranno gli stessi dei suoi compagni. Una verifica grammaticale basata sulla coniugazione dei verbi fuori contesto (dato l'infinito trovare la forma flessa indicata) può essere un buon esercizio di logica, ma anche un supplizio. Riconoscere gli elementi di flessione (modo, tempo, persona…) all'interno di un contesto linguistico resta sempre molto impegnativo, ma permette di avviare un ragionamento che si lega al testo (chi fa l'azione? Quando si svolge? Avviene sicuramente?) che già rappresenta un'impresa per un dislessico, ma almeno dall'esito non scontato (in negativo).
Abbiamo però anche visto che in alcune competenze questo studente può risultare anche più brillante dei suoi compagni, ma purtroppo si tratta di elementi che o sfuggono alla valutazione (la relatività) o risultano nettamente minoritari, basti pensare al peso delle prove scritte+invalsi rispetto al colloquio. Tutto questo non sfugge allo studente, che all'avvicinarsi della verifica finale avrà seri motivi di demotivazione, anche in presenza di un percorso didattico positivo.
Quindi la responsabilità dell'insegnante resta critica, visto che anche la recente normativa sui DSA (Ottobre 2010, art.10) di fatto affida ai docenti la scelta di quali debbano essere *gli strumenti metodologico-didattici compensativi e dispensativi ritenuti più idonei* per la valutazione. Ma si tratta di una responsabilità decisiva, da assumersi come consiglio di classe.

Lo scopo principale di questa unità era quello di sollecitare l'attenzione su una serie di disturbi e avviare una conseguente riflessione su come favorire l'apprendimento in casi difficili, evitando possibilmente errori grossolani. Ogni insegnante, progettando l'intervento didattico, dovrebbe chiedersi quali siano i passaggi che possono mettere in difficoltà gli studenti con DSA, non deve certo rinunciare all'attuazione, ma deve progettare anche la compensazione necessaria, ritagliando per questi studenti un ruolo positivo nel contesto del gruppo classe e predisponendo materiali e procedure integrativi. Le poche pagine di questo modulo non possono certo esaurire le riflessioni svolte da esperti e insegnanti attenti a questa tematica, riflessioni, anche operative, che si possono approfondire a partire dalle letture consigliate e dibattere sui forum del progetto e soprattutto con i colleghi con cui si condivide la classe.
Non bisogna mai dimenticare che di disturbi specifici dell'apprendimento hanno sofferto anche personaggi di primo piano, come Einstein e Churchill, che nel loro campo si sono dati abbastanza da fare e con evidente successo; si sospetta fortemente che anche alcuni geni del passato avessero problemi con lettura, scrittura e calcolo, come Leonardo (con la sua scrittura rovesciata), Galilei (che riesce a travolgere gli schemi con la sua visione) e Newton, che forse si fece "soffiare" da Leibniz l'invenzione del calcolo matematico anche per la sua ritrosia nello scrivere.

Bibliografia di approfondimento

De Grandis C. *La dislessia: interventi della scuola e della famiglia*; Erickson, Trento, 2007.

Galvan N., Biancardi A., *Uno, due, dui... Una didattica per la discalculia*, libriliberi, Firenze, 2007.

Meloni M. et alii (a cura dell'Associazione Italiana Dislessia), *La dislessia raccontata agli insegnanti (voll. 1 e 2)*, libriliberi, Firenze, 2002 (2008).

Sitografia di approfondimento

Il sito dell'Associazione Italiana Dislessia, aperto alle diverse forme di DSA

http://www.aiditalia.org/

Il catalogo di libri e sussidi multimediali della casa editrice Erikson costituisce un punto di passaggio obbligato per materiali di supporto nell'attività in classe

http://www.erickson.it/Pagine/default.aspx

Una critica del professor Fontecedro sul linguaggio usato per spiegare a scuola (da Youtube)

http://www.youtube.com/watch?v=upeYZvje7xA