

DS e DSA

Il Dirigente Scolastico

e i Disturbi Specifici di Apprendimento

nella Scuola Secondaria di Secondo Grado

prof. Giovanni Soldini

(Dirigente Tecnico MIUR- USR Marche)

INDICE

<u>Introduzione</u>	pag. 3
<u>Il Dirigente Scolastico</u>	pag. 4
<u>Il Referente d'Istituto</u>	pag. 5
<u>Rapporti con il territorio</u>	pag. 6
<u>Interventi abilitativi e riabilitativi</u>	pag. 8
<u>Lo screening per il rilevamento dei DSA nella scuola secondaria superiore</u>	pag. 11
<u>La dislessia nella scuola secondaria di secondo grado</u>	pag. 15
<u>Prognosi del disturbo</u>	pag. 17
<u>La scuola media superiore di fronte a un dislessico</u>	pag. 18
<u>Certificazione e diagnosi alunni con DSA</u>	pag. 22
<u>La formazione</u>	pag. 24
<u>Le prove INVALSI</u>	pag. 27
<u>Le novità sugli Esami di Stato</u>	pag. 29
<u>Conclusioni</u>	pag. 31
<u>Bibliografia</u>	pag. 54

Introduzione

In Italia è in corso un diffuso dibattito culturale e scientifico sui disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), stimolato ulteriormente dalla recente promulgazione della Legge n° 170 del 8 ottobre 2010 (*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*).

La rilevanza dell'argomento è dovuta alla prevalenza dei DSA (oscillante tra il 2,5 e il 3,5 % della popolazione in età evolutiva per la lingua italiana) e alle conseguenze che questi disturbi determinano a livello individuale, traducendosi spesso in un abbassamento del livello scolastico conseguito (con frequenti abbandoni nel corso della scuola secondaria di secondo grado) e una conseguente riduzione della realizzazione delle proprie potenzialità sociali e lavorative.

Si tratta di disturbi che coinvolgono trasversalmente i servizi sanitari specialistici e la scuola: entrambe queste istituzioni sono sollecitate a fornire risposte adeguate ai bisogni dei soggetti con DSA.

Il presente contributo insiste sulla fertile ed attuale ricerca intorno ai motivi ed alle urgenze di una *diagnostica pedagogica*¹, dal senso plurale e complesso, utilizzabile in ogni sede in cui si esercitano azioni educative, abilitative, riabilitative, ecc., interessa pertanto i pedagogisti come tutte le altre figure pedagogiche (insegnanti, educatori, terapisti, counselor, mediatori).

In questo lavoro ci soffermeremo in particolare ad analizzare il ruolo specifico del Dirigente Scolastico (DS) nei confronti delle problematiche relative ad alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), con particolare riferimento alla scuola secondaria di secondo grado.

¹ In proposito Crispiani P., Giacconi C., *Diogene 2008. Manuale di diagnostica pedagogica*, Junior, Bergamo 2008.

Il Dirigente Scolastico

Il Dirigente Scolastico, nella logica dell'autonomia riconosciuta alle istituzioni scolastiche, è il garante delle opportunità formative offerte e dei servizi erogati ed è colui che attiva ogni possibile iniziativa affinché il diritto allo studio di tutti e di ciascuno² si realizzi. Tale azione si concretizza anche mediante la promozione e la cura di una serie di iniziative da attuarsi di concerto con le varie componenti scolastiche, atte a favorire il coordinamento dei vari interventi rispetto alle norme di riferimento³.

Sulla base dell'autonoma responsabilità nella gestione delle risorse umane della scuola, il Dirigente Scolastico potrà valutare l'opportunità di assegnare docenti curricolari con competenza nei DSA in classi ove sono presenti alunni con tale tipologia di disturbi.

In particolare, il Dirigente:

- garantisce il raccordo di tutti i soggetti che operano nella scuola con le realtà territoriali;
- stimola e promuove ogni utile iniziativa finalizzata a rendere operative le indicazioni condivise con Organi collegiali e famiglie, e precisamente:
 - attiva interventi preventivi;
 - trasmette alla famiglia apposita comunicazione;
 - riceve la diagnosi consegnata dalla famiglia, la acquisisce al protocollo e la condivide con il gruppo docente;
- promuove attività di formazione/aggiornamento per il conseguimento di competenze specifiche diffuse;
- promuove e valorizza progetti mirati, individuando e rimuovendo ostacoli, nonché assicurando il coordinamento delle azioni (tempi, modalità, finanziamenti);
- definisce, su proposta del Collegio dei Docenti, le idonee modalità di documentazione dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati di alunni e studenti con DSA e ne coordina l'elaborazione e le modalità di

² cfr. artt. 3, 33, 34 Costituzione della Repubblica Italiana

³ MIUR, *Linee-Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento*, 12 luglio 2011

revisione, anche – se necessario – facendo riferimento ai già richiamati modelli esemplificativi pubblicati sul sito del MIUR;

- gestisce le risorse umane e strumentali;
- promuove l'intensificazione dei rapporti tra i docenti e le famiglie di alunni e studenti con DSA, favorendone le condizioni e prevedendo idonee modalità di riconoscimento dell'impegno dei docenti;
- attiva il monitoraggio relativo a tutte le azioni messe in atto, al fine di favorire la riproduzione di buone pratiche e procedure od apportare eventuali modifiche.

Per la realizzazione degli obiettivi previsti e programmati, il Dirigente scolastico potrà avvalersi della collaborazione di un docente (referente o funzione strumentale) con compiti di informazione, consulenza e coordinamento.

I Dirigenti scolastici potranno farsi promotori di iniziative rivolte alle famiglie di alunni e studenti con DSA, promuovendo e organizzando, presso le istituzioni scolastiche – anche con l'ausilio dell'Amministrazione centrale e degli UU.SS.RR. – seminari e brevi corsi informativi.

Il Referente di Istituto

Le funzioni del "referente" sono, in sintesi, riferibili all'ambito della sensibilizzazione ed approfondimento delle tematiche, nonché del supporto ai colleghi direttamente coinvolti nell'applicazione didattica delle proposte.

Il referente che avrà acquisito una formazione adeguata e specifica sulle tematiche, a seguito di corsi formalizzati o in base a percorsi di formazione personali e/o alla propria pratica esperienziale/didattica, diventa punto di riferimento all'interno della scuola ed, in particolare, assume, nei confronti del Collegio dei docenti, le seguenti funzioni:

- fornisce informazioni circa le disposizioni normative vigenti;
- fornisce indicazioni di base su strumenti compensativi e misure dispensative al fine di realizzare un intervento didattico il più possibile adeguato e personalizzato;
- collabora, ove richiesto, alla elaborazione di strategie volte al superamento dei problemi nella classe con alunni con DSA;

- offre supporto ai colleghi riguardo a specifici materiali didattici e di valutazione;
- cura la dotazione bibliografica e di sussidi all'interno dell'Istituto;
- diffonde e pubblicizza le iniziative di formazione specifica o di aggiornamento;
- fornisce informazioni riguardo alle Associazioni / Enti / Istituzioni/Università ai quali poter fare riferimento per le tematiche in oggetto;
- fornisce informazioni riguardo a siti o piattaforme *on line* per la condivisione di buone pratiche in tema di DSA;
- funge da mediatore tra colleghi, famiglie, studenti (se maggiorenni), operatori dei servizi sanitari, EE.LL. ed agenzie formative accreditate nel territorio;
- informa eventuali supplenti in servizio nelle classi con alunni con DSA.

Il Referente d'Istituto avrà in ogni caso cura di promuovere lo sviluppo delle competenze dei colleghi docenti, ponendo altresì attenzione a che non si determini alcun meccanismo di "delega" né alcuna forma di deresponsabilizzazione, ma operando per sostenere la "presa in carico" dell'alunno e dello studente con DSA da parte dell'insegnante di classe.

La nomina del referente di Istituto per la problematica connessa ai Disturbi Specifici di Apprendimento non costituisce un formale obbligo istituzionale ma è demandata alla autonomia progettuale delle singole scuole. Esse operano scelte mirate anche in ragione dei bisogni emergenti nel proprio concreto contesto operativo, nella prospettiva di garantire a ciascun alunno le migliori condizioni possibili, in termini didattici ed organizzativi, per il pieno successo formativo. Laddove se ne ravvisi l'utilità, per la migliore funzionalità ed efficacia dell'azione formativa, la nomina potrà essere anche formalizzata, così come avviene per numerose altre figure di sistema (funzioni strumentali) di supporto alla progettualità scolastica.

Rapporti con il territorio

Premesso che una precoce individuazione del disturbo specifico di apprendimento permette di ridurre l'insorgenza di una situazione di svantaggio che, se consolidata e radicata nel tempo, porterebbe a sofferenze, a dispersione di mezzi, energie e risorse e alla fine anche ad una situazione di handicap (nel senso di grave svantaggio), vanno evidenziati alcuni punti di debolezza nei rapporti tra Istituzione Scolastica e territorio, ed in particolare:

- mancanza di una formazione integrata di tutti gli operatori coinvolti
- difficoltà ad individuare i disturbi di apprendimento in maniera precoce
- coinvolgimento inadeguato dei diversi soggetti interessati dall'applicazione della L.170/2010, ossia famiglia, ASUR, scuola.

Troppo spesso notiamo che non c'è raccordo tra gli interventi in ambito scolastico e quelli in ambito extrascolastico, l'iter burocratico appare talvolta macchinoso e dispersivo, ed inoltre l'osservazione da parte degli esperti è limitata ad un *setting* diagnostico prevalentemente sanitario, e mai contestualizzata in ambito scolastico.

Vanno tuttavia rilevati alcuni punti di forza, come ad esempio la sensibilità di parte del personale coinvolto, l'attuazione dei piani personalizzati, la costituzione sempre più diffusa di reti di scuole, che permettono di condividere le problematiche relative al disturbo dell'apprendimento insieme all'attivazione di ausilioteche scolastiche, al raccordo con le associazioni presenti sul territorio.

Pertanto, in riferimento alle criticità suesposte, si ritiene importante adoperarsi per

- la formazione continua degli operatori coinvolti, al fine di conseguire competenze specifiche che permettano di fornire strumenti per cercare di diminuire le difficoltà legate al disturbo, piuttosto che acuirle;
- l'istituzione di équipe territoriali preposte alla prevenzione
- l'attivazione di sportelli aperti ai genitori, agli alunni e ai docenti, al fine di una corretta e puntuale informazione, ma anche al fine di una individuazione di bisogni specifici
- il potenziamento dell'uso di nuove tecnologie
- l'ottimizzazione del raccordo tra gli organismi interistituzionali che agiscono sul territorio.

Interventi abilitativi e riabilitativi

La riabilitazione è il “processo di soluzione dei problemi di educazione nel corso del quale si porta una persona a raggiungere il miglior livello di vita possibile sul piano fisico, funzionale, sociale ed emozionale, con la minor restrizione possibile delle scelte operative”⁴

Nell’ambito dei DSA (Disturbi Specifici dell’Apprendimento) si preferisce il termine abilitazione che indica “l’insieme degli interventi volti a favorire l’acquisizione e il normale sviluppo e potenziamento di una funzione.

Il processo di abilitazione prevede tre tipologie di intervento:

1. preventivi – in età prescolare e fino alla 2^a scuola primaria
2. abilitativi – dalla 2^a scuola primaria
3. compensativi – l’intervento di compensazione viene attivato in seguito ad un’attenta valutazione del grado di severità del disturbo e prevede una selezione degli strumenti disponibili sulla base del profilo individuale di ogni alunno.

Gli interventi preventivi si attivano durante l’ultimo anno della scuola dell’infanzia fino alla fine della 2^a classe della scuola primaria; tra gli elementi che costituiscono un affidabile indice predittivo per valutare il rischio per l’instaurarsi di un DSA annoveriamo

- la familiarità,
- il ritardo della comparsa dell’acquisizione del linguaggio,
- la persistenza di difficoltà linguistiche di tipo fonologico oltre i 4 anni,
- le inadeguate competenze meta fonologiche, cioè la capacità di percepire e riconoscere per via uditiva i suoni che compongono le parole del linguaggio parlato, operando adeguate trasformazioni con gli stessi. Queste comprendono la consapevolezza globale (livello sillabico) e la consapevolezza analitica (livello fonemico).

Gli interventi abilitativi si attivano nel corso della 2^a classe della scuola primaria. È possibile che la diagnosi arrivi in questa fase in cui non è più possibile intervenire in modo preventivo, ma si deve trattare un

⁴Ministero della Sanità, *Linee-guida del Ministro della sanità per le attività di riabilitazione*, pubblicato in Gazzetta Ufficiale 30 maggio 1998, n. 124

disturbo ormai conclamato. La lettura tipica di un bambino è una lettura lenta, stentata e spesso disprosodica.

Nella progettazione di un intervento abilitativo si deve considerare che la lettura si valuta sulla base di due parametri che sono la correttezza (numero di errori) e la velocità (sillabe/secondo).

Un intervento abilitativo si definisce efficace se riesce a ottenere un cambiamento clinicamente significativo delle prestazioni in termini di correttezza e rapidità, cioè modificare la prestazione oltre i miglioramenti spontanei dovuti alla storia naturale del disturbo.

Accade che i dislessici sperimentino difficoltà nella comprensione del testo. In alcuni casi il deficit è secondario allo sforzo di realizzare il processo di transcodifica e, dunque, non si osserva se il testo viene ascoltato. In altri casi la difficoltà è presente in modo indipendente.

Uno dei principali strumenti per l'integrazione tra decodifica e comprensione è costituito dall'approccio metacognitivo, che fa riflettere l'alunno sullo scopo della lettura, porta all'attivazione di conoscenze pregresse, induce una attenta ricognizione degli indici testuali (il titolo, le immagini, le didascalie, le parole in neretto o parole-chiave, ecc.)

Particolarmente utile è anche un training sul metodo di studio utilizzando mappe concettuali, cioè rappresentazioni grafiche di un ragionamento che si vuole comunicare agli altri; tale metodo sembra essere la modalità più efficace di apprendimento per i ragazzi con DSA (e non solo), in quanto costringe chi lo usa a riflettere sulle proprie conoscenze, a correlare le idee e i dati a disposizione, a sforzarsi di essere preciso e chiaro nella comunicazione.

I gradi di complessità della rappresentazione a mappe dipendono dall'argomento affrontato, dalle conoscenze a disposizione di chi la realizza, ma il valore didattico dello strumento sta proprio in questo: nell'essere uno strumento di rappresentazione del pensiero utilizzabile dalla scuola primaria fino all'università.

Gli interventi compensativi prevedono il ricorso a strumenti in grado di vicariare una o più funzioni deficitarie; vengono introdotte durante la classe 3^a, fase in cui le strumentalità di base dovrebbero essere acquisite e stabilizzate. È importante tenere in considerazione che nei dislessici l'esercizio ripetuto non garantisce la stabilizzazione e l'automatizzazione di certe abilità.

Tra gli strumenti compensativi suggeriti, annoveriamo la calcolatrice, prospetti delle formule, cartine geografiche e storiche, ecc.

Parallelamente al ricorso alle misure compensative e in maniera adattata alle necessità individuali e all'entità del disturbo di apprendimento, è opportuno ricorrere alla dispensa da alcune prestazioni, come la lettura a voce alta, la scrittura veloce sotto dettatura, l'uso del vocabolario, lo studio mnemonico delle tabelline, lo studio delle lingue straniere in forma scritta (a causa delle difficoltà rappresentate dalla differenza tra scrittura e pronuncia).

E' altresì importante prevedere tempi più lunghi per le prove scritte e per lo studio, l'organizzazione di interrogazioni programmate, l'assegnazione di compiti a casa in misura ridotta, la possibilità di redigere testi con il PC con correttore ortografico attivo.

Di particolare rilievo è il contributo del prof. Piero Crispiani che, già nel 2006 individuava tre *vettori abilitativi*, che orientano l'azione educativa e che costituiscono il *Polo SAF*: la Successione, gli Automatismi, la Fluidità.

Il metodo di intervento si fonda su:

1. l'*ecologia*, come approccio all'interezza delle funzioni umane;
2. la *dinamicità*, come tendenza alla rapidità dell'agire cognitivo.

Ne deriva una procedura che attiva il leggere e lo scrivere unitamente alle funzioni motoria, percettiva, linguistica, intellettiva, ecc., che viene definito *ecologico-dinamico*.

Il trattamento si dispiega in prospettiva ecologica su 12 azioni cognitivo- dinamiche attivando schemi in sequenza ed in regime di automatismi e di fluidità: autoanalisi, motricità, percezione, memoria, linguaggio, grafo-motricità, barrages, letto-scrittura, comprensione del testo nella lettura-scrittura, calcolo, pensiero, narrazione⁵.

Gli ausili informatici in linea generale hanno il vantaggio di promuovere l'autonomia degli studenti. L'uso del computer mette i ragazzi in condizione di non aver più bisogno dell'adulto che li segue nei compiti o che legge per loro ed inoltre aumenta la probabilità di prosecuzione degli studi (l'utilizzo degli strumenti compensativi permette alla maggior parte degli studenti con DSA di accedere a studi superiori come l'Università).

⁵ P. Crispiani, *Dislessia-Disgrafia come disprassia sequenziale: il trattamento ecologico-dinamico*, Sintesi della relazione presentata al Simposio Internazionale di Pedagogia Speciale, Verona, 5-7 maggio 2006

In riferimento allo *smarrimento cognitivo nella comunicazione sequenziale* vi veda anche P.Crispiani, C. Giacconi, *La sindrome di Jack. Smarrimento cognitivo sequenziale ovvero «i bambini che si perdono nelle sequenze*, ed. Junior, 2009

Lo *screening* per il rilevamento dei DSA nella scuola secondaria superiore

Con il termine *screening* si intende una metodologia di rilevazione che è in grado di predire un disturbo sulla base della presenza di un segno critico selezionato in precedenza (test predittivo)⁶. Il test predittivo misura un fattore di rischio per il disturbo ed è basato sull'assunzione che il risultato del test indica una condizione di rischio che causa una condizione di disturbo.

Lo *screening* non ha le pretese di evidenziare in modo inequivocabile un disturbo, ma di individuare, con buon livello di attendibilità, i soggetti a rischio di un determinato disturbo. Non si tratta di effettuare una diagnosi, ma piuttosto di indirizzare ad uno studio diagnostico una popolazione che presenta alcuni indici caratterizzanti. Per essere efficace un test di *screening* deve essere semplice, rapido da somministrare e poco costoso, sia in termini di strumentazione che di impiego di risorse specialistiche.

Ad oggi, sono poche le esperienze di rilevazione "a tappeto" delle difficoltà effettuate alla scuola secondaria di secondo grado. Questo sia perché il problema dislessia è stato affrontato finora soprattutto nella scuola primaria e secondaria di primo grado (si pensi per esempio agli screening condotti anche sui prerequisiti della letto-scrittura per rilevare il rischio di dislessia), sia perché non è semplice trovare un modello di rilevazione efficace e con un buon rapporto costi-benefici, adatto a rilevare le difficoltà in una fascia d'età complessa come l'adolescenza.

Gli strumenti valutativi che abbiamo a disposizione per questa fascia di scolarità sono pochi e solo recentemente in Italia vengono portate avanti standardizzazioni per le superiori e per l'università.

Per comprendere l'importanza della rilevazione delle difficoltà nella scuola secondaria di secondo grado, partiamo da alcuni dati: in Italia, si stima che il 3-5% della popolazione in età scolare presenti un disturbo specifico dell'apprendimento. Recenti ricerche condotte in Istituti superiori in Italia⁷

mostrano una incidenza media del rischio di dislessia del 6,5%, con punte massime del 10,5% negli istituti professionali e minimi al 1,5% nei licei; sembra quindi che non solo il disturbo permanga nel tempo, ma si aggravi, presumibilmente per la maggiore necessità di leggere unita alla complessità del periodo adolescenziale.

⁶ A.Paoletti, G.Stella, *Indici qualitativi di rischio negli screening sui disturbi specifici di apprendimento*, "Dislessia", vol. I, gennaio 2008, Edizioni Erickson, Trento.

⁷ M. Roberto, F. Pianta, G. Stella, *L'incidenza dei disturbi specifici di lettura nella scuola media superiore: uno studio comparativo*, in "Dislessia", Vol. 2, n. 2, maggio 2005 (pp.135-145), Edizioni Erickson, Trento

Tuttavia le diagnosi effettive presso i servizi sanitari riguardano circa l'1% della popolazione e ciò significa che sono molti i casi in cui la dislessia non viene riconosciuta, con conseguenze per i ragazzi sia nella carriera scolastica e lavorativa, sia dal punto di vista psicologico e sociale. E' un dato di fatto che gli adolescenti con difficoltà di lettura vadano incontro a bocciature e abbandoni scolastici e che il loro percorso sia segnato da scelte per il futuro prese non tanto in base a interessi e capacità, ma proprio in base alla difficoltà.

I deficit di lettura sembrano avere conseguenze sia sul piano psicopatologico sia su quello sociale: ad esempio, ci sono studi che riportano la comorbidità fra disturbi specifici dell'apprendimento e disturbi della condotta, altri che riportano una incidenza di disturbi d'ansia (fobia sociale e disturbo d'ansia generalizzato) tre volte superiore rispetto ai normolettori, una maggiore possibilità di sviluppare depressione, ecc.

In ogni caso, anche dove non ci siano disturbi psicopatologici conclamati, i soggetti con dislessia mostrano frustrazione per l'incapacità di soddisfare le aspettative e di raggiungere obiettivi che per i coetanei sono "facili", scarsa autostima, sfiducia nelle proprie capacità, demotivazione all'apprendimento.

Dobbiamo inoltre ragionare sull'evoluzione del disturbo: per quanto riguarda i ragazzi con dislessia, sappiamo che solo il 20% recupererà (cioè la valutazione dei parametri di lettura alla scuola secondaria di secondo grado non mostrerà più differenze rispetto ai normolettori), mentre per il 45% si potrà parlare di compensazione (lettura di materiale significativo sufficientemente fluente, mentre resta deficitaria la lettura di materiale poco significativo e di pseudoparole) e per il restante 35% si potrà parlare di persistenza (cioè restano compromessi tutti i parametri di lettura, sia per materiale significativo sia per materiale quale le pseudoparole). Quindi, nonostante negli anni ci sia un miglioramento dell'abilità di lettura sia in termini di velocità sia di accuratezza, dobbiamo sempre tenere presente che tale disturbo rimane nel tempo. Ci riferiamo in particolare alla dislessia compensata, di cui spesso gli insegnanti alla scuola secondaria non si accorgono, che pure porta difficoltà significative. Infatti i testi scolastici per questo ordine di scuola sono ricchi di termini specifici, formule, teoremi astratti, sigle, ecc. che possono essere considerati alla stregua di pseudoparole. Questo significa che devono essere decifrate in modo analitico (lettera per lettera), non essendo depositate nel lessico del ragazzo e quindi il ragazzo deve utilizzare una strategia per lui deficitaria con la conseguenza che sarà lento, si affaticherà e commetterà errori. Inoltre, lo studente della scuola secondaria di secondo grado deve affrontare una quantità di pagine da leggere che aumenta di anno in anno e ciò può causare problemi di comprensione, difficoltà di organizzazione e, in generale, a "mantenere il passo".

Esistono pochi studi in Italia che documentino l'evoluzione delle abilità di lettura, scrittura e calcolo negli adolescenti e giovani adulti.

Sia la velocità che l'accuratezza di lettura variano nei diversi Istituti superiori: i liceali risultano lettori più abili rispetto agli studenti degli istituti tecnici e professionali. Ciò fa supporre che l'esercizio di lettura, maggiore nei Licei, abbia effetti significativi sull'abilità stessa.

La comprensione del testo viene valutata attraverso la lettura di uno o più brani seguiti da domande a scelta multipla. La comprensione del testo è un processo di ordine superiore che implica numerose abilità: è necessario sapere fare inferenze lessicali e semantiche, selezionare le informazioni rilevanti, integrarle con le informazioni e conoscenze pregresse, ecc., soprattutto se ci riferiamo ai testi complessi delle scuole secondarie di secondo grado e alla narrativa.

Le ricerche mostrano che nelle scuole italiane sono presenti molti ragazzi con difficoltà di comprensione del testo scritto; anche in questo caso, la percentuale è più alta negli Istituti tecnici e professionali rispetto ai Licei; circa il 25% di alunni delle scuole secondarie di secondo grado che sono a rischio di un disturbo della comprensione del testo, cioè ragazzi intelligenti che cadono solo in compiti di questo tipo. Se a questi aggiungiamo i ragazzi che per svantaggio socio-culturale, per difficoltà di linguaggio, per handicap e per difficoltà di lettura hanno problemi di comprensione, ci rendiamo conto di quanto il fenomeno sia preoccupante e sottovalutato.

Per quanto riguarda la scrittura, le ricerche mostrano che, nella scuola secondaria, migliora l'accuratezza, cioè diminuisce il numero degli errori, in quanto aumenta la consapevolezza e la capacità di autocorrezione, mentre permane la mancanza o carenza di fluency del gesto grafico.

In compiti quali il dettato veloce o la scrittura di pseudoparole, possono emergere gli errori che classifichiamo in fonologici (che riguardano la conversione suono-segno come le sostituzioni di grafemi, le omissioni, ecc.), non fonologici (riguardano gli aspetti ortografici come i digrammi, la capacità di riconoscere l'unità delle parole, ecc.) ed errori relativi a doppie e accenti. Inoltre, la dettatura consente di rilevare le difficoltà esecutive e di gestione dello spazio.

Nella scrittura libera di un testo, oltre ai problemi sopra esposti, i ragazzi con dislessia possono omettere le lettere maiuscole e spesso hanno difficoltà con la punteggiatura e con le pause fra le frasi. Possono avere difficoltà di organizzazione e costruzione del testo, derivanti dalle pregresse difficoltà linguistiche, ma anche dalla mancanza di allenamento della scrittura e dalla carenza di lettura, oltre al deficit di scrittura in sé (la mancata automatizzazione della scrittura fa sì che questi ragazzi non riescano a controllare simultaneamente la pianificazione e l'organizzazione del testo, i contenuti e gli aspetti formali quali gli errori).

L'abilità di calcolo resta compromessa; questo aspetto tuttavia può passare inosservato in quanto alle scuole secondarie di secondo grado è concesso l'uso della calcolatrice.

Possono essere presenti problemi nella lettura e nella scrittura di numeri (per esempio, nei compiti di scrittura possono sbagliare a posizionare lo zero: 2008 può diventare 2800) e queste difficoltà possono ripercuotersi nella risoluzione di problemi, nonostante la capacità logica nei ragazzi con dislessia sia intatta. E' importante rilevare tutti questi aspetti, in modo da avere un quadro completo delle difficoltà di ciascun alunno relativamente a queste abilità di base.

Per gli alunni stranieri va fatto un discorso a parte: è ovvio che un alunno straniero, che non è stato sottoposto fin dai primi anni della primaria all'insegnamento della lingua italiana, non avrà gli stessi risultati dei normolettori, ma non è nemmeno detto che abbia un disturbo specifico dell'apprendimento. In questi casi è opportuno raccogliere maggiori informazioni: da quanti anni il ragazzo è in Italia, quale lingua parla con i familiari e con gli amici che frequenta maggiormente e, nel caso abbia iniziato la scuola nel paese di origine, se aveva imparato a leggere e scrivere nella sua lingua. Inoltre, è utile chiedere se i fratelli e sorelle hanno le stesse difficoltà scolastiche nella scuola italiana. Queste informazioni possono indicarci se le difficoltà dipendono dalla situazione di "straniero" oppure se può esserci un problema più specifico da cui la necessità di indirizzare la famiglia ai servizi.

Discorso a parte anche per gli alunni già seguiti dai servizi pubblici (anche per svantaggio socio-culturale) e già certificati: in questi casi, la scuola dovrebbe già avere informazioni sui loro punti deboli e punti di forza e quindi indicazioni sulle strategie didattiche da attuare.

In questi casi, quindi, le prove possono essere somministrate, ma la valutazione dovrà tenere conto delle informazioni possedute sul ragazzo.

Con l'innalzamento dell'obbligo scolastico, anche all'interno della Scuola Secondaria Superiore, così come negli altri gradi d'istruzione scolare, gli insegnanti devono confrontarsi sempre più spesso con la presenza di un considerevole numero d'alunni in situazione di disagio scolastico e sociale, rispetto ai quali molto spesso i docenti stessi non riescono a riconoscere le cause, a progettare adeguamenti della didattica, a determinare e adottare i corretti comportamenti educativi.

Così alunni con situazioni di disagio familiare, con difficoltà cognitive, con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), con scarsa motivazione, tutti con lunghe storie d'insuccesso scolastico, sono spesso accomunati dagli insegnanti, che li definiscono come alunni a rischio, difficili, demotivati, non adeguatamente seguiti o, al contrario, viziati dalle famiglie. Sono comunque alunni a rischio dispersione!

Gli studi sulle cause dell'insuccesso scolastico di ragazzi del primo biennio delle superiori evidenziano inoltre come una serie di fattori, concorrenti con le difficoltà oggettive, acuiscano le problematiche dei ragazzi in

questa fase: spesso essi non hanno chiari gli obiettivi da perseguire nel miglioramento del proprio processo d'apprendimento, non percepiscono la scuola come occasione di progresso e il progresso come utilizzo consapevole e attivo delle proprie risorse cognitive, ma solo come qualcosa di non controllabile. Le emozioni in gioco nei processi d'apprendimento sono spesso negative (ansia, disorientamento, confusione) e il ragazzo si percepisce semplicemente come non competente nell'affrontare i compiti.

La crisi della scuola media superiore è sicuramente riconducibile in gran parte alla complessa fase psicologica in cui si trovano gli studenti di quella fascia di età, e in parte alla crisi di trasformazione sociale della nostra società, ma tutto ciò non può bastare per spiegare le difficoltà di apprendimento che incontrano alcuni ragazzi. Si può ipotizzare che alcuni di questi alunni abbiano delle generali difficoltà d'apprendimento, altri dei Disturbi Specifici di Apprendimento, altri ancora una mancanza di consapevolezza e controllo delle proprie capacità rispetto all'apprendimento.

I Disturbi Specifici di Apprendimento sono stati finora scarsamente riconosciuti, a livello scolastico superiore, come una delle principali cause di insuccesso, dispersione scolastica e disagio/devianza giovanile. Infatti la varietà delle manifestazioni (dislessia, disgrafia, disortografia...) e il fatto che in questa fase della scolarizzazione i ragazzi compensino o cerchino di nascondere le proprie difficoltà, ostacola gli insegnanti nel riconoscere il comune denominatore, costituito dal Disturbo Specifico di Apprendimento. La scarsa informazione sulla dislessia evolutiva è dovuta sia a mancata conoscenza specifica del problema presso gli insegnanti, sia al fatto che fino a pochi anni fa gli studenti dislessici abbandonavano gli studi alla fine della licenza media. Attualmente, con l'innalzamento dell'obbligo scolastico a 16 anni, essi proseguono il percorso d'istruzione secondaria e pongono nuovi interrogativi ai docenti, affinché l'offerta scolastica possa loro garantire il successo formativo.

La dislessia nella Scuola Secondaria di secondo grado

Gli studi sullo sviluppo delle capacità di lettura nei soggetti italiani mostrano un continuo sviluppo delle capacità di lettura ad alta voce, sia in termini di rapidità che in termini di accuratezza. La velocità di lettura progredisce in maniera abbastanza omogenea di circa $\frac{1}{2}$ sillaba al secondo per ciascun anno scolastico, fino alla terzo anno della scuola secondaria di primo grado, in cui raggiunge, nella lettura del testo, la velocità di circa 6 sillabe/secondo. Alcune ricerche attestano che, dopo la 3^a media, la progressione nella velocità di lettura ad alta voce tende a fermarsi di colpo, probabilmente a causa del "tappo" costituito dalla velocità di articolazione che impedisce di accelerare ulteriormente la lettura ad alta voce senza renderla incomprensibile.

I tempi di lettura ad alta voce di uno studente di 3^a media sono comparabili con quelli di uno studente universitario. Dunque l'acquisizione della capacità di lettura ad alta voce, intesa come padronanza del processo di decodifica, può considerarsi completata al termine della 3^a media. Un lettore di 3^a media può a tutti gli effetti essere considerato un adulto e quindi a lui possono essere applicate le categorie applicabili all'adulto.

Come evolve la dislessia evolutiva negli adulti? Il prof. Giacomo Stella, anche in riferimento all'apprendimento esplicito (o dichiarativo) e apprendimento implicito (o procedurale)⁸, riporta la distinzione in tre categorie:

dislessici recuperati, compensati e persistenti.

I primi non mostrano più alcuna difficoltà di lettura e, anche ai test specialistici, le loro prestazioni non sono distinguibili da quelle dei soggetti normolettori. Di solito recuperano entro il termine della scuola secondaria inferiore e dunque non rappresentano un problema visibile per le scuole superiori.

I dislessici compensati sono la categoria più numerosa, in quanto rappresentano almeno la metà dei dislessici. Costituiscono un gruppo eterogeneo che continua a lamentare difficoltà soggettive nella lettura (affaticamento, difficoltà di comprensione, etc.) e anche ai test, pur mostrando un discreto recupero rispetto alle prestazioni deficitarie dei dislessici persistenti, continuano a presentare risultati inferiori alla media. I dislessici compensati evidenziano una caratteristica particolare e cioè leggono in modo significativamente migliore le parole e il testo, rispetto alle non-parole. In questa prova evidenziano sia lentezza che inaccuratezza. In pratica questa caratteristica qualifica il loro profilo in quanto essi dimostrano di non aver corretto le difficoltà di decodifica, ma di averle solo compensate per via lessicale. Il grado di abilità raggiunto consente loro di leggere e, in teoria di studiare, anche se un consistente ostacolo è rappresentato dalle parole dei lessici speciali, molto frequenti nei testi di studio. Queste parole vengono trattate come non-parole, in quanto, non essendo depositate nel lessico, o comunque non comparando frequentemente, debbono essere decodificate in modo analitico, mettendo alla prova la strategia di lettura che risulta ancora deficitaria anche nei dislessici compensati.

Lo studente della Scuola Secondaria Superiore con dislessia, anche con dislessia compensata, si trova dunque spesso in situazione di difficoltà rispetto alla decodifica di parole nuove (specie se si tratta di lessico specialistico e scientifico), di sigle e formule, rispetto a ragionamenti formali e astratti (come la dimostrazione di teoremi matematici) e di fronte alle lingue straniere in forma scritta. Inoltre lo studente

⁸ Corso Alta Formazione DSA, Macerata, 7 novembre 2012

dislessico compensato, a causa dello sforzo che compie per leggere, tende a leggere i testi una sola volta, ad avere difficoltà di comprensione e organizzazione dello studio individuale, nonché ad isolarsi e a sentirsi diverso dagli altri.

I dislessici persistenti mantengono invece consistenti difficoltà di lettura sia nel testo che nelle parole (sia per il parametro velocità che in quello di accuratezza), e dunque non sono in grado di leggere ad una velocità sufficiente per comprendere il testo e quindi per studiare.

In genere i dislessici persistenti a causa delle loro evidenti difficoltà, vengono riconosciuti come soggetti con disabilità di apprendimento dagli insegnanti di scuola media superiore, anche se non sempre appare chiaro il motivo di queste difficoltà, mentre le difficoltà di scolarizzazione dei dislessici compensati sono più difficili da identificare. In considerazione delle difficoltà che possono presentare i soggetti dislessici compensati o i dislessici persistenti i docenti di questo grado di scuola iniziano ad avvertire sempre più l'esigenza di essere informati, formati e supportati rispetto alle caratteristiche, all'entità, alle manifestazioni dei Disturbi Specifici di Apprendimento nella popolazione scolastica del proprio Istituto⁹.

Prognosi del disturbo

L'analisi delle evidenze scientifiche ha permesso di evidenziare come i caratteristici deficit neuropsicologici del disturbo permangono anche in età adulta. La dislessia è stata oggetto di ricerca per quanto riguarda l'accertamento di una possibile relazione con lo sviluppo di disturbi psicopatologici e disturbi della condotta, ma hanno prodotto evidenze non conclusive, per cui al momento non emerge una correlazione tra la presenza di dislessia e un aumento del rischio di sviluppare disturbi psicopatologici¹⁰

Prognosi scolastica-lavorativa

La letteratura disponibile che ha valutato le conseguenze scolastiche e lavorative dei DSA non specifica esattamente se i soggetti dei campioni studiati abbiano usufruito di un intervento e di quale tipo.

⁹ G. Lampugnani, G. Stella, G. Caiazza, *Introduzione a Un'esperienza di screening per l'individuazione di soggetti a rischio DSA ed intervento di formazione dei docenti nella Prima Classe della Scuola Secondaria Superiore*, in "Dislessia", anno 3, n.1, pp. 37-48, 2006

¹⁰ Consensus Conference, Roma 6-7 dicembre 2010, pag. 46

Gli studi individuati forniscono pertanto dati di evidenza ambigui, non sufficientemente chiari a delineare la prognosi scolastica-lavorativa dei soggetti trattati e non trattati con interventi specifici.

Tali studi mostrano quanto segue:

- prognosi scolastica: l'accesso all'istruzione post-secondaria per soggetti con *learning disabilities* sembra correlata alla gravità del disturbo (intesa come livello di inefficienza della abilità di lettura e calcolo), al QI e alla possibilità di accesso alle risorse esterne (nello specifico: partecipazione ad attività extracurricolari e risorse sociali messe a disposizione per l'orientamento allo studio)
 - prognosi lavorativa: I pochi studi a disposizione suggeriscono che l'accesso al mondo del lavoro dipenda dalle abilità matematiche acquisite e dalla partecipazione attiva dei genitori al percorso formativo.
- Tali risultati necessitano una verifica in studi futuri.

La scuola media superiore di fronte a un dislessico

Come si pone la scuola media superiore di fronte a un dislessico? La prima cosa ovvia da dire è che non si può generalizzare: l'esperienza di cinque istituti professionali della città di Reggio Emilia – che hanno iniziato un progetto di screening nelle prime classi e aggiornamento degli insegnanti già dall'a.s. 2001-02 in collaborazione con l'AID e il CSA, mostra che ogni scuola ha una sua specificità, un suo modo di affrontare il problema, ma alcuni tratti comuni esistono e il principale è senz'altro la presenza significativa di ragazzi dislessici messa in evidenza dagli screening condotti da anni sulle classi prime.

Si sottolinea in particolare che

- ancora tanti ragazzi dislessici arrivano alle superiori senza che nessuno si sia accorto del loro problema o tanto meno lo abbia diagnosticato. Per molti ragazzi l'esito dello screening rappresenta la prima segnalazione.
- Alcuni di questi ragazzi approdano agli istituti professionali come scelta obbligata: o perché convinti dalle esperienze precedenti di non poter affrontare scuole più impegnative come gli istituti tecnici o i licei, o dopo aver tentato scuole più "alte" ed essere stati bocciati in prima.
- Dopo la bocciatura in prima superiore e la scelta di una scuola presumibilmente più "facile", non è raro che vadano incontro anche qui ad un nuovo insuccesso scolastico. E' nel biennio che registriamo la presenza più significativa di dislessici ma anche una pesante tendenza alla dispersione.

- Diversi ragazzi abbandonano prima di finire la terza: se l'età lo consente si inseriscono nel mondo del lavoro o se ne perdono le tracce, ma sarebbe interessante seguire il loro percorso dopo l'abbandono della scuola superiore e verificare se arrivano a svolgere attività adeguate alle loro capacità cognitive, che gli screening di questi anni hanno sempre confermato buone e in alcuni casi ottime.
- Ancora più rari sono i dislessici che riescono ad arrivare fino in quinta e ad affrontare l'Esame di Stato: si tratta di alunni seguiti da insegnante di sostegno, ovvero molto seguiti da una famiglia attenta e presente e per i quali è comunque necessario attivare una robusta rete di aiuti verso la fine dell'anno scolastico. Ma alcuni possono anche concludere il corso di studi con le loro sole forze!
- L'aspetto positivo sta nel fatto che chi supera lo scoglio del biennio/triennio e riesce a restare agganciato alla scuola poi in genere raggiunge un suo equilibrio, sia a livello scolastico che relativamente alla propria autostima, e affronta gli ultimi anni con più serenità e autonomia, avendo in genere elaborato strategie di studio e relazionali che gli permettono di superare in parte le iniziali difficoltà. Quindi, nonostante gli insegnanti siano più preparati, nonostante si facciano screening per sapere se quella fatica a concentrarsi, quell'antipatia spontanea per l'inglese, quei risultati così inferiori a quelle che appaiono le reali capacità siano dovute a cause specifiche e non a semplice svogliatezza; nonostante ciò, il percorso scolastico dei ragazzi dislessici resta travagliato.

Perché?

Esistono responsabilità da parte di tutti i soggetti coinvolti: scuola, famiglia e ragazzi.

Quando i ragazzi arrivano alla scuola superiore hanno già sviluppato un loro modo di vivere e aggirare la difficoltà di apprendimento, della quale il più delle volte sono consapevoli ma alla quale non sanno dare un nome. Il più delle volte si tratta ormai di modalità di evitamento, di fuga da un impegno che si sa già poco pagante e gratificante come risultato finale. La motivazione allo studio spesso è sfumata e a poco serve un contesto abbastanza preparato, comprensivo e risorse umane ed economiche a disposizione. Se aggiungiamo la paura di uscire allo scoperto, di essere presi in giro, si capisce come mai si fatichi a far loro accettare un tutor per lo studio pomeridiano, il lavoro al computer, le misure compensative e dispensative... Spesso chi fa l'ostruzionismo più ostinato è proprio il destinatario di tutti i nostri sforzi, l'attore principale, il ragazzo dislessico!

Molti insegnanti, anche tra quelli che hanno seguito corsi e si sono aggiornati, vivono la presenza a scuola del dislessico in modo stressante, un problema in più di cui occuparsi. In classi sempre più numerose e affollate dalle problematiche più svariate - studenti stranieri con differenti livelli di padronanza della lingua

italiana, studenti disabili, bulli, situazioni di svantaggio socio-culturale, telefonini che imperversano e difficoltà a mantenere l'attenzione e la disciplina - la dislessia viene considerata come una delle tante difficoltà presenti in classe; il ragazzo dislessico finisce con l'apparire uno dei migliori (sic!), afflitto da meno problemi e quindi in fondo trascurato a favore di chi sembra più in difficoltà. L'esito degli anni scolastici però è lì a dimostrare che questa maggior abilità spesso è soltanto apparente.

Un altro elemento stressante per gli insegnanti sono le grandi differenze individuali tra i ragazzi dislessici. Anche quando si ha in mano una diagnosi certa e non solo una segnalazione da approfondire, la scuola fa fatica a interpretare le caratteristiche del dislessico come realmente dipendenti dal suo disturbo. Ai corsi di aggiornamento si impara che il dislessico ha meno difficoltà con la lingua straniera orale e poi ci si imbatte in uno studente che preferisce l'inglese scritto; che i DSA nella maggior parte dei casi creano difficoltà nello studio e poi magari in classe ecco uno studente dislessico brillante (ma sappiamo veramente quanta fatica gli sono costati questi risultati?!). Le grandi differenze individuali tra ragazzi dislessici fanno sì che gli insegnanti restino comunque con una sensazione di inefficacia riguardo gli interventi operativi, alla quale l'applicazione delle misure compensative e dispensative risponde solo in parte. Nonostante una maggiore conoscenza "teorica", ci si sente inadeguati sul campo.

Gli insegnanti spesso non accettano di dover aggiungere altri impegni (vedi PDP) a un carico di lavoro che sentono già come gravoso. L'elaborazione di un piano personalizzato per il dislessico viene considerata cosa forse raccomandata ma non obbligatoria; di conseguenza, finora nessun collegio dei docenti ha ritenuto di inserirlo nel POF e pochi consigli di classe accettano di elaborarne uno per gli studenti con diagnosi, nemmeno se supportati dal referente di istituto e dai suggerimenti contenuti nella circolare del 4 settembre 2007. C'è voluta la legge 170/2010 e l'emanazione delle successive Linee-Guida 2011 per far capire l'importanza dell'intervento individualizzato e dell'obbligatorietà dello stesso!

Resta comunque il problema che nella scuola superiore esistono in genere pochi spazi ed occasioni per programmare, coordinarsi e lavorare in equipe. I consigli di classe sono spesso distanziati da intervalli di mesi; programmare il lavoro da proporre agli studenti e le relative modalità di verifica e valutazione è ancora molto basato sulla buona volontà dei singoli docenti. Al poco dialogo tra insegnanti di una stessa classe pare attribuibile anche il ritardo nel comunicare a tutti la presenza di una diagnosi e quindi il diritto del ragazzo alle misure compensative e dispensative previste dalla legge. Non è raro che le diagnosi giacciono per mesi negli schedari degli uffici prima di essere "acquisite" operativamente dai consigli di classe.

Esistono responsabilità anche da parte delle famiglie: si passa da un estremo all'altro, dalle famiglie che preferiscono continuare ad attribuire le difficoltà dei figli alla svogliatezza, a quelle che invece - forti della diagnosi conclamata di DSA - pretendono l'applicazione di tutte le misure compensative e dispensative immaginabili e sono pronte a dar battaglia anche da un punto di vista legale se ciò non viene fatto e se malauguratamente il proprio figlio dovesse riportare dei debiti o, peggio ancora, una non ammissione alla classe successiva!

La presenza in classe di un insegnante di sostegno (o in generale delle compresenze) risulta essere molto utile, soprattutto come aiuto ad orientarsi nelle richieste dei docenti di materia e nell'impostazione del lavoro da svolgere. L'individuazione di uno o più compagni che fungano da "tutor" è un'altra strategia particolarmente utile, in quanto l'affiancamento di una "pari" evita allo studente con DSA di sentirsi diverso, ed inoltre spesso un compagno ha un linguaggio più immediato, che può essere più efficace di quello dell'insegnante stesso. Il tutor può rappresentare inoltre uno stimolo importante nel percorso di accettazione delle proprie difficoltà, attraverso il confronto e la relazione con un compagno che già l'ha affrontato con successo.

Il lavoro svolto in classe di mattina, anche se ben impostato, non è comunque sufficiente; la complessità delle materie aumenta e un aiuto nello studio pomeridiano è indispensabile: tutti i ragazzi che ce la fanno hanno alle spalle una storia di genitori disponibili o di ripetizioni con insegnanti che li seguono al pomeriggio.

Da questa breve analisi si evidenzia come la presenza di ragazzi dislessici alla scuola media superiore sia significativa, in particolar modo negli istituti professionali¹¹; come questi ragazzi vadano ancora incontro a insuccessi e abbandono scolastico nonostante gli insegnanti siano senz'altro più preparati sul tema rispetto a qualche anno fa.

Riteniamo tuttavia di dover porre ancora un interrogativo: è proprio vero che l'Istituto Professionale sia la scuola migliore per un alunno con DSA ? Forse no!

¹¹ Alessandra Martelli: *La scuola media superiore di fronte ad un dislessico*, Seminario "Quando il bambino non impara: i Disturbi Specifici di Apprendimento", Reggio Emilia, 27 febbraio 2008.

Le famiglie devono porre molta attenzione nella scelta della scuola superiore per i loro figli con DSA: non sempre l'istituto professionale offre più possibilità di successo. Occorre che tutte le scuole si attivino per essere sempre più preparate ad accogliere gli studenti DSA, offrendo loro l'opportunità di seguire percorsi di studio adeguati alle loro capacità cognitive e ai loro interessi.

Certificazione e diagnosi alunni con DSA

Il Ministero dell'Istruzione in data 26 maggio 2011 ha emanato una nota relativa alle diagnosi di dislessia che ha cercato di mettere ordine rispetto alla questione.

Come è noto, con l'entrata in vigore della legge 170, le scuole possono accettare solo diagnosi dei servizi pubblici, a meno che non vi sia un pronunciamento delle singole Regioni sulla accettazione, nel proprio territorio, anche di diagnosi effettuate da specialisti e strutture accreditate.

La Regione Marche ha recentemente promulgato una legge specifica – LR.32/2012 – in cui si ribadisce che la diagnosi di DSA è effettuata, in modo multidisciplinare, nell'ambito degli interventi assicurati dal servizio sanitario nazionale, da strutture pubbliche e private autorizzate e accreditate. *“La Giunta regionale stabilisce, entro centottanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge, i requisiti di autorizzazione e di accreditamento delle strutture che effettuano la diagnosi di DSA, assicurando che il percorso diagnostico e il rilascio delle certificazioni sia effettuato in coerenza con le indicazioni della Consensus Conference [...] e della legge 170/2010 e che la diagnosi sia effettuata da un'équipe multidisciplinare, costituita da neuropsichiatri infantili, psicologi, logopedisti eventualmente integrata da altri professionisti sanitari e modulabile in base alle fasce di età”* (art. 3. c.3). Ma il successivo comma 5 non chiarisce quali soggetti possano provvedere alla certificazione in attesa dell'emanazione dei requisiti di autorizzazione e accreditamento!¹²

¹² *“Sino all'adozione dell'atto di cui al comma 3, le certificazioni di diagnosi di DSA sono rilasciate dai soggetti che provvedono alla diagnosi e alla relativa certificazione alla data di entrata in vigore della presente legge”* – Art.3 c. 5 LR 13 novembre 2012, n. 32, "Interventi in favore dei soggetti affetti da dislessia e da altre difficoltà di apprendimento (Dsa)".

In molti casi, dunque, si è verificata una situazione paradossale per cui studenti che prima usufruivano di didattica personalizzata e strumenti compensativi e dispensativi in seguito a presentazione di una diagnosi privata, da un momento all'altro si sono visti rifiutare dalle scuole tale possibilità, non essendo ritenuta più valida la certificazione presentata.

La situazione è divenuta particolarmente critica anche per l'avvicinarsi degli Esami di Stato.

La nota del MIUR ha riempito il vuoto normativo determinato dalla legge, di cui sono in corso di elaborazione i decreti attuativi. Infatti la soluzione del problema da parte delle singole Regioni richiederà tempi lunghi e non omogenei.

In particolare la nota chiarisce che tutte le diagnosi presentate prima dell'entrata in vigore della legge 170 (2 novembre 2010) anche se di specialisti privati, saranno considerate valide dalla scuola¹³ : si tratta di un fatto ovvio (le leggi non sono retroattive) ma che evidentemente necessitava di essere ribadito di fronte alle spiacevoli situazioni che si sono verificate in varie parti d'Italia.

Inoltre si legittima anche l'accettazioni di diagnosi private presentate successivamente al 2 novembre, considerando la situazione transitoria di assenza di pronunciamenti da parte di quasi tutte le Regioni. Questa possibilità rimane valida "nelle more", cioè finché non vi saranno i provvedimenti regionali riguardo alla validità per la scuola delle diagnosi private.

Riteniamo questo passo del MIUR molto importante poiché denota una chiara volontà di affrontare il problema dislessia con un approccio sensibile e aperto che va incontro ai ragazzi e alle loro famiglie, e fornisce elementi di chiarezza anche ai docenti e dirigenti scolastici.

Al riguardo, si ritiene utile fornire una precisazione di carattere terminologico, riportata nella nota prot. n. 2563 del 22 novembre 2013¹⁴ In essa si precisa che per "certificazione" si intende un documento, con valore

¹³ Cfr. MIUR nota prot. 3573 del 26 maggio 2011 : ... *i Dirigenti scolastici potranno ritenere valide anche le diagnosi o le certificazioni rilasciate da specialisti o strutture accreditate successivamente al termine sopra richiamato, e comunque in tempi utili per l'attivazione delle previste misure educative e didattiche individualizzate e personalizzate, nelle more dell'emanazione da parte delle Regioni di appositi provvedimenti, tesi a disciplinare quanto previsto dall'art. 3, comma 1, della Legge in parola, fatte salve le disposizioni eventualmente già emanate dalle Regioni stesse.* –

¹⁴ *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/2014- Chiarimenti*

legale, che attesta il diritto dell'interessato ad avvalersi delle misure previste da precise disposizioni di legge – nei casi che qui interessano: dalla Legge 104/92 o dalla Legge 170/2010 – le cui procedure di rilascio ed i conseguenti diritti che ne derivano sono disciplinati dalle suddette leggi e dalla normativa di riferimento.

Per “diagnosi” si intende invece un giudizio clinico, attestante la presenza di una patologia o di un disturbo, che può essere rilasciato da un medico, da uno psicologo o comunque da uno specialista iscritto negli albi delle professioni sanitarie. Pertanto, le strutture pubbliche (e quelle accreditate nel caso della Legge 170), rilasciano “certificazioni” per alunni con disabilità e con DSA. Per disturbi ed altre patologie non certificabili (disturbi del linguaggio, ritardo maturativo, ecc.), ma che hanno un fondamento clinico, si parla di “diagnosi”.

La formazione

A seguito della promulgazione della legge 170/2010 c'è stato un proliferare di iniziative di formazione a tutti i livelli. A livello istituzionale va evidenziato l'accordo tra il Ministero e la Conferenza nazionale permanente dei Presidi di Scienze della Formazione per la promozione di percorsi di alta formazione attraverso l'attivazione, presso le Facoltà di Scienze della Formazione, di Corsi di Perfezionamento – o Master universitari – in “Didattica e psicopedagogia per i Disturbi Specifici di Apprendimento”, rivolti a dirigenti scolastici e a docenti delle scuole di ogni ordine e grado, a partire dall'A.A. 2011/2012.

A livello decentrato ogni Regione ha predisposto un Piano Regionale di Formazione relativo ai Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA).

L'ufficio Scolastico Regionale per le Marche, ad esempio, coerentemente con la Legge 170/2010 e con le linee guida del 12 luglio 2011, ha attivato un percorso formativo rivolto ai docenti di tutti gli ordini di scuola con moduli formativi comuni e moduli differenziati per ordine di scuola.

La formazione intende evidenziare come la competenza sui disturbi specifici di apprendimento deve essere condivisa all'intero corpo docente, in modo che la stesura del piano didattico differenziato previsto dalle Linee guida sia espressione dell'intero Consiglio di classe. Il percorso è stato delineato in collaborazione con i Centri Regionali Territoriali di Supporto (CTS) e con il coinvolgimento della rete territoriale dei Centri Territoriali (CTI) in cui è organizzata la regione Marche.

I principali obiettivi della formazione sono:

- far conoscere le specifiche della legge n.170/2010 e le relative Linee guida;
- fornire strumenti per identificare le difficoltà di apprendimento evidenziando i fattori critici nei diversi ordini di scuola;
- regolamentare la gestione del processo di integrazione dell'alunno con DSA,
- fornire conoscenze adeguate sui processi di acquisizione della letto-scrittura e sull'evoluzione dei processi di apprendimento;
- fornire ad insegnanti conoscenze teoriche, strategie e strumenti operativi per progettare, realizzare, monitorare e verificare l'intervento educativo;
- fornire ai docenti le conoscenze per utilizzare in modo proficuo le nuove tecnologie nella didattica;
- fornire ai docenti, alunni, e genitori, le conoscenze per utilizzare gli strumenti compensativi, in particolare riferiti al PRO-DSA;
- fornire strumenti e strategie didattico-relazionali per intervenire sulle difficoltà di apprendimento in collaborazione con le famiglie;
- accrescere le occasioni di scambio e condivisione tra i soggetti coinvolti.

Il percorso di formazione proposto è costruito a partire dall'ipotesi di un'integrazione fra approccio clinico e approccio pedagogico. I D.S.A. non sono inseriti nel quadro delle certificazioni di handicap, di cui alla legge n. 104/92, perciò rientrano nella responsabile competenza professionale degli insegnanti di classe.

Tali disturbi rappresentano soltanto una delle molteplici differenze presenti oggi nelle classi: i DSA sollecitano quindi *una riflessione critica sul significato dell'Insegnare oggi e sul ruolo della Scuola*, che è chiamata ad educare attraverso un approccio personalizzato alla conoscenza, con attenzione agli stili di apprendimento di ciascuno e agli aspetti emozionali e sociali che intervengono nei processi di costruzione del sapere.

Oltre agli incontri a carattere formativo con moduli comuni e differenziati a seconda degli ordini di scuola, è prevista l'attivazione di laboratori territoriali centrati su una didattica delle discipline che tenga conto delle specificità degli alunni dislessici e su metodi e tecniche di gestione dell'attività con o senza il supporto delle tecnologie, laboratori aperti anche alla partecipazione dei genitori, in particolare quando si evidenziano software e tecnologie compensative specifiche.

I risultati attesi sono piuttosto ambiziosi, in quanto prospettano la costituzione di gruppi territoriali dei referenti D.S.A. in grado di

- documentare le buone pratiche che si svilupperanno nelle scuole per promuovere la padronanza degli apprendimenti e i potenziali di sviluppo degli alunni D.S.A.
- dialogare con le famiglie sugli sviluppi delle tecnologie, coordinandosi con i referenti delle Istituzioni scolastiche individuate a livello provinciale e con i referenti dei CTI e CTS;
- monitorare la trasposizione dei contenuti e degli strumenti proposti nella situazione operativa, stimolando la sperimentazione ed una rielaborazione meta cognitiva da parte degli insegnanti.

Per i Dirigenti Scolastici sono previste conferenze di servizio provinciali per un esame approfondito della Legge 170/2010, delle linee guida del 12 luglio 2011 e delle norme in materia di D.S.A. ma anche per un approfondimento della normativa relativa ad ESAMI di Stato e prova INVALSI.

Al fine di stimolare una sempre più approfondita riflessione sulle tematiche relative ai DSA la Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione del MIUR, in collaborazione con l'Associazione Italiana Dislessia e la Fondazione Telecom Italia ha indetto un concorso denominato "Progetto A Scuola di Dislessia"¹⁵ che prevede anche un finanziamento fino ad un massimo di € 2.500 da erogare alla singola istituzione scolastica.

Il bando rileva come la Legge 170/2010 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico", tra le sue finalità a sostegno delle persone con DSA, voglia *favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità* (art. 2).

In tale ambito, un ruolo fondamentale è assunto dalla Scuola che ha la responsabilità di promuovere un ambiente che consenta agli studenti di concorrere attivamente al proprio processo di apprendimento, applicando una *didattica personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico, adottando metodologie e strategie educative adeguate, introducendo strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere* (art. 5).

Tali provvedimenti assumono una loro validità se collocati all'interno di adeguate modalità metodologiche e didattiche, organizzate e pensate da docenti che si pongono loro stessi come primi mediatori didattici.

A questo riguardo, l'art. 2 della L.170/2010 precisa che *l'adozione di forme di verifica e valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti* costituisce un elemento di garanzia per il diritto allo studio.

¹⁵ MIUR , *Progetto A Scuola di Dislessia*

È altresì necessario che i docenti assumano forme di monitoraggio e verifica dell'efficacia della propria progettazione.

In questo contesto, che vede sempre di più la necessità per le scuole di inserire nella normale attività delle prassi didattiche una adeguata attenzione per gli allievi con DSA, si ritiene strategicamente rilevante incentivare la creazione di esperienze pilota e di raccogliere e diffondere le buone pratiche già prodotte.

I progetti saranno valutati in base a

1. attenzione ai fattori cognitivi, emotivo-affettivi e relazionali alla base dei processi d'apprendimento progettati;
2. attenzione alle strategie organizzative predisposte;
3. attenzione alle strategie valutative personalizzate previste;
4. livello di coinvolgimento, nella progettazione del PDP, dello studente, della famiglia, delle risorse del territorio in sinergia;
5. grado di innovazione didattica;
6. presenza, nell'Istituzione scolastica, di un numero di diagnosi di DSA significativo relativamente alla percentuale della popolazione frequentante.

È questo sicuramente uno stimolo importante per tutte le Istituzioni Scolastiche.

In conformità alle norme sull'autonomia delle istituzioni scolastiche, infine, va ricordato che esse stesse possono attivare, in base alle necessità ed alle risorse, interventi formativi in materia.

Le prove INVALSI

L'INVALSI ha emanato una nota congiunta con il MIUR¹⁶ recante disposizioni relative agli alunni con particolari bisogni educativi, che partecipano a dette Prove .

In questo documento viene confermato che le prove Invalsi (II e V primaria e II secondaria di secondo grado) non sono finalizzate alla valutazione individuale degli alunni, ma al monitoraggio dei livelli di

¹⁶ INVALSI, *Nota sullo svolgimento delle prove INVALSI 2013-2014 per gli allievi con bisogni educativi speciali*, 7 aprile 2014

apprendimento conseguiti dal sistema scolastico, nel suo insieme e nelle sue articolazioni. Ciò consente di trovare con maggiore facilità le soluzioni più idonee per garantire, da un lato, la più larga inclusione possibile di tutti gli allievi nelle prove SNV (Sistema Nazionale di Valutazione) e, dall'altro, di consentire il rispetto del protocollo di somministrazione delle prove, garanzia della loro affidabilità e attendibilità.

Le valutazioni dei singoli casi possono essere effettuate dal Dirigente Scolastico che conosce esattamente la situazione del singolo studente e, pertanto, può adottare tutte le misure idonee per coniugare, da un lato, le necessità di ogni allievo con bisogni educativi speciali e, dall'altro, il regolare svolgimento delle prove per gli altri studenti, senza che per questi ultimi venga modificato il protocollo di somministrazione standard che è garanzia fondamentale per assicurare l'affidabilità delle rilevazioni del SNV.

Le varie tipologie di disabilità o di DSA vengono segnalate sulla Scheda Risposta con un codice identificativo e solo se espressamente richiesto saranno restituiti i dati di queste tipologie di alunni, considerato che comunque non entreranno nella stessa elaborazione statistica degli altri compagni di classe. Ovviamente questa richiesta può essere avanzata a condizione che questi alunni abbiano svolto la stessa prova standardizzata e non un test personalizzato dalla scuola.

Vengono poi considerate nello specifico le varie situazioni, dalle disabilità intellettive, agli alunni ipovedenti o non vedenti, ai casi di DSA.

In un recente passato si sono sollevate molte polemiche rispetto a quest'ultima categoria che ha portato, in più di un caso, a suggerire ai genitori di non far partecipare i propri figli, per evitare loro un'inutile frustrazione.

Per gli allievi con DSA sono ammessi strumenti dispensativi e misure compensative, se previsti, con la sola condizione che questi non modifichino le modalità di effettuazione delle prove per gli altri allievi della classe. Non è pertanto possibile la lettura ad alta voce della prova, né la presenza in aula dell'insegnante di sostegno (se previsto).

Se ritenuto opportuno dal Dirigente Scolastico, è consentito che gli allievi con DSA svolgano le prove in un locale differente da quello utilizzato per gli altri allievi della classe. Solo in questo caso, è anche possibile la lettura ad alta voce della prova e la presenza dell'insegnante di sostegno, se previsto.

Sempre se ritenuto opportuno dal Dirigente scolastico, per gli allievi con DSA è possibile prevedere un tempo aggiuntivo (fino al massimo di 30 minuti per ciascuna prova) per lo svolgimento delle prove. In tal caso, la scuola dovrà adottare tutte le misure organizzative idonee per garantire il regolare e ordinato svolgimento delle prove, senza alcuna modifica dei tempi standard di somministrazione per gli altri allievi della classe.

Pur ribadendo l'auspicio che gli allievi con DSA partecipino alle prove SNV nel numero più elevato possibile, se a giudizio del Dirigente scolastico le prove standardizzate non sono ritenute adatte a un allievo con DSA in ragione della natura e della specificità del disturbo stesso, è possibile dispensare lo studente dal sostenimento delle prove, avendo cura di impegnarlo nei giorni delle prove in un'altra attività ritenuta più idonea.

Infine, per questa tipologia di allievi il Dirigente scolastico può adottare, se lo ritiene opportuno, una delle misure precedentemente illustrate in modo differenziato per prove diverse. Ad esempio, è possibile prevedere un tempo aggiuntivo per la prova di comprensione della lettura (Italiano) e non per matematica o viceversa.

Le novità sugli Esami di Stato

Nell' Ordinanza annuale del Ministero dell'Istruzione sugli Esami di Stato conclusivi degli studi superiori (n. 37/2014), le uniche importanti novità riguardano gli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e con Bisogni Educativi Speciali (BES).

Ricordato che all'art.22 (Pubblicazione dei risultati), si fa riferimento alla salvaguardia della privacy per gli alunni con disabilità e con DSA (comma 3), nella citata OM 37/14 è stato inserito un articolo (il 18)¹⁷ espressamente riferito a candidati in situazione di DSA. Al comma 1 viene stabilito che la Commissione d'esame tenga in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive, adeguatamente certificate, relative ai candidati affetti da disturbi specifici di apprendimento (DSA), in particolare, le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell'ambito dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati e, sulla base di tutti gli elementi forniti dal Consiglio di classe, le Commissioni predispongano adeguate modalità di svolgimento delle prove scritte e orali. Nello svolgimento delle prove scritte, i candidati possono utilizzare gli strumenti compensativi previsti dal Piano Didattico Personalizzato. Per rendere sereno lo svolgimento

¹⁷ MIUR, O.M. n. 37 dell'19 maggio 2014, art.18 – *Esame dei candidati con dsa o con bes*

dell'esame degli alunni con DSA sia al momento delle prove scritte, sia in fase di colloquio, viene stabilito che i candidati possano usufruire di dispositivi per l'ascolto dei testi della prova registrati in formati "mp3", ovvero può essere individuato un componente della commissione che possa leggere i testi delle prove scritte, ovvero può essere fornita la trascrizione del testo su supporto informatico e utilizzato un software sintesi vocale.

Si segnala inoltre l'opportunità di prevedere tempi più lunghi di quelli ordinari per lo svolgimento della prove scritte, di curare con particolare attenzione la predisposizione della terza prova scritta, con particolare riferimento all'accertamento delle competenze nella lingua straniera, di adottare criteri valutativi attenti soprattutto al contenuto piuttosto che alla forma.

Infine, al candidato potrà essere consentita la utilizzazione di apparecchiature e strumenti informatici nel caso in cui siano stati impiegati per le verifiche in corso d'anno o comunque siano ritenuti funzionali allo svolgimento dell'esame, senza che venga pregiudicata la validità delle prove.

Per candidati con Bisogni Educativi Speciali (BES), per i quali sia stato redatto apposito Piano Didattico Personalizzato, la Commissione d'esame – sulla base di quanto previsto dalla Direttiva 27.12.2012¹⁸ e dalle successive note¹⁹ – tiene in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive e, in particolare, le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell'ambito dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati. In ogni caso, per candidati con BES , non è prevista alcuna misura dispensativa in sede di esame, mentre è possibile concedere strumenti compensativi, in analogia a quanto previsto per alunni e studenti con DSA.

¹⁸ MIUR Direttiva 27/12/2012, *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali ed organizzazione scolastica per l'inclusione*

¹⁹ CM n. 8 del 6 marzo 2013; Nota prot. 01551 del 27 giugno 2013, *Piano Annuale per l'Inclusività – Direttiva 27 dicembre 2012 e C.M. n. 8/2013*; Nota prot. n. 2563 del 22 novembre 2013 – *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/2014. Chiarimenti*

Conclusioni

I dati di vari studi richiamati in questo lavoro evidenziano che i disturbi specifici di apprendimento interessano un gran numero di soggetti anche nella scuola secondario di secondo grado e che il fenomeno è senz'altro sottovalutato.

La distribuzione dei soggetti con DSA nei vari istituti non è omogenea: la maggiore concentrazione si ha negli istituti professionali, ove il problema riguarda circa 1 soggetto su 10 e, relativamente alle difficoltà di comprensione, il problema riguarda circa il 35%, cioè 1 alunno su 3 !

I disturbi di comprensione del testo sono più pervasivi e difficili da identificare rispetto ad altri disturbi dell'apprendimento che caratterizzano i soggetti in età scolare; la difficoltà a comprendere ciò che si legge implica grandi difficoltà a svolgere le normali e attività curriculari: la conseguenza non può essere che un alto tasso di dispersione scolastica.

Tali percentuali sono molto preoccupanti, soprattutto alla luce della scarsa consapevolezza del problema che pare riguardare il mondo della scuola nel nostro Paese.

E' compito del Dirigente Scolastico, pertanto, far sì che aumenti la consapevolezza tra i docenti della natura di questi subdoli disturbi e dei mezzi che si possono adottare per intervenire in maniera tempestiva e appropriata.

Dopo un adeguata operazione di *screening* che faccia emergere i casi a rischio e permetta di suggerire alle famiglie una approfondita valutazione diagnostica, la scuola – insieme alla famiglia e agli specialisti – si dovrà impegnare sempre più per trovare i mezzi per aiutare questi ragazzi a studiare in modo autonomo, evitando così che la frequenza nella scuola superiore, specialmente ora che il primo biennio è parte integrante dell'istruzione dell'obbligo, diventi semplicemente il prolungamento di una tortura.

E' questo, ci auguriamo, l'impegno di ogni Dirigente Scolastico.

BIBLIOGRAFIA

Consensus Conference, Roma 6–7 dicembre 2010

Costituzione della Repubblica Italiana, 22 dicembre 1947

P. Crispiani, *Dislessia–Disgrafia come disprassia sequenziale: il trattamento ecologico–dinamico*, Sintesi della relazione presentata al Simposio Internazionale di Pedagogia Speciale, Verona, 2006

Crispiani P., Giaconi C., *Diogene 2008. Manuale di diagnostica pedagogica*, ed. Junior, Bergamo 2008.

P. Crispiani, C. Giaconi, *La sindrome di Jack. Smarrimento cognitivo sequenziale ovvero i bambini che si perdono nelle sequenze*, ed. Junior, Bergamo, 2009

INVALSI, *Nota sullo svolgimento delle prove INVALSI 2013–2014 per gli allievi con bisogni educativi speciali*, 7 aprile 2014

G. Lampugnani, G. Stella, G. Caiazza, Introduzione a *un'esperienza di screening per l'individuazione di soggetti a rischio DSA ed intervento di formazione dei docenti nella Prima Classe della Scuola Secondaria Superiore*, in "Dislessia", anno 3, n.1, 2006, Edizioni Erickson, Trento

A. Martelli, *La scuola media superiore di fronte ad un dislessico*, Seminario "Quando il bambino non impara: i Disturbi Specifici di Apprendimento", Reggio Emilia, 27 febbraio 2008

Ministero della Sanità, *Linee-guida del Ministro della sanità per le attività di riabilitazione*, pubblicato in Gazzetta Ufficiale n. 124 del 30 maggio 1998

MIUR, *Diagnosi alunni con DSA precedente all'entrata in vigore della Legge 8 ottobre 2010 n.170 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico"*, 26 maggio 2011

MIUR, *Concorso "A scuola di Dislessia"*, 27 maggio 2011

MIUR, *Linee-Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento*, 12 luglio 2011

MIUR, *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali ed organizzazione scolastica per l'inclusione*, Direttiva 27/12/2012

MIUR, *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative*, CM n. 8 del 6 marzo 2013

MIUR, *Piano Annuale per l'Inclusività – Direttiva 27 dicembre 2012 e C.M. n. 8/2013*, Nota prot. 01551 del 27 giugno 2013

MIUR *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/2014– Chiarimenti*, nota prot. n. 2563 del 22 novembre 2013

MIUR, *Istruzioni e modalità organizzative ed operative per lo svolgimento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria di II grado nelle scuole statali e non statali*, O.M. n. 37 del 19 maggio 2014

A.Paoletti, G.Stella, *Indici qualitativi di rischio negli screening sui disturbi specifici di apprendimento*, "Dislessia", vol. I, gennaio 2008, Edizioni Erickson, Trento.

Regione Marche, *Interventi in favore dei soggetti affetti da dislessia e da altre difficoltà di apprendimento (Dsa)*, LR 13 novembre 2012, n. 32

M. Roberto, F. Pianta, G. Stella, *L'incidenza dei disturbi specifici di lettura nella scuola media superiore: uno studio comparativo*, in "Dislessia", Vol. 2, n. 2, maggio 2005, Edizioni Erickson, Trento