

Abilitazione, capacità adattive e qualità della vita
Renzo Vianello (Università di Padova)

- Abilitazione (linguistica, cognitiva, emotiva, comportamentale ecc.)

- Abilità adattive (deficit- surplus)

- Qualità della vita

Gerarchia negli interventi: nei singoli e alle varie età

Abilitazione (linguistica, cognitiva, emotiva, comportamentale ecc.)

- Abilità adattive (deficit- surplus)

- Qualità della vita

Gerarchia negli interventi: nei singoli e alle varie età

ABILITAZIONE

Ulteriori riflessioni sul QI

Variabilità dell'intelligenza

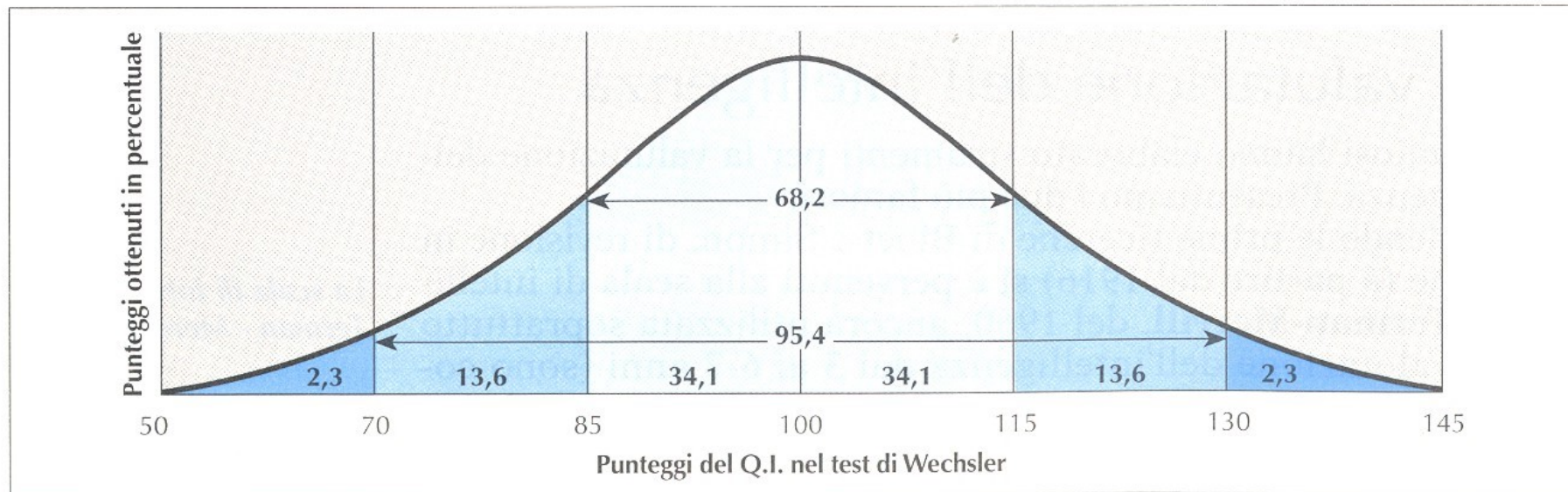


Fig. 3.2 Punteggi del Q.I. (quelli di riferimento) nel test di Wechsler.

Deviazione standard

Indice di dispersione di una distribuzione di frequenza, che si calcola estraendo la radice quadrata della varianza, cioè della media dei quadrati delle deviazioni dalla media. Fornisce una misura dell'addensamento, più o meno accentuato, di dati della variabile intorno al valore medio.

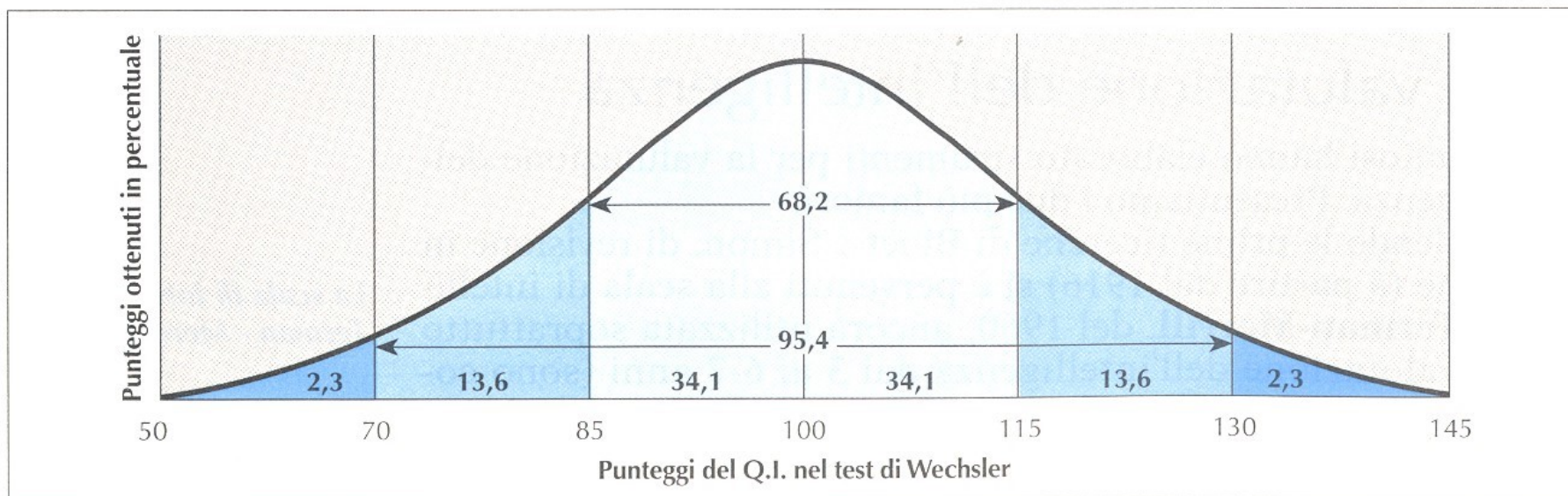
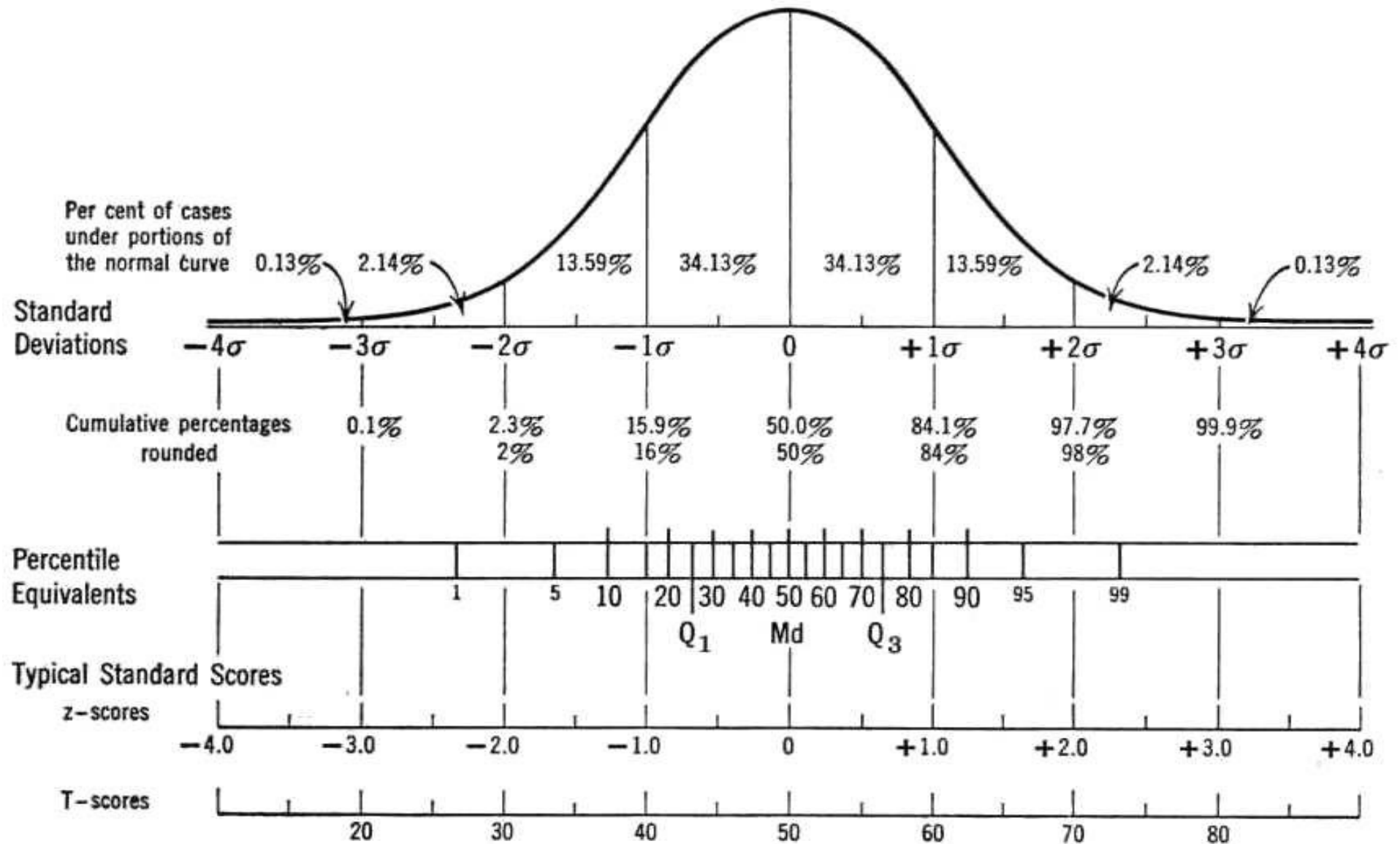


Fig. 3.2 Punteggi del Q.I. (quelli di riferimento) nel test di Wechsler.

A proposito di QI

... si noti che ... si tratta di un **QI di deviazione**
(che indica la posizione dell'individuo rispetto ai coetanei e non dà informazioni sul livello in termini di età mentale).

A proposito di QI



A proposito di QI

A livello esemplificativo: nella sindrome di Down vi è una traiettoria discendente (da 1 a 18 anni) del QI da 50-60 a 35-40, ma non si tratta di un deterioramento.

L'età mentale infatti cresce.

Tabella 6.1 – Sviluppo tipico dell'intelligenza logica di un ipotetico minore con sindrome

ETÀ IN ANNI	QI
2	54
4	50
6	46
8	43
10	40
12	38
14	36
16	34
18	32

Tabella 6.1 – Sviluppo tipico dell'intelligenza in termini di QI e di Età Siero logico di un ipotetico minore con sindrome di Down nei primi 18

ETÀ IN ANNI	QI	EM
2	54	1 anno e 1 mese
4	50	2 anni e 0 mesi
6	46	2 anni e 11 mesi
8	43	3 anni e 9 mesi
10	40	4 anni e 7 mesi
12	38	5 anni e 3 mesi
14	36	5 anni e 5 mesi
16	34	5 anni e 7 mesi
18	32	5 anni e 8 mesi

Tabella 6.1 – Sviluppo tipico dell'intelligenza in termini di QI e di Età Mentale (EM) di pensiero logico di un ipotetico minore con sindrome di Down nei primi 18 anni di vita

ETÀ IN ANNI	QI	EM	PROGRESSO IN EM PER OGNI ANNO DI ETÀ CRONOLOGICA
2	54	1 anno e 1 mese	
4	50	2 anni e 0 mesi	5,5 mesi
6	46	2 anni e 11 mesi	5,5 mesi
8	43	3 anni e 9 mesi	5 mesi
10	40	4 anni e 7 mesi	5 mesi
12	38	5 anni e 3 mesi	4 mesi
14	36	5 anni e 5 mesi	1 mese
16	34	5 anni e 7 mesi	1 mese
18	32	5 anni e 8 mesi	0,5 mesi

A livello esemplificativo: nella sindrome di Down vi è una traiettoria discendente (da 1 a 18 anni) del QI da 50-60 a 35-40, ma non si tratta di un deterioramento. L'età mentale infatti cresce.

Per approfondimenti R. Vianello, La sindrome di Down, Ed. Junior

Utili, oltre al QI di deviazione, anche altri costrutti, complementari, tra cui

-**Età mentale** (una specie di media delle prestazioni cognitive, opportuna come linea base per meglio definire i profili e da cui si ricava il **QI di rapporto**)

-**Età equivalenti o età test** (delle varie funzioni cognitive, come le varie forme di memoria, ma anche dei vari aspetti del linguaggio, dell'adattamento a livello di attività quotidiane, di rapporti sociali, delle prestazioni scolastiche ecc.)

-**Profilo** (più informativo se si basa su età equivalenti/età test)

-**Potenziali di sviluppo e di apprendimento** (che richiedono non solo la conoscenza dell'individuo, ma anche della progressione delle fasi di sviluppo nei vari aspetti dello sviluppo tipico)



Tabella 1 Competenze e abilità a confronto in un ragazzo con sindrome di Down di 16 anni

Competenze e abilità	Età equivalente
Prestazioni intellettive generali	5 anni e 9 mesi
Prestazioni linguistiche generali	4 anni e 3 mesi
..Competenze fonologiche	3 anni e 3 mesi
..Competenze lessicali	4 anni e 9 mesi
..Competenze morfologiche e sintattiche	3 anni e 9 mesi
..Competenze pragmatiche	5 anni e 3 mesi
Abilità sociali	6 anni e 3 mesi
Prestazioni nel disegno	3 anni e 9 mesi
Abilità in lettura e scrittura	6 anni e 9 mesi
Abilità in aritmetica	6 anni e 3 mesi

Renzo Vianello, Santo Di Nuovo, Silvia Lanfranchi
Bisogni Educativi Speciali: il Funzionamento Intellettivo Limite
Tipologia, analisi di casi e indicazioni operative

Al fine di evidenziare che ci riferiamo a conoscenze che dovrebbero essere (ma a volte non lo sono) acquisite da molto tempo presentiamo ricerche esemplari che risalgono a molto tempo fa. Ci aiuta al proposito una sintesi condotta da Baroff (1989), autore di un importante volume sul ritardo mentale (disabilità intellettive).

Prima ancora dei famosi studi di Spitz (1945) sugli effetti dell'inserimento in orfanotrofio, Skeels e Dye (1939) avevano verificato che **spostando vari bambini da un orfanotrofio ad un istituto per persone con disabilità intellettive (mental deficiency) le loro prestazioni intellettive **miglioravano in media di 28 punti di QI**. Si tratta di un notevole aumento, che può permettere il passaggio da una diagnosi di disabilità intellettiva lieve alla normalità (ad esempio da 60 a 88; da 65 a 93) o da un disabilità intellettiva moderata ad una valutazione di FIL (ad esempio da 50 a 78). Questo studio fu confermato da vari altri, anche condotti poco dopo (Bowlby, 1940; Spitz, 1945; Goldfarb, 1955; Kirk, 1959; Provence e Lipton, 1962).**

Non sono stati studiati solo gli effetti negativi dell'inserimento in orfanotrofio. Anche una **educazione familiare carente** può produrre effetti in termini di traiettoria discendente del QI. Ci si riferisce non solo ad una carenza dovuta al fatto che uno o entrambi i genitori hanno una disabilità intellettiva (Baroff, 1989), ma anche agli effetti di un ambiente con svantaggio socioculturale.

Poco dopo la seconda guerra mondiale (1949) **Skodak e Skeels condussero una ricerca su 100 bambini (60 maschi e 40 femmine), ognuno dei quali era stato collocato in una casa adottiva a sei mesi.** A 13 anni fu misurata la loro intelligenza e risultò che la media era **107**. Fu valutata anche la media dell'intelligenza delle loro **madri biologiche**, che risultò di **86**. La discrepanza fra le due medie è di **21 punti**. Sembra una ipotesi molto plausibile che almeno una parte di quei 21 punti di intelligenza siano dovuti alla diversa influenza ambientale.

Figura 6.2. Curve normali esemplificatrici dei QI medi di 63 madri biologiche e dei loro figli adottati

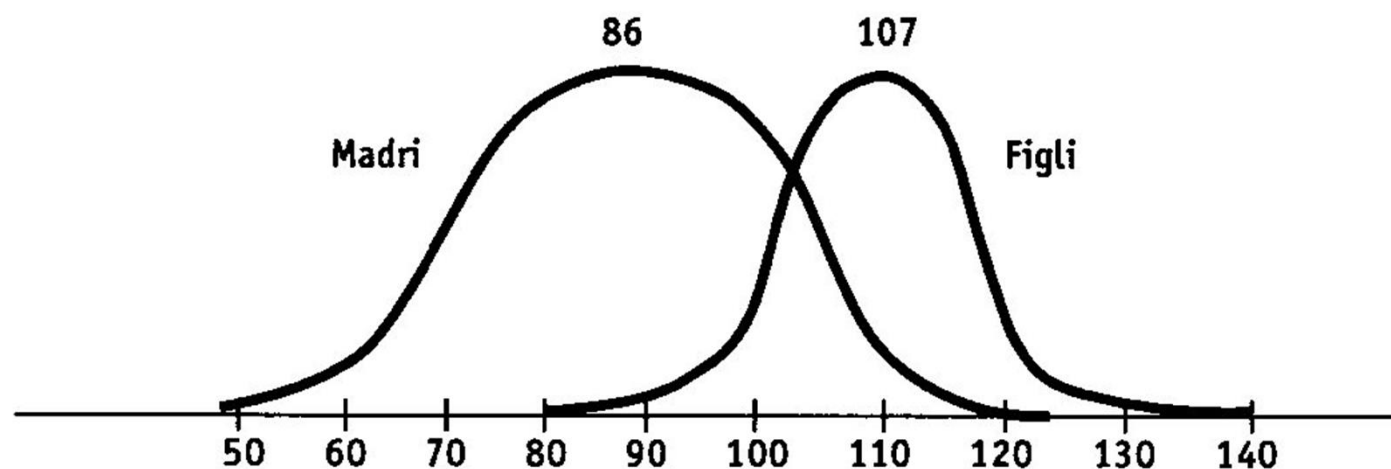


Figura 6.3. QI medi delle madri biologiche e dei loro figli educati in case adottive (da Baroff, 1978, p. 236)

			B'	M'	A'		
55	70	85	100	115	130	145	
			bambini adottati				
B		M		A			

Willermann (1979) trovò in uno studio analogo una differenza di 14 punti (fra QI delle madri biologiche e QI dei figli adottati).

Schiff, Duime, Dumaret, Stewart, Tomkeiwicz e Feingold (1978) in una ulteriore ricerca poterono confrontare i QI di bambini adottati con quelli dei fratelli non adottati e risultò una differenza di 16 punti.

Uno studio più recente (Fenning, Baker, Baker e Crnic, 2007) suggerisce che tra le variabili critiche relative all'influenza ambientale vi può essere anche una educazione genitoriale inadeguata e in particolare meno valorizzante le positività dei figli e meno sensibile alle loro esigenze.

Duyme, Dumaret, Tomkiewicz, 1999

65 bambini **adottati 4-6 anni**, con **QI inferiore a 86**, con media 77.

Nell'adolescenza:

Se adottati da famiglia con status socioeconomico:

più basso QI medio = 85 (+ 7,7 rispetto a prima di adozione)

più alto QI medio = 98 (+ 19,5 rispetto a prima di adozione)

ABSTRACT From 5,003 files of adopted children, 65

deprived children, defined as abused and/or neglected during infancy, were strictly selected with particular reference to two criteria: (i) They were adopted between 4 and 6 years of age, and (ii) they had an IQ <86 (mean = 77, SD = 6.3) before adoption. The average IQs of adopted children in lower and higher socioeconomic status (SES) families were 85 (SD = 17) and 98 (SD = 14.6), respectively, at adolescence (mean age 5-13.5 years). The results show (i) a significant gain in IQ dependent on the SES of the adoptive families (mean = 7.7 and mean = 19.5 IQ points in low and high SES, respectively), (ii) IQs after adoption are significantly correlated with IQs before adoption, and (iii) during adolescence, verbal IQs are significantly lower than performance IQs.

How can we boost IQs of “dull children”? A late adoption study

MICHEL DUyme, ANNICK-CAMILLE DUMARET AND STANISLAW TOMKIEWICZ

Edited by Eleanor E. Maccoby, Stanford University, Stanford, CA, and approved May 26, 1999 (received for review January 11, 1999)

Boost = aiutare – sostenere; dull = scarsamente stimolato – «appannato»

In definitiva sembra assodato che condizioni di svantaggio socioculturale possano influire negativamente sulla traiettoria del QI dei bambini e che un riferimento quantitativo di tale influenza può essere nei termini di **almeno 15 punti di QI.**

Con riferimento ai test di intelligenza più utilizzati si tratta di una deviazione standard. Detto in parole meno tecniche questo significa che in una popolazione di individui vissuti in ambienti caratterizzati da grave e generalizzato svantaggio socioculturale la percentuale di persone con QI fra 71 e 84 non è statisticamente 13,6%, ma 34% (cioè la stessa percentuale di individui che nella popolazione normale hanno un QI fra 85 e 100): un individuo su 3.

La ricerca di Vianello, Di Palma, Lanfranchi, Piumelli e Pulina, già citata nel volume, ha trovato che a 5 anni la maggioranza dei bambini valutati con FIL avevano anche uno svantaggio socio-culturale (associato al fatto che erano anche figli di immigrati extracomunitari). Essa confermerebbe quindi la rilevanza in termini quantitativi sulla valutazione di FIL dello svantaggio socioculturale (ovviamente non unica causa, in coerenza con la tesi fondamentale del volume secondo cui la tipologia di FIL è molto ampia).

Per i fini di questo volume possiamo comunque fare alcune riflessioni.

Tra gli individui con QI fra 71 e 84 quelli con svantaggio socioculturale sono molti di più di quanto essi siano nella popolazione in generale.

Alcuni di loro **avevano una intelligenza di base superiore rispetto a quella emersa nei test di intelligenza attuali.**

A causa di ciò possiamo aspettarci un **profilo cognitivo non omogeneo, dato che l'influenza ambientale negativa può aver influenzato in modo diverso le varie capacità (ad esempio meglio performance che verbale).**

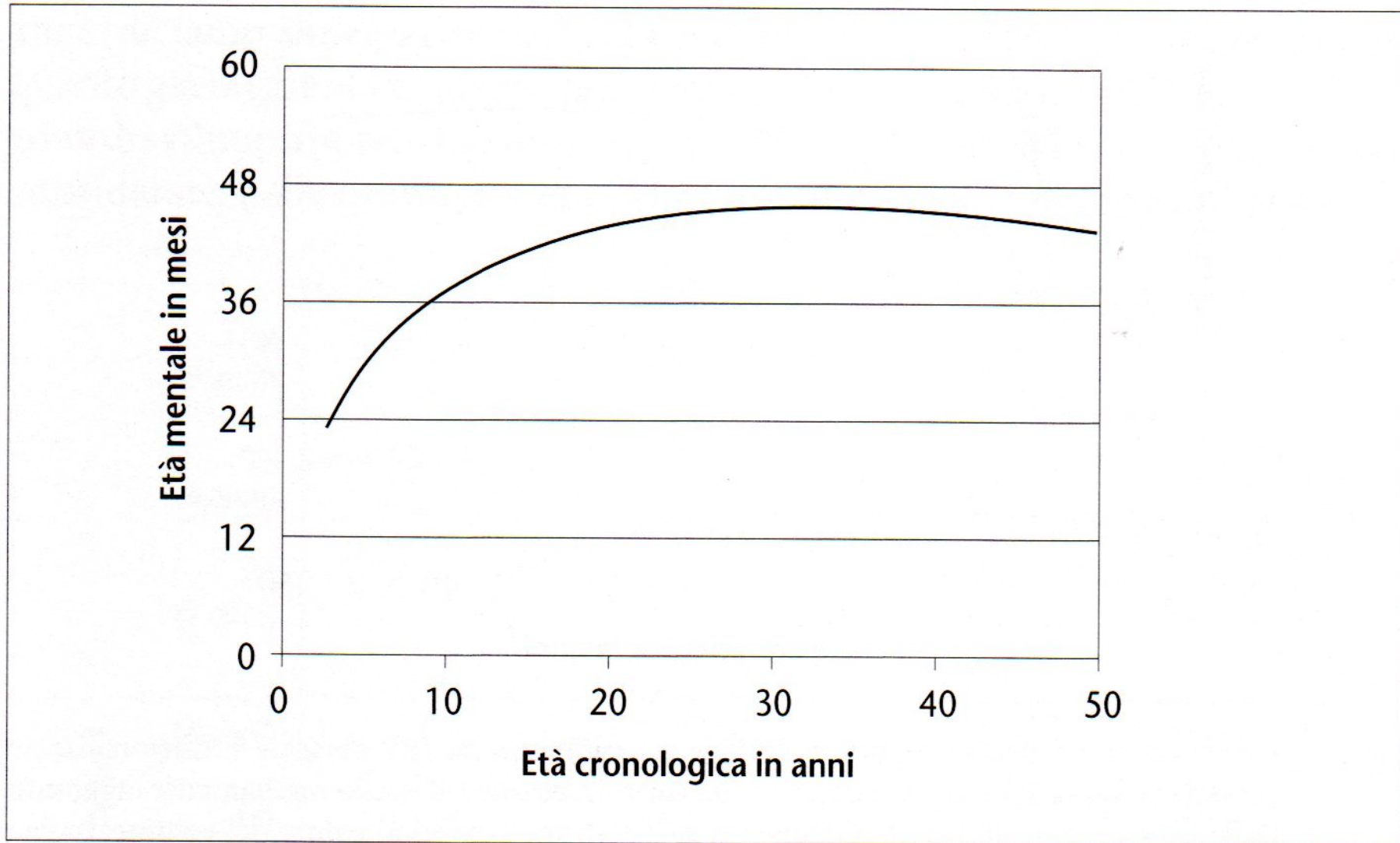


Fig. 1.1 Cambiamenti dell'età mentale in un gruppo di 189 persone istituzionalizzate con sindrome di Down analizzate almeno due volte durante il periodo di età cronologica. I dati rappresentati hanno valore storico e non riflettono la situazione italiana attuale. (Tratto da Demaine e Silverstein, adattato da Baroff, 1989, p. 144)

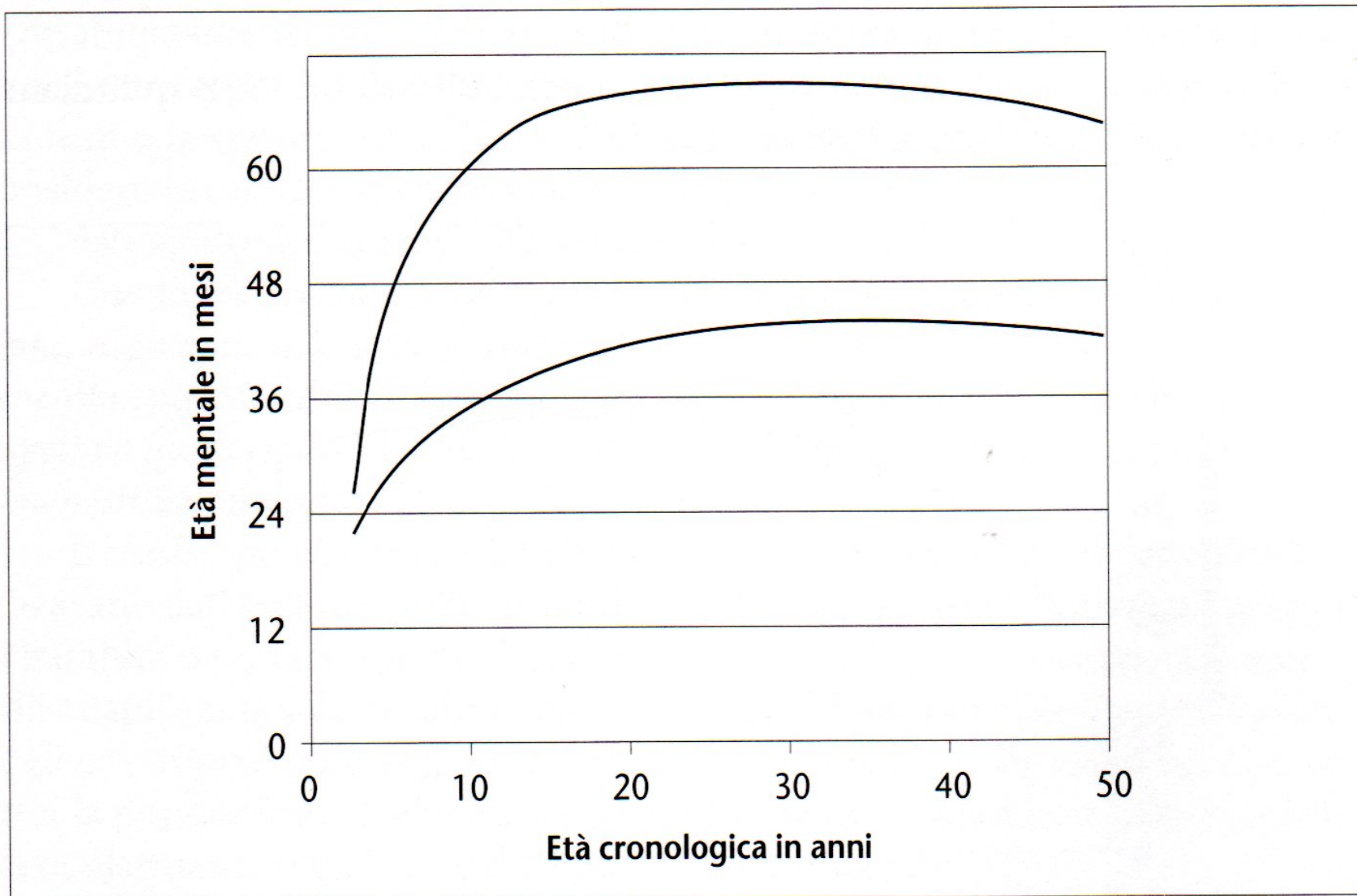


Fig. 1.2 Confronto fra il livello medio di intelligenza raggiunto da 189 persone istituzionalizzate (si veda la figura 1.1), rappresentato dalla curva inferiore, e il livello mediamente raggiunto dalle persone con sindrome di Down in Italia (stima, secondo l'autore del volume, basata su ricerche condotte negli ultimi 20 anni), rappresentato dalla curva superiore.

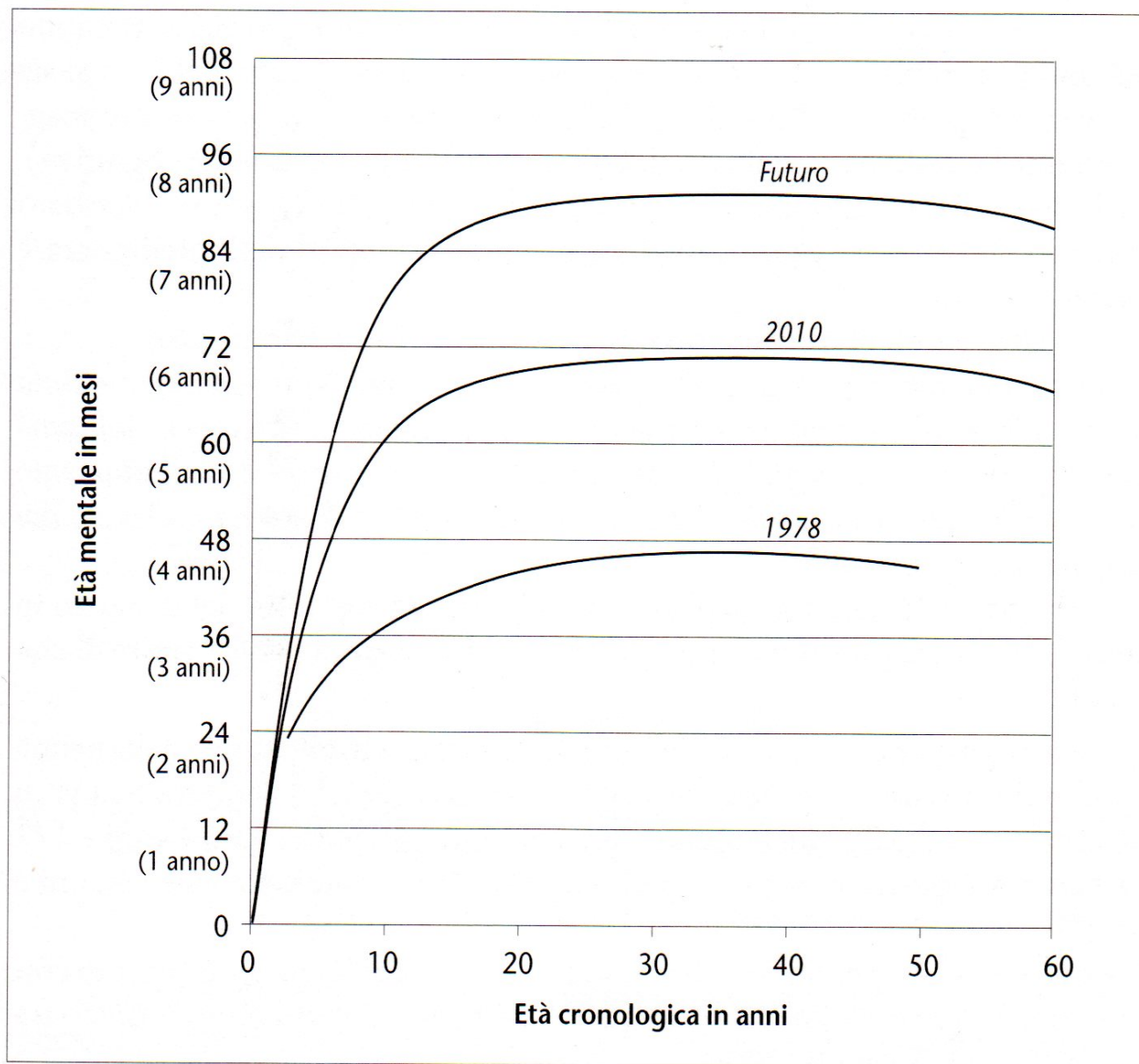


Fig. 1.3 Confronto fra il livello medio di intelligenza raggiunto da 189 persone istituzionalizzate prima del 1978, il livello mediamente raggiunto dalle persone con sindrome di Down in Italia nel 2010 e quello che si ipotizza possa essere raggiunto in un futuro non troppo lontano.

- Abilitazione (linguistica, cognitiva, emotiva, comportamentale ecc.)

- Abilità adattive (deficit- surplus)

- Qualità della vita

Gerarchia negli interventi: nei singoli e alle varie età

Deficit rispetto all'età mentale



Edward Zigler

**Gli individui con ritardo mentale
a livello motivazionale e di personalità
manifestano:**

**atteggiamenti più negativi nei confronti degli estranei
iperdipendenza nei confronti degli adulti conosciuti;
una minore aspettativa di successo;
maggiore importanza attribuita alla motivazione estrinseca
piuttosto che intrinseca**

**A causa di ciò risulta minore la disponibilità all'impegno,
l'autostima, il senso di efficacia.**

**Un effetto è la minore utilizzazione delle proprie potenzialità e
quindi il deficit rispetto all'età mentale, cioè **prestazioni al di
sotto delle possibilità cognitive.****



Surplus rispetto all'età mentale

Il fenomeno opposto al deficit rispetto all'età mentale è stato denominato “surplus” rispetto all'età mentale (Vianello, 2008).



Si tratta di un fenomeno poco formalizzato in letteratura.

Evidenza come adeguati interventi educativi possano permettere **prestazioni superiori rispetto a quelle medie di bambini normodotati che hanno età mentale (o età intellettuale) equivalente.**

Surplus rispetto all'età mentale



Ricerche in Italia
su partecipanti con sindrome
- di Down, - di X fragile,
- di Cornelia de Lange
- di Prader-Willi
evidenziando le situazioni
caratterizzate da deficit o
surplus nelle prestazioni di

lettura, scrittura e aritmetica
o nell'adattamento sociale
rispetto alle loro competenze
intellettive, valutate
dalle scale di Wechsler
dal test OLC
dal test CFV
In alcuni casi il confronto
è stato effettuato anche con
le competenze mnemoniche
e linguistiche.





Tabella 3
Età equivalente di pensiero logico,
valutata con il test OL
e prestazioni scolastiche
in 19 ragazzi con sindrome di
Down
di 13 e 14 anni
frequentanti la classe seconda
o terza media



	Lettura strumentale	Lettura, comprensione	Scrittura	Calcolo
Deficit	3	3	3	3
Surplus	8	8	6	2
Secondo EM	8	8	10	14



Tabella 4
Medie di livello intellettuale,
abilità quotidiane
e abilità di socializzazione
in 32 adolescenti e giovani
con sindrome di Down

Età	Età equivalente di pensiero logico	Abilità quotidiane	Abilità sociali
21;6	5;1	9;6	8;7

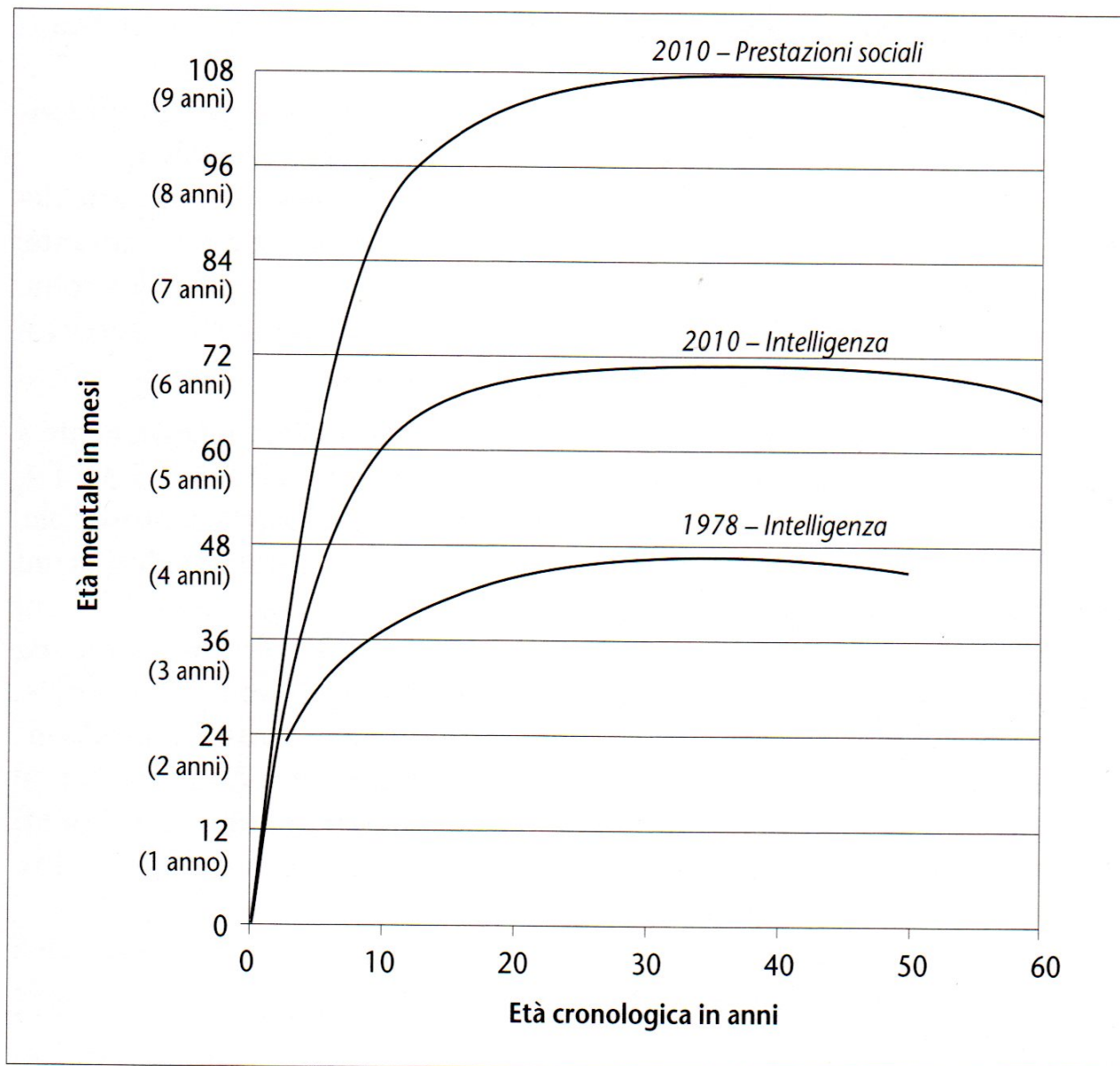


Fig. 1.4 Confronto fra il livello medio di intelligenza raggiunto da 189 persone istituzionalizzate prima del 1978 (curva inferiore), il livello di intelligenza mediamente raggiunto dalle persone con sindrome di Down in Italia nel 2010 (curva centrale) e il livello medio raggiunto nello stesso anno nelle prestazioni sociali (tra le quali vi sono anche quelle scolastiche) (curva superiore).

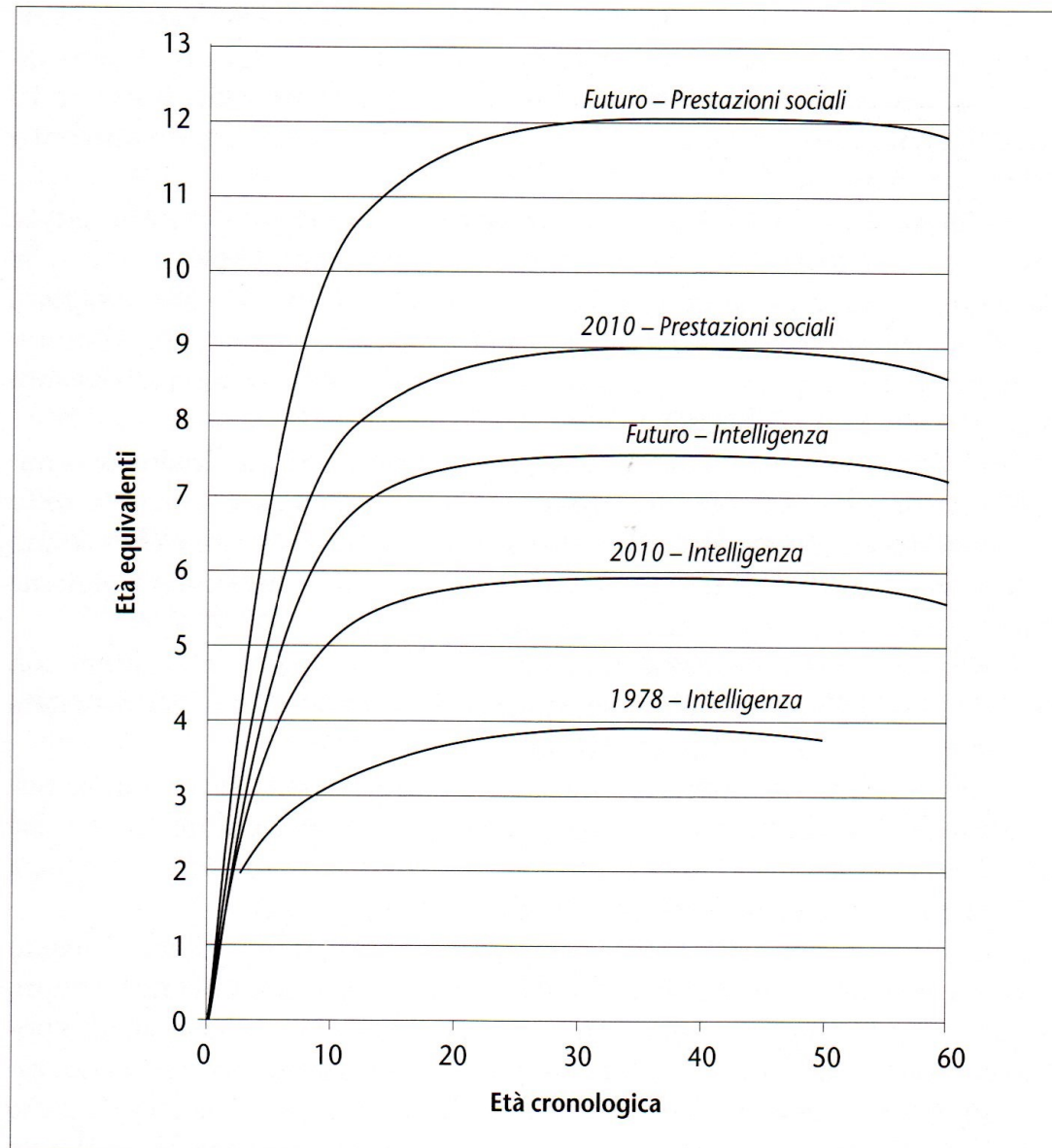


Fig. 1.5 Confronto fra il livello medio di intelligenza raggiunto da 189 persone istituzionalizzate prima del 1978, il livello di intelligenza mediamente raggiunto dalle persone con sindrome di Down in Italia nel 2010, il livello medio raggiunto nello stesso anno nelle prestazioni sociali e quelli che si ipotizzano possano essere raggiunti mediamente nell'intelligenza e nelle prestazioni sociali in un futuro non troppo lontano.

Come potenziare l'intelligenza?

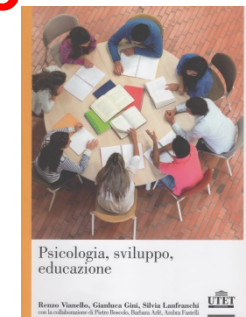
- Partire dal livello già raggiunto
- Rinforzarlo
- Lavorare sui potenziali di sviluppo

Interventi educativi e scolastici: indicazioni di base

Conoscere lo sviluppo tipico 1/2

«Spesso la conoscenza dello sviluppo tipico è unilaterale e si riduce alla comprensione di alcuni fenomeni come il sorriso nel primo anno di vita, l'angoscia dell'estraneo a 8 mesi, il negativismo nel secondo anno di vita, il complesso edipico, il pensiero operatorio di Piaget ecc. Questa conoscenza può essere paragonata ad una rete con maglie così larghe che i pesci che ci passano attraverso sono la stragrande maggioranza. Fuor di esempio: questa conoscenza permette di capire solo poche cose.

Non basta partecipare a corsi di aggiornamento in cui si ascolta qualche esperto. Ci vorrebbe anche **uno studio individuale serio e sistematico...**»



Interventi educativi e scolastici: indicazioni di base

Conoscere lo sviluppo tipico 2/2

▪
«...»

La maggioranza di chi oggi ha più di 40 anni ha studiato su manuali in cui **poco spazio era dedicato allo sviluppo percettivo, allo sviluppo della memoria, allo sviluppo delle funzioni esecutive, allo sviluppo sociale e morale in una ottica cognitivista ecc..** Probabilmente ha studiato **Piaget**, ma **senza le analisi critiche che ora permettono di distinguere fra i contributi che restano ancora attuali e quelli che non lo sono più.** Non pochi sono inoltre quelli che si sono formati dedicando uno spazio eccessivo alla **psicoanalisi.**»

Esempio: lettura.

Partire dalle idee che il bambino ha già su leggere e scrivere ... la mente impara per progressive differenziazioni (disegni vs cose scritte; lettere vs numeri... parole dette e scritte lunghe vs parole dette e scritte corte –RE vs POMODORO ...)



Interventi educativi e scolastici: indicazioni di base

Allievo protagonista del proprio apprendimento 1/2

«Comune a gran parte degli approcci teorici finora presentati (Vygotskij, Piaget, Inhelder, Sinclair e Bovet, Doise e Mugny, Sternberg e Grigorenko ecc.) è la valorizzazione di un insegnamento rispettoso dell'allievo e in particolare della sua **iniziativa**, della sua attività, del suo punto di vista, delle conoscenze già acquisite, del suo modo di ragionare, dei suoi interessi, delle sue motivazioni, dei suoi valori. È come se si dicesse che **il primo protagonista del rapporto insegnamento-apprendimento non è l'insegnante, ma l'allievo. ...**

Interventi educativi e scolastici: indicazioni di base

Allievo protagonista del proprio apprendimento 2/2

« ... Da questo rispetto derivano l'attenzione per la sua zona di sviluppo potenziale e proposte di insegnamento su cui egli possa “lavorare”, esprimendo **la sua iniziativa**, costruendo sulle sue conoscenze, utilizzando approcci, strategie e strumenti propri e in via di miglioramento.

... Controproducente è un approccio passivizzante, che fra i vari effetti negativi ha anche quello di creare iperdipendenza e riduzione della motivazione all'apprendimento.»

Interventi educativi e scolastici: indicazioni di base

Partire dalle **ricchezze** del bambino (e dalla sua zona di sviluppo **potenziale**)

“ ... capire a quali livelli (di intelligenza, comunicazione non verbale, comunicazione verbale, socializzazione, controllo delle emozioni ecc.) è il bambino o il ragazzo; fargli proposte adeguate al **suo livello**

... Se ci si riesce non solo impara qualcosa, ma aumentano i potenziali di sviluppo, migliora l'atteggiamento motivazionale e anche l'autostima.»



Interventi educativi e scolastici: indicazioni di base

Importanza della motivazione e dei valori

«Fin dagli inizi la psicologia dello sviluppo (ad esempio nei classici Piaget e Vygotskij) e dell'educazione (ma anche la psicologia in generale) ha attribuito agli aspetti motivazionali estrema importanza. Anzi li ha considerati essenziali. A seconda dei diversi contesti teorici, sono stati usati vari termini: emotivo, affettivo, energetico, motivazionale, dinamico, valoriale ecc. Li accomuna il fatto che ci si riferisce al motivo per cui si agisce, al fine, all'obiettivo del comportamento.

Interventi educativi e scolastici: indicazioni di base

Importanza della motivazione e dei valori

...Molto giustamente Sternberg e Grigorenko (2002, pag 73) evidenziano che la motivazione è guidata dai valori. Tener conto della motivazione non significa solo cercare di creare un ambiente sereno, accattivante... o promettere dei gettoni come premio. **Significa tener conto di come l'individuo si proietta nel futuro, della sua filosofia di vita, di ciò che per lui è importante.»**

Chi è attento alla qualità della vita considera fondamentali
motivazione ,
valori,
proiezione nel futuro,
interessi,
autonomia,
autodeterminazione,
relazioni sociali ricche e supportive ecc.

Interventi educativi e scolastici: indicazioni di base

Complessità di ogni intervento volto a realizzare i potenziali di sviluppo

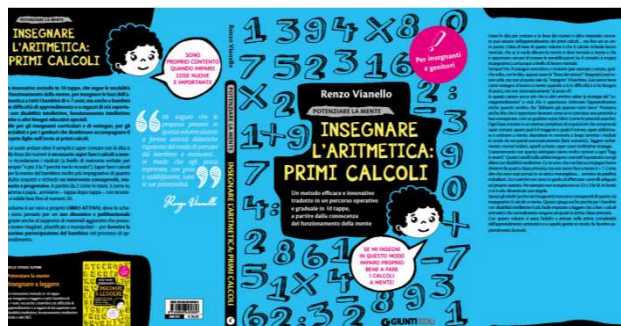
Una analisi critica delle teorie su come funziona la mente evidenzia che la storia della psicologia è ricca di approcci unilaterali. Il funzionamento mentale è spiegabile in termini di pulsioni? Di teorie dell'attaccamento? Di sviluppo dell'intelligenza? Di moduli innati? Di influenze ambientali?

Il funzionamento della mente è estremamente complesso e i vari approcci teorici ci spiegano sempre solo un aspetto.

... Essendo il funzionamento della mente molto complesso, **anche favorire il suo potenziamento è molto complesso** e richiede l'abbandono di ogni facile riduzionismo.

Un insegnamento consapevole richiede molteplici e approfondite conoscenze e competenze.

Es. Aritmetica: il vero problema è far produrre azioni mentali e utilizzare la memoria verbale dei fatti aritmetici.



Interventi educativi e scolastici: indicazioni di base

Ogni ambito il suo intervento

È risaputo che gli insegnanti hanno una convinzione implicita (di cui quindi non sempre sono consapevoli): se gli ho insegnato bene una certa cosa, il buon allievo sa generalizzare quanto insegnato ad altri contesti.

Questo è **molto meno vero di quanto si pensi**.

In realtà ciò che si impara in un certo ambito ha **scarsa (anche se non nulla) generalizzabilità** in altri ambiti.

Questo significa che **ogni ambito di apprendimento richiede interventi sistematici specifici**.

Ogni apprendimento, inoltre, è soggetto ad oblio e deve quindi essere **consolidato e mantenuto nel tempo**.

Questo vale per tutti gli allievi (anche per noi).

- Abilitazione (linguistica, cognitiva, emotiva, comportamentale ecc.)

- Abilità adattive (deficit- surplus)

- Qualità della vita

Gerarchia negli interventi: nei singoli e alle varie età

A SCUOLA

Sintesi dei dati di ricerca a livello internazionale

Gli allievi inseriti in classe normale:

- raggiungono livelli superiori di prestazione scolastica
 - più in lettura che in matematica
- progrediscono di più nello sviluppo relativo delle autonomie e in quello sociale; in particolare è risultato un miglioramento nei seguenti settori:
 - amicizia,
 - rapporti sociali,
 - maggior benessere quando stanno con i coetanei,
 - accettazione sociale,
 - miglior concetto di sé,
 - minor comportamento distruttivo

Essi, in generale, hanno una miglior qualità della vita.

Inoltre l'inserimento in classe normale:

- non danneggia i compagni: vi sono prestazioni scolastiche equivalenti o superiori.

Dati analitici in R. Vianello, Potenziali di sviluppo e di apprendimento nelle disabilità intellettive e in <http://www.disabilitaintellettive.it/images/stories/convegni/Surplus/surplustuttomaggio2012xsito.pdf>

Quali classi inclusive?

Anche se la letteratura evidenzia i vantaggi dell'inserimento in classe normale rispetto a quello in scuola speciale, il fatto che non sempre ci siano questi vantaggi (Carlberg & Cavale, 1980; Epps & Tindal, 1988; Freeman & Alkin, 2000) invita a chiedersi quali siano le condizioni che caratterizzano le scuole che favoriscono i risultati maggiori.

Dall'analisi della letteratura risulta innanzitutto

- l'importanza di una **adeguata programmazione**
- e la **modifica dell'istruzione generale per adattarla anche ai bisogni degli studenti con disabilità.**

Quali classi inclusive?

Come ben evidenziato da Waldron e McLeskey (2010) le variabili critiche sembrano quelle che seguono (Dyson, Farrell, Polat & Hutchson, 2004; Farrell, , Dyson, Polat, Hutchson & Gallannaugh, 2007; Giangreco, 2009).

- **Atteggiamento accogliente nei confronti di tutti gli allievi.**
- **Assistenti all'insegnamento** (ad esempio insegnanti di sostegno).
- **Un insegnamento flessibile**, che permetta la personalizzazione.

Quali classi inclusive?

- Buoni sistemi di **monitoraggio** dei progressi individuali e uso dei risultati per pianificare supporti e interventi individualizzati.
- **Didattiche flessibili**, buone indipendentemente dalla presenza di allievi con disabilità.
- **Ritenere che l'istruzione degli allievi con disabilità sia "normale" responsabilità di un insegnante.**