



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: ottobre 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

From Universal Design for Learning to Universal Design for Transition: inclusive project actions to accompany the transition to adult life of students with disabilities

Dall'Universal Design for Learning all'Universal Design for Transition: azioni progettuali inclusive per accompagnare la transizione alla vita adulta di studenti con disabilità

di¹

Lia Daniela Sasanelli

lia.sasanelli@uniba.it

Michele Baldassarre

michele.baldassarre@uniba.it

Università degli Studi di Bari

Abstract:

The purpose of this paper is to illustrate the conceptual framework of Universal Design for Transition (UDT) (Best, Scott, & Thoma, 2015; Thoma *et al.*, 2009), a recent framework that integrates the founding principles of Universal Design for Learning (Meyer, Rose & Gordon, 2014; CAST, 2018; Savia, 2016; 2018) with four other principles related to the *transition construct* (Thoma *et al.*, 2009). Used by teachers and educators in academic settings, in digital and non-digital learning environments, UDT stimulates students with disabilities to the ongoing exercise of the *principle of 'self-determination'* (Cottini, 2016, Wehmeyer, & Metzler, 1995; Wehmeyer, Kelchner & Richards, 1996;

¹ Sebbene il presente contributo è da ritenersi frutto di un confronto sinergico tra gli autori, si attribuiscono a Michele Baldassarre i paragrafi 1 e 2, a Lia Daniela Sasanelli i paragrafi 3, 4 e 5.

Wehmeyer, 1997; Wehmeyer, Agran & Hughes, 1998). The aim is to develop life skills that are functional to the emancipatory and inclusive evolution of each and every person. The contribution is accompanied by a useful template for baking lessons into UDT.

Keywords: Universal Design for Learning; Universal Design for Transition; disability transition; adult life.

Abstract:

Il presente contributo ha come finalità quella di illustrare il quadro concettuale dell'*Universal Design for Transition (UDT)* (Thoma *et al.*, 2009; Best, Scott, & Thoma, 2015) che integra i principi fondanti del noto framework dell'*Universal Design for Learning* (Meyer, Rose & Gordon, 2014; CAST, 2018; Savia, 2016; 2018) ad altri quattro principi legati al costrutto della *transizione* (Thoma *et al.*, 2009). Nato ed implementato in contesti d'istruzione secondaria superiore statunitensi, in ambienti di apprendimento digitali e non, l'UDT stimola gli studenti con disabilità all'esercizio continuo *del principio dell'autodeterminazione* (Cottini, 2016, Wehmeyer & Metzler, 1995; Wehmeyer, Kelchner & Richards, 1996; Wehmeyer, 1997; Wehmeyer, Agran & Hughes, 1998). Il fine è quello di sviluppare le competenze per la vita, funzionali all'evoluzione emancipante e inclusiva di tutti e di ciascuno. Il contributo è corredato da un template utile per la pianificazione delle azioni didattiche in chiave UDT.

Parole chiave: Universal Design for Learning; Universal Design for Transition; disabilità; transizione; vita adulta.

1. Introduzione

La disabilità è un concetto in evoluzione; essa rappresenta, come emerge dalla Convenzione ONU (2006), il risultato dell'interazione tra le caratteristiche delle persone e le barriere attitudinali e ambientali che si incontrano. È pertanto correlata ad un sistema aperto e complesso, composto da una pluralità di contesti che, unificati, formano un *ecosistema* con un orizzonte operoso ampio (Canevaro, 2021). Il peculiare momento della transizione alla vita adulta rappresenta, in particolare, una sfida che stimola tutti a ricercare soluzioni originali e “visioni nuove” per affrontare il futuro della persone con disabilità, scardinando gli atteggiamenti assistenzialistici ed iperprotettivi che spesso accompagnano talune condizioni di disabilità (Cottini, Fedeli & Zorzi, 2016). Infatti, come afferma Bortolotti (2017), un grande rischio in cui ci si imbatte in questo transito, è rappresentato dal fatto che “i giovani con disabilità, perdono il riferimento di ruolo (studente) senza acquisirne uno adeguato all'età adulta (lavoratore, studente universitario, ecc.); venendo meno l'impegno personale (andare a scuola, imparare, ecc.), rischiano di cadere in uno stato di ozio forzato (rimanere a casa senza aver nulla da fare), di perdere in generale i riferimenti sociali (insegnanti, coetanei) e di non trovarne di nuovi (amici, colleghi di lavoro, compagni di studio)” (pp. 230-231). Pianificare in maniera sinergica e cooperativa, questo passaggio implica, innanzitutto, l'assumere una diversa prospettiva: la scuola non si può considerare come un'esperienza formativa a sé stante, ma si pone al servizio per la costruzione graduale di quelle competenze, utili a permettere ad ogni persona di occupare il proprio posto in corrispondenza alle proprie capacità (Guichard, 2007) per il miglioramento della propria

Qualità di Vita (QdV)². Il lavoro qui presentato illustra la portata capacitante e supportiva dell'*Universal Design for Transition* (UDT), un framework che riprende i capisaldi dell'*Universal Design for Learning* e li integra ad altri quattro principi afferenti al costrutto della *transizione* (Thoma *et al.*, 2009). Esso fornisce ai docenti e agli educatori dell'istruzione superiore, le coordinate attraverso cui progettare e modulare l'azione didattica rendendola aderente ai principi della transizione con lo scopo di progettare un contesto facilitante ed orientante in cui lo studente con disabilità, attraverso l'esercizio costante dell'*autodeterminazione* (Cottini, 2016; Friso, 2017; Del Bianco, 2019; Giraldo, 2020), costruisce gradualmente i presupposti per una vita adulta inclusiva ed emancipante.

2. La transizione alla vita adulta della persona con disabilità: linee concettuali e questioni fondanti

La transizione è definita, in generale, come un processo di adattamento in itinere che presenta diverse variabili (Pellisè *et al.*, 1996) e che richiama elementi processuali, temporali e percettivi (Hendry & Kloep, 2003; Kralik *et al.*, 2006; Meleis, 2010). In essa si dispiegano molteplici cambiamenti che pongono la necessità di essere accettati e ricomposti in un'immagine di sé che si rinnova e che deve incorporare ciò che si è stati e ciò che si sta diventando” (Bortolotti, 2017, p. 229). Il costrutto compare in diversi documenti internazionali con definizioni ampiamente diversificate, ma che inglobano principalmente tre elementi (European Agency for Development in Special Needs Education, 2006):

- 1) *il processo*: nel senso del lavoro di preparazione e del periodo di tempo necessario all'evolversi della fase di transizione;
- 2) *il trasferimento*: il movimento da uno stadio educativo al successivo;
- 3) *il cambiamento*: in termini di situazioni personali e/o professionali.

Se ad attraversare il passaggio verso l'adulthood vi è una persona in condizione di fragilità e vulnerabilità, la transizione non può assolutamente imbattersi nel rischio dell'improvvisazione e della fretteolosità, bensì va attentamente organizzata al fine di garantire che, al centro delle scelte e del percorso esistenziale, ci sia sempre la persona con disabilità, con le sue capacità, preferenze, potenzialità e risorse.

Intorno a lui, poi, si stringono a formare una rete salda, la famiglia, la sanità, il settore sociale, il mondo produttivo e la realtà no profit, pronti ad offrirgli occasioni per avere opportunità per mettersi alla prova, per fare esperienze, per “fare scelte” secondo la prospettiva feconda del *Capability Approach*, alla cui base è posto il concetto di *well-being* (Sen, 1993), ossia dello stare bene. In effetti il “diritto alla scelta” serve, essenzialmente, ad alimentare nell'altro la speranza ad “essere” un giorno diverso da quello che è oggi; è la scelta per la possibilità, da tutti tanto cercata, desiderata e abitata.

2.1 La transizione nei documenti europei e ministeriali

Nel ripercorrere brevemente il percorso di evoluzione del concetto di transizione, va ricordato che già nel documento “Salamanca Framework for Action” (UNESCO, 1994) si dichiarava l'importanza dell'istituzione scolastica, quale contesto facilitante che sostiene gli studenti con disabilità a maturare

² La QdV dipende dalla rete di relazioni che promuovono la possibilità di ognuno, secondo le proprie capacità e differenze. “E' dall'incontro significativo con altri che possono derivare accettazione positiva di sé, voglia di fare, di dare significato alla propria vita” (Elia, 2001, p. 629).

le competenze necessarie nella vita quotidiana, formando le capacità richieste dalle esigenze sociali e comunicative e dalle aspettative della vita adulta (pag. 34). Successivamente la “Convenzione dell’Organizzazione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità” (ONU, 2006) che contribuisce a cambiare radicalmente la prospettiva attraverso cui guardare alle questioni relative alla disabilità, fondandola su una visione universalistica, rimarca l’importanza di mettere la libertà e i diritti direttamente in mano alle persone con disabilità e “chiede ai professionisti di individuare delle modalità in cui rendere questa libertà e questi diritti praticabili nel mondo di tutti” (Marchisio, 2019, p. 30). Nel contesto normativo italiano il secondo *Programma d’azione biennale per la promozione dei diritti e l’integrazione delle persone con disabilità* (2017), elaborato dall’*Osservatorio Nazionale sulla condizione delle persone con disabilità* sulla base delle disposizioni della Legge n. 18 del 2001, ha sottolineato la necessità di garantire azioni di continuità tra *orientamento, formazione e transizione al lavoro*. Ciò per garantire opportunità di reale inclusione e sviluppo professionale, attraverso percorsi educativi favorevoli all’acquisizione di abilità di autonomia e l’inclusione socio-lavorativa delle persone con disabilità, sulla scia di quanto previsto dalla Legge n. 107 del 2015, che ha reso obbligatoria l’Alternanza scuola-lavoro, poi denominata, con la Legge di Bilancio 2019 (art. 57, comma 18), *Percorsi per le Competenze Trasversali e l’Orientamento* (PCTO). Infine il Decreto Legislativo n. 66 del 2017 in materia di “Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità”, all’articolo 7 sottolinea che, in fase di co-progettazione del *Piano Educativo Individualizzato* (PEI), debbano essere definiti strumenti, strategie e modalità utili alla realizzazione di ambienti di apprendimento che promuovono la dimensione dell’autodeterminazione e dell’autonomia.

È la scuola, dunque, la sede giusta in cui co-progettare, con tutte le figure che supportano il processo di inclusione dell’alunno con disabilità, gli obiettivi educativi di transizione che includono una molteplicità di ambiti della vita adulta, tra cui l’occupazione, l’istruzione post-secondaria, la comunità, i trasporti, il tempo libero, la cura della salute, etc. (Thoma, Bartholomew & Scott, 2009). È la scuola il contesto privilegiato in cui vengono progettate, attuate e valutate azioni educative e didattiche volte a migliorare il “funzionamento” e la “partecipazione” degli studenti nei settori essenziali della vita quotidiana lavorativa e sociale.

È la scuola il luogo in cui attuare il principio della *progettualità esistenziale*, che sollecita a guardare il più possibile in là, nel futuro, nelle dimensioni dell’essere adulto con ruoli sociali (Ianes & Cramerotti, 2003).

Alla luce di ciò, la programmazione della transizione va avviata precocemente, tra la fine della scuola secondaria di I grado e l’inizio della scuola secondaria di II grado per proseguire, fino alla conclusione del percorso scolastico. Il fine è quello di accompagnare lo studente in questo importante cambiamento che interessa le relazioni sociali nella vita quotidiana, ma ancor prima, l’immagine di sé. Per garantire ciò occorre, anzitutto, che i docenti condividano, all’unanimità, l’assunto che le tradizionali “capacità scolastiche” debbano strettamente intersecarsi e ancorarsi alla realtà, al fine di considerarle nell’ottica di una maggiore utilità per la QdV trasformandole così in competenze professionalizzanti.

3. UDT: definizioni, caratteristiche e prospettive inclusive

Il framework dell’UDT nasce nei contesti scolastici statunitensi, afferenti all’istruzione superiore, ad opera di Thoma, Bartholomew & Scott (2009) al fine di supportare docenti ed educatori nel preparare

al meglio gli studenti con disabilità ad una transizione di successo verso la vita adulta. Esso si basa sul forte assetto di continuità sia verticale (tra ordini di scuola diversi e tra i diversi tempi della vita) sia orizzontale (tra i molteplici attori del processo e tra le diverse agenzie formative), fra gli obiettivi propriamente scolastici e quelli legati alla transizione, facendo leva, in particolare, sul “motore” dell’*autodeterminazione*.

3.1 Dai principi dell’*Universal Design for Learning*...

Il paradigma dell’UDT si aggancia al framework dell’UDL che, attraverso delle apposite *Linee guida* (CAST, 2018), già fornisce un modello di progettazione di materiali, metodi e strategie di insegnamento il cui obiettivo principale è rimuovere le barriere all’apprendimento, al fine di garantire *accessibilità e flessibilità* a tutti gli studenti per promuoverne *partecipazione, coinvolgimento ed apprendimento*, partendo proprio dalle capacità personali di ciascuno. Copiosa è la letteratura scientifica, nazionale ed internazionale (Novak & Tucker, 2021; Novak, 2022; Seok, DaCosta & Hodges, 2018; Black, Weinberg & Brodwin, 2015) che prende in esame questo approccio e ne illustra le potenzialità formative e didattiche legandole ad evidenze empiriche. Anche nel contesto scolastico italiano la portata innovativa dell’approccio UDL si fa sempre più presente (Savia, 2016; 2018; Montesano, Carchidi & Valenti, 2019; Sgambelluri, 2020) e viene esplicitamente definita, in documenti di lavoro ministeriali (Ministero Istruzione- MI, 2018), come leva promotrice di reale successo formativo.

In questa sede serve ricordare che l’UDL si basa fondamentalmente su tre principi di seguito sintetizzati:

- 1) *Fornire molteplici mezzi di rappresentazione*: inerisce i mezzi con cui la rappresentazione dell’informazione/ contenuto didattico viene presentata allo studente. Questo principio orienta il docente nel far ricorso a mediatori didattici³ variegati, plurali e differenziati, in modo da garantire la percezione di una stessa informazione attraverso linguaggi diversi, poiché nessun media sembra essere ottimale per tutti.
- 2) *Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione*: gli studenti devono avere l’opportunità di poter scegliere le modalità attraverso cui poter “restituire” l’informazione appresa e, quindi, esprimere ciò che fanno. Questo principio apre, nel contempo, a riflessioni che ruotano intorno alla necessità di promuovere una *valutazione formativa che educa* (Corsini, 2022) ed *include* (Aquario, 2015).
- 3) *Fornire diversi mezzi di coinvolgimento*: il docente deve saper fornire a tutti gli studenti differenti stimoli di motivazione ad apprendere connettendo, anzitutto, l’apprendimento alla concretezza e ai problemi della vita reale e ponendo attenzione alla sfera affettiva e relazionale (Evans *et al.*, 2010). Pertanto il docente deve garantire plurime modalità di lavoro (autonomo o in gruppo) e differenti livelli di strutturazione delle attività proposte⁴.

³ Secondo Damiano (1999) i mediatori didattici si dividono in: *attivi* (esperienza diretta e concreta, oggetti e materiali semplici di uso quotidiano e strutturato, strumenti digitali, sussidi tecnologici), *iconici* (immagini, disegni, schemi, grafici, mappe, video, fotografie, materiale multimediale), *analogici* (esercitazioni pratiche, simulazioni, attività di role-play) e *simbolici* (libri, testi, documenti scritti e digitali, lezioni tradizionali e partecipate, esposizioni orali).

⁴ Un esempio concreto è quello di fornire a studenti meno motivati ed interessanti alle attività scolastiche un maggiore supporto nell’organizzazione e nella pianificazione dei loro compiti, per stabilire priorità altrimenti difficili da mettere a fuoco.

I principi dell'UDL mirano ad attivare specifiche reti cerebrali, identificate dalle neuroscienze in *rete strategica* (deputata alla percezione e alla raccolta delle informazioni), *rete di riconoscimento* (in cui risiedono le capacità di pianificazione ed esecuzione) e *rete affettiva* (in grado di attivare motivazione ed impegno ad apprendere) (CAST, 2018) per raggiungere l'obiettivo finale di formare *studenti esperti* (Tab. 1)

Molteplici mezzi di...	Formare...	Prevedere opzioni per...
Coinvolgimento	Studenti motivati e propositivi	- autoregolazione - sostenere lo sforzo e la persistenza - promuovere l'interesse
Rappresentazione	Studenti consapevoli e pieni di risorse	- percezione - comprensione - linguaggio, espressioni matematiche, simboli
Azione ed espressione	Studenti strategici ed orientati agli obiettivi	- funzioni esecutive - espressione e comunicazione - azione fisica

Tab. 1- Principi dell'UDL (Adattamento CAST, 2018)

Il paradigma dell'UDL si configura come uno strumento di lavoro aperto e duttile, poiché fornisce ai professionisti dell'educazione oltre a questi tre principi, nove linee guida alle quali sono associati diversi checkpoint, indispensabili nel lavoro di *coprogettazione capacitante* (Marchisio, 2019) per la creazione di ambienti di apprendimento non barrieranti⁵.

3.2 ... all'Universal Design for Transition

Al fine di sostenere l'utilizzo e la reale efficacia dei risultati scolastici nel percorso di transizione alla vita adulta dello studente con disabilità, l'UDT aggiunge, ai tre principi dell'UDL su citati, quattro domini, selezionati sulla base di evidenze empiriche (Test, Fowler, Richter, White, Mazzotti, Walker, Kohler & Kortering, 2009) e di seguito enucleati (Fig.1):

- 1) Fornire molteplici domini di vita;
- 2) Promuovere l'autodeterminazione;
- 3) Fornire risorse e prospettive multiple;
- 4) Fornire molteplici valutazioni.

⁵ Per una disamina dettagliata di tutte le Linee Guida del framework UDL si rimanda sia al sito web ufficiale del CAST (Center for Applied Special Technology- <http://cast.org>.) sia al sito del *National Center on Universal Design for Learning* (<http://www.udlcenter.org/>), dedicato all'illustrazione, all'esemplificazione e alla discussione delle evidenze empiriche relative alle Linee guida.

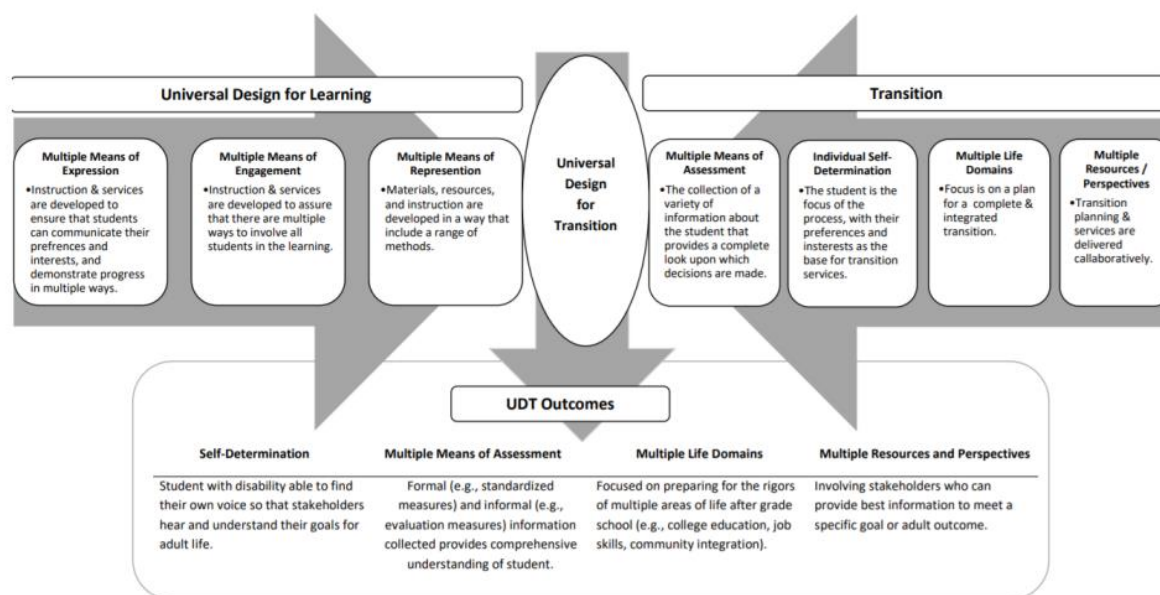


Fig. 1- Framework dell'Universal Design for Transition (Scott & Bruno, 2018, p.8).

3.2.1 Fornire molteplici domini di vita

La componente “domini di vita multipli” permette al docente di dirigere lo sguardo ai processi legati alla transizione nella loro globalità per assicurare che lo studente sia pronto ad affrontare la vita adulta, dopo la scuola, nella sua poliedricità di competenze (Thoma *et al.*, 2009). Tenere in considerazione questa componente, durante la progettazione di una qualsivoglia azione didattica, spinge il docente a pianificare percorsi utili ad aiutare gli studenti a trasformare le conoscenze apprese a scuola in competenze che possono essere riutilizzate in una serie di “contesti adulti” diversi quello scolastico, attuando così, quel processo denominato *generalizzazione degli apprendimenti*.

Il docente viene sollecitato, così, alla ricerca di soluzioni alternative attraverso l'applicazione di forme di flessibilità a più livelli:

- *flessibilità didattica*: applicata alla diversa distribuzione delle proposte operative;
- *flessibilità curricolare*: da realizzare nella proposta di percorsi opzionali ed integrativi rispetto all'offerta standard;
- *flessibilità gestionale*: che si traduce in percorsi educativi strutturati “in rete”.

Occorre precisare che il principio dell'UDT richiama e si aggancia, in maniera evidente, all'importante momento della co-progettazione del *Piano Educativo Individualizzato* (PEI) che, come esplicitato nel D. Lgs n. 66/2017 e successive modifiche (D. Lgs n. 96/2019 e D.M. n.182/2020), viene identificato e riconosciuta quale sede idonea in cui far convogliare e dialogare, in un'ottica di dialogo e confronto sistemico, la pluralità dei contesti di vita in cui lo studente è immerso. Ciò promuove, contestualmente, la consapevolezza che “l'inclusione scolastica è parte di un processo di sviluppo più ampio che riguarda la società” (Ianes, Cramerotti & Fogarolo, 2021, p.27) e che, solo mettendosi in collaborazione e in dialogo con tutti gli altri *ecosistemi*, la scuola può contribuire all'evoluzione verso una sempre maggiore inclusione e giustizia (Booth & Ainscow, 2008).

3.2.2 Promuovere l'autodeterminazione

Il costrutto dell'autodeterminazione⁶, all'interno del quadro UDT, implica un'attenzione rivolta allo studente quale protagonista della pianificazione degli obiettivi più significativi da raggiungere per il miglioramento della propria QdV. Difatti l'autodeterminazione allo studente di compiere personalmente le proprie scelte, muovendo dalla consapevolezza dei propri punti di forza e delle proprie preferenze (Best *et al.*, 2015). Quando si discute di transizione alla vita adulta, essa si configura quale fattore prioritario, poiché rende gli studenti “agenti causali primari nella propria vita, liberi di fare scelte e di prendere decisioni” (Wehmeyer, 1992, p. 13), svincolati da qualsiasi forma di condizionamento o influenze esterne. Partendo dagli studi scientifici di Konrad *et al.* (2008), la letteratura scientifica internazionale (Korinek & deFur, 2016; Papay, Unger, Williams-Diehm, & Mitchell, 2015; Rowe, Mazzotti, & Sinclair, 2015) evidenzia che, solo supportando lo studente con disabilità all'esercizio graduale e costante dell'autodeterminazione all'interno del percorso generale scolastico, si potranno raggiungere risultati positivi poi traslabili soprattutto nelle aree dell'*occupazione* (Shogren *et al.*, 2016; Wehmeyer & Palmer, 2003), dell'*istruzione post-secondaria* (Getzel & Thoma, 2008; Stodden, Whelley, Chang, & Harding, 2001; Thoma & Getzel, 2005) e, in generale, nel *miglioramento della QdV* (Palmer, Wehmeyer, Shogren, Williams-Diehm, & Soukup, 2012; Wehmeyer & Schwartz, 1998). Come ricorda Cottini (2016) lavorare nella prospettiva dell'autodeterminazione significa cambiare lo sguardo e l'approccio educativo; si tratta “di costruire ambienti nei quali ognuno possa rintracciare degli spazi di azione liberamente scelti, almeno nei limiti delle possibilità offerte da ciascuno” (p.9). In questa direzione l'UDT rammenta al docente, progettista dell'azione educativa e didattica (Laurillard, 2014), di inserire il costrutto multidimensionale dell'autodeterminazione all'interno delle proprie lezioni, consentendo, allo studente, di raggiungere gradualmente i seguenti risultati:

- familiarizzare, conoscere e prendere consapevolezza dei propri bisogni /interessi/capacità;
- stabilire i propri obiettivi/traguardi/aspettative, per soddisfare i propri interessi;
- esercitare il “diritto di scelta”;
- agire per portare a termine i propri progetti;
- esercitare l'autovalutazione per valutare le conseguenze delle proprie azioni;
- modificare azioni e progetti al fine di raggiungere i propri obiettivi efficacemente (Mithaugh *et al.*, 1998).

3.2.3 Fornire risorse e prospettive multiple

Questa componente del quadro UDT si basa sull'assunto che la presa in carico e la cura educativa di una persona con disabilità coinvolge sempre, soprattutto nella fase di accompagnamento alla vita adulta ed indipendente, l'intera comunità sociale. Famiglia, scuola, servizi, territorio, in un approccio globale ed unitario alla persona (Girelli, 2011), devono costruire sinergicamente alleanze ed inanellare interventi, talvolta plurali, differenti e specialistici, che muovono, in maniera univoca, nella direzione della *crescita*, intesa come raggiungimento della maggiore autonomia personale e sociale possibile. Già la *prospettiva bio-psico-sociale*, che costituisce il substrato teorico della

⁶ L'autodeterminazione, definita come “capacità di scegliere fra varie opportunità e di impiegare quelle scelte per determinare le proprie azioni personali”, rappresenta prima di tutto una necessità che, per essere raggiunta, necessita non solo di una serie di competenze, ma anche di un contesto favorevole e di una serie di supporti sociali (Deci & Ryan, 1985).

Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF- OMS, 2007) riconosce l'*interdipendenza positiva* come cifra relazionale tra i diversi soggetti che interagiscono a favore dell'alunno. È importante, dunque, co- costruire una rete di contatti ed alleanze extrascolastiche, per assicurarsi che lo studente sia collegato con le risorse più appropriate nella comunità di riferimento al fine di soddisfare tutti i suoi bisogni (Hendricks & Wehman, 2009) e trovare il proprio posto nel mondo

3.2.4 Fornire valutazioni multiple

Correlare gli obiettivi prettamente scolastici e di apprendimento con gli obiettivi di transizione, vuol dire diversificare la modalità di fare didattica, inserendo compiti autentici e di realtà, ma anche adottando molteplici forme valutative. Per esempio, attraverso l'azione didattica, uno studente può essere avviato all'acquisizione di conoscenze matematiche ma, nel contempo, essere spronato al conseguimento di competenze finanziarie, esercitandosi direttamente in contesti reali.

Il docente in questo caso, dovrà progettare verifiche diversificate in entrambe le aree.

I tipi di valutazione che si possono utilizzare sono: valutazioni formative e sommative, osservazioni, interviste, liste di controllo, portfolio e altri strumenti che restituiscano allo studente, in maniera chiara e tempestiva, la padronanza delle conoscenze e competenze acquisite (Thoma *et al.*, 2009). La valutazione dei progressi dello studente deve includere strategie che forniscano informazioni utili e necessarie a tutti coloro che co-progettano il Piano Educativo Individualizzato, per prendere decisioni consapevoli sugli obiettivi, a breve e a lungo termine da raggiungere, utili e funzionali per il passaggio alla vita adulta.

4. Modelli per l'implementazione dell'UDT

La letteratura scientifica internazionale che esamina l'insegnamento degli obiettivi propriamente scolastici unitamente alle competenze di transizione (Bassett & Kochhar-Bryant, 2006; Konrad, Trela & Test, 2006; Konrad, Walker, Fowler, Test, & Wood, 2008) è molto vasta e, nel tempo, si è concentrata soprattutto nel fornire un modello per fondere gli obiettivi scolastici con quelli legati ai processi di transizione, incorporando l'importante costrutto dell'autodeterminazione.

Secondo Thoma *et al.* (2009) l'implementazione dell'UDT segue un processo lineare:

- 1) identificazione degli interessi e delle preferenze dello studente,
- 2) rilevazione delle competenze necessarie per realizzare gli obiettivi di transizione;
- 3) identificazione delle discrepanze tra le capacità dello studente e le abilità identificate;
- 4) utilizzo delle informazioni ricavate, per identificare figure professionali, i servizi e l'istruzione per i singoli studenti.

Di seguito viene presentato un format (Tab.2) utile per la pianificazione delle azioni didattiche, corredato da domande che sollecitano il docente ad incorporare sia i principi dell'UDL sia le componenti dell'UDT.

ELEMENTI FONDANTI	INDICATORI	DOMANDE GUIDA
Finalità	Fornire la descrizione della lezione rispetto esplicitando le finalità generali	<i>Quali sono le finalità generali da raggiungere mediante questa lezione?</i>
Obiettivi	Specificare, dettagliatamente, sia gli obiettivi scolastici, sia quelli di transizione che gli studenti dovranno raggiungere attraverso tre componenti: 1. <i>Contenuto</i>: ciò che verrà insegnato, in termini osservabili e misurabili 2. <i>Condizioni</i>: dove e quando dovrà essere messo in pratica la competenza acquisita: 3. <i>Criteri</i>: standard di prestazione che verrà utilizzato per determinare l'acquisizione degli obiettivi	<i>Quali sono gli obiettivi scolastici da raggiungere? Quali sono gli obiettivi di transizione da raggiungere?</i> 1. <i>Quali conoscenze dichiarative e quali abilità cognitive essenziali? Quali i traguardi per lo sviluppo della competenza?</i> 2. <i>Quali possibilità di transfert e generalizzazione? In quali contesti si dovrà esplicitare la competenza acquisita?</i> 3. <i>Quali saranno gli standard da raggiungere?</i>
Principi UDL	Esplicitare i principi UDL utilizzati nel corso della lezione: 1. <i>Fornire molteplici mezzi di rappresentazione</i> 2. <i>Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione</i> 3. <i>Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento</i>	1. <i>Come verrà personalizzata la visualizzazione dell'informazione? Quali saranno i mediatori didattici da utilizzare per illustrare i contenuti principali della lezione? Quali le alternative offerte per l'informazione visiva ed uditiva? In che modo verrà attivata la conoscenza pregressa? Come verrà massimizzata la memoria e la generalizzazione degli apprendimenti?</i> 2. <i>Come verrà facilitata la gestione delle informazioni e delle risorse? Quali saranno le possibilità offerte agli studenti per dimostrare ciò che sanno nella forma e nella modalità a loro più consona?</i> 3. <i>Quali opzioni verranno fornite per rinforzare l'interesse? In che modo verrà promossa la collaborazione e il lavoro di gruppo? In che modo verrà favorita l'autoregolazione e l'autonomia? Come si incentiverà l'autovalutazione e la riflessione?</i>
Principi UDT	Esplicitare i domini di transizione utilizzati nel corso della lezione e come questi si connettono agli obiettivi scolastici. 1. <i>Fornire domini di vita multipli</i>	1) <i>Quali saranno i contesti extrascolastici in cui si manifesterà/applicherà la competenza acquisita?</i>

	2. <i>Promuovere l'autodeterminazione</i>	2) <i>In che modo lo studente potrà esercitare l'autodeterminazione? Quali saranno le decisioni e le scelte liberamente intraprese dallo studente per raggiungere gli obiettivi prefissati?</i>
	3. <i>Fornire risorse e prospettive multiple</i>	3) <i>Quale sarà la rete di contatti funzionale (famiglia- enti territoriali, servizi) che supporterà lo studente nel raggiungimento degli obiettivi di transizione?</i>
	4. <i>Fornire molteplici mezzi di valutazione</i>	4) <i>In che modo verrà valutato l'apprendimento/prodotto/voto (valutazione di performance- sommativa)? In che modo verrà valutata la capacità di mobilitare risorse, in contesti reali? In che modo verrà valutato l'apprendimento (valutazione formativa)? Verrà favorita la possibilità di ricevere feedback e valutazioni fra pari?</i>
Risorse	Identificare le risorse da utilizzare per l'espletamento della lezione.	<i>Quali saranno le risorse da utilizzare?</i>
Modifiche/ Accomodamenti⁷	Elencare le modifiche e gli accomodamenti adottati per rendere la lezione accessibile e "universale".	<i>Quali saranno le condizioni facilitanti (misure di adattamento e di semplificazione, procedure, strumenti educativi ed ausili) da utilizzare per rendere la lezione fruibile?</i>
Autovalutazione del docente	Riflettere sull'efficacia della lezione analizzando: a. la significatività dell'esperienza di apprendimento vissuta e la sua "aderenza" alla realtà. b. i feedback ricevuti dagli stessi studenti.	<i>Quali azioni sono state di aiuto e quali di ostacolo, per il raggiungimento degli obiettivi previsti? Quali atteggiamenti sono stati efficaci e quali lo sono stati meno, per il raggiungimento degli obiettivi previsti?</i>

Tab. 2- Format lezione UDT (adattato da Scott & Bruno, 2018)

5. Conclusioni

Sul fronte della ricerca pedagogica, "la letteratura mette in luce criticità che incoraggiano a presidiare il tema del supporto alla transizione alla vita adulta dei giovani con disabilità in modo da esplorare approcci e azioni orientanti utili a promuovere pratiche capaci di accompagnare tale transito esistenziale" (Miatto, 2022, p. 116).

La scuola italiana, forte della sua storia culturale e dei suoi trascorsi normativi, rappresenta sicuramente uno dei sistemi educativi più maturi per recepire e rendere attuabile un approccio sensibile alle differenze. Nella nostra realtà, infatti, la scuola si è fatta già promotrice di una rivoluzione pedagogica che ha consentito di affiancare ad un approccio tradizionale disciplinare un modello dell'educazione

⁷ E' necessario che il contesto si adatti ai bisogni specifici delle persone con disabilità, attraverso ciò che la *Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006) definisce *accomodamento ragionevole*, ossia "le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati che non impongano un carico sproporzionato o eccessivo [...], per assicurare alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di eguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e libertà fondamentali" (art.2).

all'autostima e all'efficacia. Il quadro UDT contribuisce, in questa direzione, all'evoluzione verso una "scuola- comunità" in cui, "l'aula e lezione possono essere una componente di un'offerta formativa ben più articolata e ampia, in un contesto ampio il cui orizzonte è dato da molte operosità: *l'orizzonte dell'operosità*" (Canevaro, 2021, p.86).

Esso stimola scuola, famiglia, comunità locale, enti ed istituzioni del territorio a costruire intese e sinergie a vantaggio della formazione e del Progetto di Vita dello studente, articolandolo in molteplici e diversificati aiuti e sostegni radicati nella *rete ecosistemica* in cui la persona con disabilità manifesta non solo i suoi bisogni, ma fa uso dei personali potenziali, contribuendo a definire il possibile scenario di soluzioni.

È per questo che si fa necessario promuovere ulteriori approfondimenti sul versante della ricerca e delle evidenze, utili a far emergere, in modo più chiaro, le potenzialità di una coprogettazione partecipante, come quella sottesa all'UDT, in grado di promuovere, negli studenti con disabilità, l'esercizio dell'autodeterminazione, restituendo loro voce e protagonismo nella costruzione del proprio Progetto di Vita.

Riferimenti bibliografici:

- Aquario D. (2015). *Valutare senza escludere*. Parma: Edizioni Junior –Gruppo Spiaggiari.
- Bassett, D. & Kochhar-Bryant, C. (2006). Strategies for aligning standards-based education and transition. *Focus on Exceptional Children*, 39, 1-20.
- Best, K., Scott, L.A. & Thoma, C.A. (2015). Starting with the end in mind: Inclusive education designed to prepare students for adult life. In Brown, E., Craven, R. G., McLean G. (ed.) *International Advances in Education: Global Initiatives for Equity and Social Justice*, 9.
- Black, R.D., Weinberg, L.A., & Brodwin, M.G. (2015). Universal Design for Learning and Instruction: Perspectives of Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptionality Education International*, 25(2), 1-26.
- Booth, T. & Ainscow M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Trento: Erickson.
- Bortolotti E., (2017). La transizione nell'età adulta per il giovane con disabilità intellettiva, *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (3), 229-236.
- Canevaro A., (2021). Un PEI in un contesto e un orizzonte operoso. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20 (2), 86-95.
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: National Center on Universal Design for Learning.
- Corsini C. (2022). Liberare la valutazione dalla tirannia del voto. *La Ricerca*, 22.
- Cottini L., Fedeli D., & Zorzi S.(2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Damiano, E. (1999). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando Editore
- Del Bianco, N. (2019). *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive. Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale*. Milano: Franco Angeli.
- Elia, G. (2001). Percorsi formativi, dinamiche sociali e pedagogia speciale. *Studium Educationis*, 3.

- European Agency for Development in Special Needs Education (2006). *I piani individuali di transizione*.
- Friso, V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini e Associati.
- Getzel, E., & Thoma, C.A. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31, 77–84.
- Girardo, M. (2020). *Verso un'identità autodeterminata. Temi, problemi e prospettive per l'adulto con disabilità intellettiva*. Milano: Guerini e Associati.
- Girelli, C. (2011). *Promuovere l'inclusione scolastica*. Brescia: La Scuola.
- Guichard, J. (2007). Transition. In J. Guichard, M. Huteau (ed.), *Orientation et insertion professionnelle*. 75, 535-545, Paris: Dunod.
- Hendry, L.B., & Kloep, M. (2003). *Lo sviluppo nel ciclo di vita*. Bologna: il Mulino.
- Ianes, D., & Cramerotti S. (2003). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S., & Fogarolo F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson.
- Konrad, M., Trela, K. & Test, DW. (2006). Using IEP goals and objectives to teach paragraph writing to high school students with physical and cognitive disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41, 111–124.
- Konrad, M., Walker, A., Fowler C, Test, D., & Wood, W. (2008) A model for aligning self-determination and general curriculum standards. *Teaching Exceptional Children*, 40(3), 53–64.
- Korinek, L., & deFur, SH. (2016) Supporting student self-regulation to access the general education curriculum. *Teaching Exceptional Children*, 48 (5), 232–242.
- Kralik, D., Visentin, K., & Van Loon, A. (2006). Transition: a literature review. *Journal of advanced nursing*, 55(3), 320- 329.
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come scienze della progettazione*. Milano: Franco Angeli.
- Marchisio, C.M. (2019). *Percorsi di vita e disabilità*. Roma: Carocci Editore.
- Meleis, A.I. (2010). *Transitions theory: Middle range and situation specific theories in nursing research and practice*. New York: Springer publishing company
- Meyer, A., Rose D.H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for Learning: theory and practice*. Wakefield, USA: CAST Professional Publishing,
- Miatto, E. (2022). Azioni orientati e transizioni alla vita adulta di giovani con disabilità intellettiva: sfide per la ricerca pedagogica. *Studium Educationis*, XXIII, (1), 110-118.
- Ministero dell'Istruzione. (2018). *L'autonomia scolastica per il successo formativo – Documento di lavoro*.
- Mithaug, D., Wehmeyer, M.L, Agran, M. Martin, J. & Palmer, S. (1998). *The self-determined learning model of instruction: Engaging student to solve their learning problems*. In M.L. Wehmeyer, & D.J., Sands (ed.) *Making it happen: student involvement in educational planning, decision making and instruction*, Baltimore, MD: Brookes, 299-328.
- Montesano, L., Carchidi R., & Valenti, A. (2019). I principi dell'Universal Design for Learning nella scuola dell'inclusione. Un'indagine esplorativa. *Topologik*, 25, 151-167.
- Novak, K., & Tucker, C.R. (2021). *UDL and blended learning*. IMpress.

- Novak, K., (2022). *UDL Now!* Wakefield, USA: CAST Professional Publishing,
- OMS- Organizzazione Mondiale della Sanità. (2002). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- ONU- Organizzazione Nazioni Unite. (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. New York.
- Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Williams-Diehm, K. L., & Soukup, J. H. (2012). An evaluation of the beyond high school model on the self-determination of students with intellectual disability. *Career Development for Exceptional Individuals*, 35, 76–84.
- Papay, C., Unger, DD., Williams-Diehm, K., & Mitchell, V. (2015). Begin with the end in mind: Infusing transition planning and instruction into elementary classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 47(6), 310–318.
- Pellis , C. et al. (1996) *Transition through the Different Levels of Education. Helios programme*. Report conducted on behalf of the European Commission, DG Education.
- Rowe, DA., Mazzotti, VL. & Sinclair, J. (2015). Strategies for teaching self-determination skills in conjunction with the common core. *Intervention in School and Clinic*, 50, 131–141.
- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Savia, G. (2018). Universal Design for Learning nel contesto italiano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6 (1), pp. 101-118.
- Scott, A., & Bruno L. (2018). Universal Design for Transition: A Conceptual Framework for Blending Academics and Transition Instruction. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(3), 1-16.
- Sen, A.K. (1993). Capability and well- being. In M. C. Nussbaum & A.K. Sen (ed.), *The quality of life*, Oxford, UK: Clarendon Press.
- Seok, S., DaCosta, B.. & Hodges, R. (2018). A Systematic Review of Empirically Based Universal Design for Learning: Implementation and Effectiveness of Universal Design in Education for Students with and without Disabilities at the Postsecondary Level. *Open Journal of Social Sciences*, 6, 171-189.
- Sgambelluri, R. (2020). *Dall'ICF all'Universal Design For Learning*. Roma: Anicia.
- Shogren, K. A., Gotto, G. S., Wehmeyer, M. L., Shaw, L., Seo, H., Palmer, S., Snyder, M. J. & Barton, K. N. (2016). The impact of the Self-Determined Career Development Model on self-determination outcomes. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 45, 337-350.
- Stodden, R. A., Whelley, T., Chang, C., & Harding, T. (2001). Current status of educational support provision to students with disabilities in postsecondary education. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16, 1-10.
- Test, DW., Mazzotti, VL., Mustian, AL., Fowler, CH., Kortering, L., & Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32 (3), 160-181.
- Thoma, CA., Bartholomew, C. & Scott, LA. (2009). *Universal design for transition*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes
- Thoma, CA., & Getzel, EE. (2005). Self-determination is what it's all about: What postsecondary students with disabilities tell us are important considerations for success. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(3), 234–242.

UNESCO (1994) *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO.

Wehmeyer, M. L. (1997). Self-determination as an educational outcome: A definitional framework and implications for intervention. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 9, 175-209.

Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (1998). *Teaching self-determination to youth with disabilities: Basic skills for successful transition*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Wehmeyer, M. L., Kelchner, K., & Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behaviors of adults with mental retardation and developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 632-642.

Wehmeyer, M.L., & Metzler, C.A. (1995). How self-determined are people with mental retardation? The national consumer survey. *Mental Retardation*, 33(2), 111-119.

Wehmeyer, M.L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. Education and Training. *Mental Retardation*, 27(4), 302-314.

Wehmeyer, M.L., & Palmer, S.B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three years after high school: the impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(2), 131-144.

Wehmeyer, M.L., & Schwartz, M. (1998). The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(1), 3-12.