
Universal Design for Learning in pratica

Strategie efficaci
per l'apprendimento inclusivo

Edizione italiana a cura di
Silvia Dell'Anna

A cura di
Wendy W. Murawski e Kathy Lynn Scott

GUIDE
DIDATTICA



Erickson

IL LIBRO

UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING IN PRATICA

Dedicato a insegnanti, educatori e dirigenti della scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di primo grado, *Universal Design for Learning in pratica* è una guida per applicare realmente i principi dell'Universal Design for Learning (UDL) a scuola.

Più insegnanti abbracceranno i principi dell'Universal Design for Learning più tutti gli studenti, davvero tutti, avranno l'opportunità di farcela.

In questo libro, scritto da un gran numero di validi insegnanti e educatori, sono spiegati:

- un ampio ventaglio di tematiche UDL che includono la didattica delle discipline (dalla lettoscrittura alle STEM), Tecnologie Assistive e tanto altro;
- strumenti testati sul campo e ricerche già messe in atto più volte;
- strategie pratiche, economiche, veloci e facili da attuare;
- procedure per sviluppare pratiche di co-teaching e per coinvolgere le famiglie.

Questa guida pratica dimostra come senza sforzo l'UDL aiuti a formare negli studenti la flessibilità necessaria per consolidare i loro punti di forza e soddisfare i loro bisogni educativi.

LE AUTRICI

WENDY W. MURAWSKI

PhD, è presidentessa e direttrice esecutiva del Center for Teaching and Learning (CTL) della California State University, Northridge e amministratrice delegata dell'azienda di consulenza educativa 2 TEACH.

Cosa funziona davvero nella pedagogia e didattica dell'inclusione?

KATHY LYNN SCOTT

PhD, è analista amministrativa del Center for Teaching and Learning (CTL) della California State University, Northridge dove attualmente lavora dopo aver svolto ricerche in campo educativo in Inghilterra.

€ 24,00

ISBN 978-88-590-2136-0



9 788859 102136 0

www.erickson.it

Indice

- 11 Prefazione all'edizione italiana (di S. Dell'Anna)
- 27 Prefazione (di W.W. Murawski e K.L. Scott)
- 29 Introduzione (di K. Novak)

PRIMA PARTE Cosa funziona realmente nella didattica delle discipline

- 49 CAP.1 UDL e lettoscrittura. Dare tante possibilità di successo (di R.L. Owiny, A. Brawand e J. Josephson)
- 63 CAP.2 UDL e matematica. Rendere l'algebra accessibile a tutti (di S.A. Nagro, J. True Daley e C.R. Gaspard)
- 77 CAP.3 UDL e studi sociali. Applicare il Project-Based Learning (di P.E. Bernhardt)
- 93 CAP.4 UDL e discipline scientifiche. Integrare le STEM (di B. Serianni e C. Rethwisch)
- 109 CAP.5 UDL e arti dello spettacolo. Ispirare la creatività (di R.H. Ashton e T.M. Ashton)

SECONDA PARTE Cosa funziona realmente con il comportamento

- 125 CAP.6 UDL e funzionamento esecutivo. Liberare la capacità di apprendere (di J.D. Walker e V. Russell)
- 139 CAP.7 UDL e interventi e supporti comportamentali positivi. Gestire positivamente la classe (di B.L. Hott, K.M. Randolph e A. Martin)
- 151 CAP.8 UDL e comportamento adattivo. Le abilità pratiche, sociali e concettuali (di C.A. Bukaty e L.A. Delisio)

**TERZA PARTE Cosa funziona realmente
nell'insegnamento**

- 167 CAP.9 UDL e co-teaching. Creare l'unione perfetta
(di *W.W. Murawski e L. Ansari Ricci*)
- 181 CAP.10 UDL e Tecnologie Assistive. Oltre la mera accessibilità
(di *L.A. Delisio e C.A. Bukaty*)
- 195 CAP.11 UDL e fedeltà dell'intervento. Dare coerenza nella
flessibilità
(di *K.M. Johnson e K.E. Cornelius*)

**QUARTA PARTE Cosa funziona realmente con i Bisogni
Educativi Speciali**

- 211 CAP.12 UDL e plusdotazione. Sbloccare l'ingorgo
(di *C.E. Hughes*)
- 227 CAP.13 UDL e prima infanzia. Dare possibilità di scelta anche
ai bambini piccoli
(di *Z. Chai e C.-I Chen*)
- 241 CAP.14 UDL e studenti con disturbi emozionali/comportamentali.
Promuovere l'autoregolazione
(di *K.M. Johnson e K.E. Cornelius*)

**QUINTA PARTE Cosa funziona realmente al di fuori
della classe**

- 259 CAP.15 UDL e leadership. Prendere le redini
(di *A. Kramer*)
- 273 CAP.16 UDL e collaborazione scuola-famiglia. L'unione fa la forza
(di *T. Fitzgerald*)
- 287 CAP.17 UDL e normativa. Considerare le implicazioni legali
(di *J. Rodriguez*)
- 297 CAP.18 UDL e cambiamento. A piccoli passi verso il successo
(di *W.W. Murawski e K. Novak*)

Prefazione all'edizione italiana

Silvia Dell'Anna

Strategie efficaci e universali per una scuola inclusiva

*Che cosa funziona davvero nella pedagogia e didattica dell'inclusione?
Quali approcci e strategie possono ritenersi efficaci e coerenti
con i principi dell'inclusione?*

Realizzare l'inclusione scolastica pone a insegnanti, educatori e dirigenti numerose sfide: dal mettere in campo competenze e strategie efficaci per rispondere ai bisogni di tutti gli alunni, con una particolare attenzione agli alunni con disabilità o altri bisogni educativi speciali, al creare un clima relazionale accogliente e un senso di appartenenza alla propria scuola e classe.

Gli attuali sistemi scolastici subiscono l'influsso di forze e interessi differenti, e devono trovare soluzioni per conciliare la spinta verso l'eccellenza nell'apprendimento con l'impegno a favore dell'equità, agendo preventivamente per ridurre le disuguaglianze in educazione e rimuovere le barriere fisiche, sociali e culturali all'apprendimento e alla partecipazione sociale (Ainscow, Chapman e Hadfield, 2020).

L'inclusione scolastica si traduce, di conseguenza, in due principali direttrici di azione, tra loro congiunte: il perseguimento della qualità dei processi di insegnamento e apprendimento e, contemporaneamente, il costante impegno contro ogni forma di discriminazione.

In merito al primo obiettivo, la letteratura internazionale del settore sta progressivamente ampliando i contributi che presentano approcci e strategie di comprovata efficacia, che possono guidare l'agito dei professionisti dell'educazione.

Sono numerose le rassegne di studi riguardanti differenti metodologie didattiche che, basandosi sulla ricerca nel settore, forniscono informazioni sull'efficacia e sulle circostanze più adeguate per la loro implementazione (Hattie, 2016; Mitchell, 2018). Tali studi di sintesi consentono di orientarsi tra le variegate opzioni esistenti, non solo sulla base dell'intuito, dell'esperienza professionale e del patrimonio di competenze, come spesso si tende a fare, ma facendo riferimento a risultati di ricerche rigorose che garantiscono una maggiore qualità e utilità delle scelte pedagogiche e didattiche.

A un costante aggiornamento sulle metodologie a disposizione, l'insegnante inclusivo deve, tuttavia, associare un lavoro riflessivo e critico sui propri atteggiamenti e le proprie credenze, e sull'impatto delle prassi all'interno di una cornice valoriale di riferimento (EADSNE, 2012).

A supporto dell'agire del docente è possibile adottare azioni di sistema: la collaborazione in team, lo sviluppo professionale continuo di insegnanti ed educatori, la diffusione di un modello di leadership in una comunità educante allargata, capace di coordinare risorse e competenze e di dialogare con i molteplici attori del contesto scolastico e territoriale (IBE-UNESCO, 2016).

Questa seconda area di sviluppo, in termini sia di competenze sia di azioni, necessita di uno sguardo alle differenze umane, tutte, non solo degli alunni ma anche dei professionisti dell'educazione, per comprendere, seppure parzialmente, il funzionamento delle istituzioni scolastiche e per tenere in considerazione i meccanismi che originano discriminazione ed esclusione: il sessismo, il razzismo, il classismo, la discriminazione su base religiosa e, infine ma non meno pervasivo, l'abilismo (Adams, Bell, Goodman e Joshi, 2016). Una comprensione approfondita di questi fenomeni e delle forze in gioco, non solo socio-culturali ma anche di tipo economico e politico, e del modo in cui si manifestano all'interno dei sistemi scolastici — a livello individuale, sociale e sistemico — costituisce un prerequisito per l'organizzazione, la progettazione e la realizzazione di interventi inclusivi in ambito educativo e didattico.

Lo *Universal Design for Learning* rappresenta uno degli approcci più promettenti, per l'ampiezza e, contemporaneamente, la capillarità degli interventi che promuove. La sua implementazione si realizza attraverso azioni sistemiche ed ecologiche, che coinvolgono molteplici livelli e attori, e che sono guidate da chiari principi e obiettivi.

Traslando i principi dello Universal Design dalla progettazione architettonica e di prodotti all'ambito dell'educazione, lo Universal Design for Learning promuove un utilizzo equo e flessibile dei materiali e degli strumenti di apprendimento, garantendo un alto livello di accessibilità degli ambienti scolastici (Meyer, Rose e Gordon, 2014).

Il modello è il prodotto di studi nell'ambito delle neuroscienze sulla variabilità interindividuale nei processi di apprendimento. Tali studi hanno evidenziato il ruolo di tre principali reti cerebrali interconnesse: le *reti di riconoscimento*, relative all'acquisizione di informazioni; le *reti strategiche*, preposte all'organizzazione e applicazione delle conoscenze; le *reti affettive*, tramite cui il soggetto attribuisce un significato personale alle informazioni elaborate. Sulla base di tali premesse, il modello cerca di garantire percorsi individuali di apprendimento mettendo a disposizione numerose e flessibili opzioni in tre aree, speculari alle reti cerebrali sopracitate:

- 1) molteplici mezzi di *rappresentazione*, per la percezione e comprensione di nuove informazioni;
- 2) molteplici mezzi di *azione ed espressione*, per esprimere e dimostrare ciò che si è appreso;
- 3) molteplici mezzi di *coinvolgimento*, per supportare la motivazione e l'interesse dello studente (Meyer, Rose e Gordon, 2014).

Dal punto di vista concettuale e operativo, lo UDL si colloca a pieno nei principi dell'educazione inclusiva proposti a livello internazionale (IBE-UNESCO, 2016), in particolare per quanto riguarda:

- un'attenzione alle differenze di tutti gli alunni in senso lato, di tipo sia curricolare sia socio-emotivo;
- la creazione di ambienti di apprendimento il più possibile universali, dove gli alunni con funzionamenti «straordinari» possono sentirsi accolti alla pari di qualunque altro alunno;
- un costante impegno verso una rimozione delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione sociale per tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro caratteristiche individuali e dal loro funzionamento;
- l'integrazione di strategie specifiche e di comprovata efficacia, rivolte a particolari tipologie di alunni, all'interno di strategie didattiche per tutti, in un'ottica di *speciale normalità*, dove ciò che può essere indispensabile per qualcuno diviene utile per tutti (Ianes, 2006);
- l'attivazione di strategie e interventi a più livelli, da quello micro della didattica individualizzata e personalizzata e della didattica di classe fino ad arrivare a reti di collaborazione sul territorio.

Il presente contributo propone una breve panoramica sui principi teorici e sugli obiettivi dell'inclusione scolastica, e sullo stato della ricerca nel settore, dando ampio spazio allo Universal Design for Learning come utile riferimento per lo sviluppo di un sistema scolastico inclusivo.

L'inclusione scolastica: una scelta etica e vantaggiosa per tutti

L'educazione inclusiva è prima di tutto un diritto riconosciuto a livello internazionale e nazionale (art. 24, UN, 2006; D.Lgs. n. 66/2017). La qualità della sua implementazione è il prodotto di azioni sistemiche e multilivello, in cui entrano in gioco molteplici operatori scolastici ed extrascolastici. Si possono distinguere, in particolare, due principali piani di intervento: quello *metodologico-didattico* e quello *organizzativo* (Cottini, 2017). Sul piano *metodologico e didattico* possiamo nominare quattro principali aree di intervento: strategie cooperative, strategie cognitive e metacognitive, educazione socio-emozionale e prosociale, clima e gestione della classe. Vi è poi il piano *organizzativo*, che riguarda il livello scuola e le sue interazioni con i vari attori del sistema: le famiglie in primo luogo e la comunità in senso più ampio, ma anche i servizi a livello territoriale (Cottini, 2017).

Nell'ultimo decennio è aumentato l'interesse verso la valutazione dell'efficacia di un sistema scolastico inclusivo e della qualità delle sue prassi. La letteratura internazionale ha visto aumentare le posizioni critiche e scettiche, una tendenza che rischia di mettere in crisi la fiducia nell'implementazione dell'inclusione scolastica (Ianes e Augello, 2019). D'altro canto, a salvaguardia del modello, si stanno moltiplicando gli sforzi per rilevare il livello di qualità dell'inclusione scolastica, per raccogliere evidenze sull'efficacia delle strategie educative e didattiche, e per dimostrare i benefici per gli alunni con e senza disabilità o bisogni educativi speciali (Ianes e Dell'Anna, 2020).

La ricerca nel settore è, dunque, in espansione, come testimonia l'emergente settore dell'Evidence Based Education (Hattie, 2016) che sempre più si rivolge all'ambito della pedagogia speciale e della didattica inclusiva (Cottini e Morganti, 2015). Finora nel contesto nazionale l'attenzione si è focalizzata principalmente sui processi di implementazione e sulle prassi, descrivendo *come si sta operando*. Tuttavia, aumenta l'interesse verso gli esiti (*che risultati sono stati ottenuti?*) e le strategie di comprovata efficacia (*cosa funziona e quando funziona?*) (Cottini e Morganti, 2015).

Per quanto riguarda gli esiti dell'inclusione scolastica, sebbene i dati di ricerca siano ancora limitati, essi appaiono incoraggianti (Dell'Anna et al.,

2020; Dell'Anna, Pellegrini e Ianes, 2019; Istituto Alana, 2016; Nepi, 2013). In relazione all'apprendimento curricolare non si rilevano differenze significative per alunni senza bisogni educativi speciali tra contesto inclusivo e non (Dell'Anna, Pellegrini e Ianes, 2019; Nepi, 2013), mentre per gli alunni con disabilità alcuni risultati nelle competenze curricolari e adattive (ad esempio autonomia, riduzione dei comportamenti autolesivi) tendono a propendere per il contesto inclusivo (Dell'Anna et al., 2020; Istituto Alana, 2016). Molto resta da fare per migliorare la qualità dei processi di inclusione, per garantire il necessario supporto e adeguati livelli di partecipazione sociale, specialmente agli alunni con disabilità. Nonostante gli attuali modelli debbano essere perfezionati, tramite i dati di ricerca sugli alunni con disabilità siamo portati a credere che la scuola inclusiva aumenti le opportunità di interazione sociale con i pari e renda possibile un maggiore coinvolgimento in attività curricolari (Dell'Anna et al., 2020). Inoltre, come dimostrano i dati sugli atteggiamenti e sulle credenze dei pari (Dell'Anna, Pellegrini e Ianes, 2019), la classe inclusiva è un luogo privilegiato per sviluppare maggiore empatia e accettazione sociale delle differenze e della disabilità.

Per quanto riguarda, invece, l'ambito di ricerca relativo alle strategie basate sull'evidenza nella didattica speciale e inclusiva, si nota un'espansione in numerose direzioni tematiche (Mitchell, 2018): strategie per tutte le dimensioni della didattica, da interventi specifici per alunni con disabilità intellettiva, ADHD e autismo, a strategie trasversali per la gestione della classe, per favorire l'apprendimento tra pari, per potenziare le competenze cognitive e metacognitive.

Lo sviluppo e l'ampliamento di questi filoni di ricerca può, da un lato, rafforzare il rapporto reciprocamente vantaggioso tra ricerca e implementazione e, dall'altro, offrire un costante arricchimento delle strategie educative e didattiche, sia per quanto riguarda la classe nel suo insieme sia in riferimento ad alunni con disabilità, disturbi dell'apprendimento e altre tipologie di bisogni educativi speciali.

Per una didattica al plurale

La didattica inclusiva è un settore con una forte connotazione valoriale, che poggia le sue basi in parte sulla didattica generale — in riferimento alla progettazione, realizzazione e valutazione — e in parte sulla didattica speciale, con il suo patrimonio di conoscenze relative alla disabilità e ai bisogni educativi speciali (Demo, 2019).

Tuttavia, come può un insegnante affermare che le proprie azioni pedagogiche e proposte didattiche siano realmente inclusive? Quali caratteristiche le rendono tali?

La didattica inclusiva si configura come una combinazione favorevole tra obiettivi di apprendimento individuali e partecipazione sociale (IBE-UNESCO, 2016): da un lato l'insegnante propone contenuti e attività finalizzati a sviluppare competenze di ambito curricolare, tenendo conto dei differenti livelli di partenza degli alunni, degli obiettivi di classe e delle potenzialità individuali; dall'altro si impegna a costruire un clima di classe rispettoso e collaborativo, e un senso di appartenenza, di modo che l'ambiente di apprendimento divenga un luogo connotato positivamente dal punto di vista affettivo ed emotivo. Sebbene ciascun alunno possa perseguire obiettivi propri e procedere lungo un percorso di apprendimento adeguato alle proprie necessità, capacità e potenzialità, risulta indispensabile curare il legame tra percorsi di apprendimento individuali e obiettivi di classe.

Per chiarire il rapporto tra comunanza e pluralità/diversificazione dell'apprendimento in una classe realmente inclusiva, possiamo fare riferimento a tre principali concetti: individualizzazione, personalizzazione e differenziazione. I tre concetti sono stati proposti da differenti autori in ambito pedagogico e, assieme al curricolo nazionale, rappresentano un riferimento centrale nella progettazione didattica inclusiva.

Gli obiettivi curricolari e i percorsi di apprendimento in un contesto inclusivo sono caratterizzati da elementi di comunanza tra classe e singolo alunno, tra il percorso di apprendimento condiviso e il percorso di apprendimento individuale di ciascuno. La classe è il luogo in cui formare il cittadino, uno spazio in cui sperimentare la partecipazione e, contemporaneamente, dare valore alle peculiarità di ciascuno (Demo, 2016): la didattica inclusiva deve creare spazi per crescere, ognuno a proprio modo, a seconda dei propri bisogni e delle proprie caratteristiche, ma anche modalità e occasioni per condividere, per mantenere un legame non solo affettivo ma anche a livello di apprendimento. La differenziazione in ottica inclusiva non può, quindi, tradursi in obiettivi e percorsi calibrati per ciascuno che, tuttavia, si sviluppano senza alcun legame reciproco.

Nel suo libro dedicato alla «pedagogia differenziata» Sabine Kahn (2010) spiega il concetto di differenziazione basandosi sul principio di uguaglianza tra tutti gli alunni, in quanto cittadini, e su quello di personalizzazione, come attenzione e rispetto dell'individualità di ciascuno.

Baldacci (2002; 2005) fornisce le definizioni dei concetti di individualizzazione e personalizzazione. Il termine *individualizzazione* è chiaramente

definito in relazione alle «competenze fondamentali del curricolo» e al loro raggiungimento da parte di tutti gli alunni, attraverso una «diversificazione dei processi di apprendimento» (Baldacci, 2002, pp. 132-133). Si riferisce, quindi, alla comunanza negli obiettivi di apprendimento di una classe, senza tuttavia tralasciare i bisogni individuali di supporto e adattamento, dovuti in particolare ai differenti livelli iniziali di competenza degli alunni e agli obiettivi realmente raggiungibili da ciascuno.

Diversamente, il termine *personalizzazione* si rivolge all'individualità dello studente, al raggiungimento di un'«eccellenza cognitiva», al «coltivare le proprie potenzialità intellettive» (Baldacci, 2002, p. 133). È, quindi, fortemente legata alle caratteristiche dell'alunno, agli interessi, alle preferenze e alle aspirazioni.

Carol Ann Tomlinson (2001; 2014) ha dedicato numerose pubblicazioni al tema della differenziazione didattica come una visione plurale, attenta all'eterogeneità di tutti gli alunni: la didattica di classe, secondo l'autrice (Tomlinson, 2001), deve abbandonare sia l'approccio votato alla «taglia unica», che offre a tutti gli alunni gli stessi contenuti con le stesse modalità, fallendo inevitabilmente con alcuni, sia l'approccio della *micro-differentiation* or *tailoring* (p. 3), che crea una chiara biforcazione tra la maggioranza — con un percorso per così dire standard — e una minoranza con bisogni particolari, straordinari o speciali, alla quale si offrono specifici interventi e adattamenti. Il suo modello di progettazione si propone a priori al plurale per tutti gli alunni: si tratta di un modo di progettare proattivo, che si basa su una conoscenza approfondita di tutti gli alunni e delle loro caratteristiche, dai livelli iniziali di competenza agli stili di apprendimento, alle appartenenze socio-culturali, agli interessi e alle preferenze (Tomlinson, 2014).

Il concetto di differenziazione didattica, come definito da Tomlinson (2014), comprende sia quello di individualizzazione sia quello di personalizzazione, presentandoli come opportunità per tutti gli alunni, che possono — in maniera flessibile — avere bisogno di contenuti e/o modalità differenti di apprendimento in differenti momenti.

Allo stesso modo l'approccio UDL prevede a priori modalità al plurale per rispondere ai molteplici e variegati bisogni degli alunni, ponendo l'attenzione nello specifico sulle preferenze e modalità di apprendimento e sui bisogni negli ambiti della percezione, della rielaborazione, dell'esposizione di contenuti di apprendimento e del coinvolgimento in attività didattiche (Meyer, Rose e Gordon, 2014).

La crescente attenzione che ricevono gli approcci votati alla pluralizzazione della didattica non è il frutto di un mero desiderio di innovazione, ma

appare sempre più come un'esigenza nel panorama nazionale, una risposta necessaria di fronte all'evidente fallimento della didattica tradizionale e alla sua incoerenza rispetto ai recenti sviluppi scientifici nell'ambito dell'apprendimento (D'Alonzo, 2017).

Riassumendo, la didattica inclusiva opera all'interno, nella congiunzione tra soggetto e soggetti, tra individuo e gruppo classe, e tenta una conciliazione efficace e favorevole tra obiettivi apparentemente distanti: tra comunanza e diversificazione, tra individuale/singolare e plurale. Tenere insieme questi estremi costituisce una sfida, la cui riuscita può essere valutata in relazione ai tre principali pilastri dell'educazione inclusiva: l'effettiva accessibilità dell'ambiente di apprendimento, il raggiungimento di obiettivi di apprendimento rilevanti per il soggetto e, infine, la costruzione di un senso di appartenenza (IBE-UNESCO, 2016). La proposta didattica di un insegnante può, quindi, definirsi inclusiva se si è in grado di affermare che le strategie messe in campo sono coerenti con questi tre finalità e se i risultati raggiunti dagli studenti in termini di apprendimento e partecipazione sociale corrispondono alle loro potenzialità.

La funzione preventiva della didattica inclusiva: vulnerabilità e rischio in educazione

Spesso si tende ad associare l'inclusione scolastica a questioni relative alla disabilità, come se l'introduzione di prassi organizzative e metodologico-didattiche inclusive potesse fare la differenza esclusivamente per gli alunni con disabilità. In realtà, come discute ampiamente Tomlinson (2001), l'introduzione di strategie didattiche diversificate e flessibili va a vantaggio di tutti gli studenti, anche di quelli che meno spesso vengono considerati bisognosi di attenzioni specifiche: gli alunni ad alto potenziale di apprendimento, gli alunni che superano adeguatamente il percorso scolastico ma che vivono l'esperienza formativa con scarsa motivazione e un alto livello di frustrazione, e gli alunni con alto rendimento che però non si sentono valorizzati per i loro talenti e le loro peculiarità.

Porre lo sguardo su prospettive di azione nuove non significa, tuttavia, trascurare le tradizionali aree di bisogno: in primo luogo la disabilità ma, alla luce dei dati sull'abbandono scolastico, anche gli alunni a rischio di disaffezione e insuccesso, così come tutti quegli alunni che per differenti motivazioni incontrano delle difficoltà nell'apprendimento o che rischiano di rimanere ai margini.

La creazione di una scuola di tutti e per tutti, oltre a rappresentare un esercizio di democrazia, può arginare fenomeni di oppressione istituzionale

che coinvolgono alunni appartenenti a minoranze in condizioni di svantaggio, come ad esempio la segregazione nelle scuole speciali dei Rom nell'Est Europa (UNESCO, 2020; Amnesty International and the European Roma Rights Centre, 2017) o degli afroamericani negli Stati Uniti (Harry e Klingner, 2014).

Questo non significa che il fenomeno venga automaticamente sradicato dall'introduzione di una scuola di tutti e per tutti. Anzi, altrettanti fenomeni discriminatori possono ripresentarsi in modo strisciante e imprevisto, divenendo inoltre difficilmente rilevabili se non attraverso specifici studi.

Sebbene la diversità etnico-culturale e linguistica venga a più riprese celebrata come opportunità per il contesto educativo, le scuole non sempre valorizzano queste differenze e sono in grado di creare le condizioni favorevoli per l'apprendimento di questi alunni. In assenza di proposte didattiche adeguate, la risposta principale rischia di essere quella della categorizzazione di presunti deficit o difficoltà: rappresentano dei campanelli d'allarme, ad esempio, la proliferazione delle certificazioni di disabilità tra gli alunni con background migratorio (MIUR – Ufficio Statistica e Studi, 2018) o di genere maschile (EASNIE, 2018).

Vi è poi l'ambito di intervento riguardante lo svantaggio socio-economico e la povertà educativa. Gli alunni provenienti da contesti sociali e familiari deprivati dal punto di vista culturale corrono maggiormente il rischio di abbandonare precocemente la scuola, di sottostimare le proprie potenzialità o di non raggiungere le competenze di base per l'esercizio pieno della cittadinanza (OECD, 2019b; MIUR, 2017). Questa preoccupazione riguarda una percentuale notevole di alunni nel panorama nazionale: i test PISA mostrano che un quinto dei quindicenni non possiede le competenze fondamentali in ambito matematico e nella *reading literacy*, indispensabili per comprendere un testo scritto o acquisire concetti scientifici di base (OECD, 2019a); d'altro canto i dati sull'insuccesso e sull'abbandono scolastico precoce continuano a rappresentare una piaga per il nostro Paese (MIUR, 2017).

La didattica inclusiva, con il suo ampio spettro di contenuti e modalità di apprendimento, può offrire maggiori opportunità a questi studenti, agendo in modo preventivo non solo dal punto di vista dell'apprendimento curricolare ma anche in relazione alla motivazione, che può essere supportata sia da un forte senso di appartenenza alla classe e da relazioni significative con i compagni e gli insegnanti, sia da attività calibrate sulle reali competenze e sugli interessi degli alunni. Inoltre, la prospettiva sistemica ed ecologica dell'inclusione, che propone interventi collocati su più livelli — da quello individuale dell'alunno a quello scolastico, familiare e territoriale — massimizza le possibilità di successo degli interventi stessi poiché considera tutte le variabili in gioco e tutte le

possibili tipologie di azione, tra la quali è da preferire quella della prevenzione (EASNIE, 2019).

Disabilità e inclusione scolastica: dall'adattamento all'universalità

Promuovere il diritto all'educazione inclusiva significa, in primo luogo, consentire l'accesso non solo agli edifici ma, più in generale, agli ambienti di apprendimento, ai materiali e ai contenuti, per creare le condizioni per una «piena ed effettiva partecipazione nella società su una base di eguaglianza con gli altri» (art. 1 (2), UN, 2006).

L'impegno normativo e istituzionale per garantire il diritto a un'educazione realmente inclusiva nel caso delle persone con disabilità si traduce anche e soprattutto in interventi finalizzati a rimuovere le disuguaglianze e le discriminazioni sul piano politico, economico, sociale, culturale e civile (art. 2, UN, 2006). Tuttavia, così come non è eguaglianza quella che offre a tutti le stesse condizioni e risorse, allo stesso modo se il riconoscimento dei bisogni individuali delle persone con disabilità e l'attivazione di azioni specifiche non sono accompagnati da adeguate riflessioni socio-culturali, possono dare origine ad azioni controproducenti, che stigmatizzano e discriminano alcuni soggetti (Bernardini, 2016). Tali riflessioni riguardano, in primo luogo, la cornice culturale tramite cui si definisce e interpreta la disabilità e, in secondo luogo, le modalità attraverso le quali si attivano interventi e risorse.

Per gli alunni con disabilità la nostra normativa prevede la definizione di un Profilo di Funzionamento e, conseguentemente, di un Piano Educativo Individualizzato, al termine di un iter che coinvolge professionisti di ambito sanitario, sociale e pedagogico, in collaborazione con le famiglie (art. 3, Legge 104/1992; art. 14, Legge 328/2000; D.Lgs. 66/2017) (Ianes, Cramerotti e Fogarolo, 2021). La normativa più recente (D.Lgs. n. 66/2017 e 96/2019) introduce l'ICF-CY, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute – Versione per bambini e adolescenti* (OMS, 2007) — come riferimento culturale e interpretativo nell'ambito della disabilità. Questa classificazione offre una visione bio-psico-sociale della disabilità, che vede il funzionamento individuale come prodotto di una complessa interazione tra individuo e contesto, e propone azioni e interventi per individuare le barriere in tutte le aree di attività e partecipazione che riguardano il soggetto stesso (Ianes, Cramerotti e Scapin, 2019).

La Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità fa riferimento a due principali azioni: la *progettazione universale* e l'*accomodamento*

ragionevole (art. 2, UN, 2006). Entrambe sono finalizzate a intervenire sui contesti disabilitanti e ridurre le eventuali barriere per le persone con disabilità. Tuttavia, vi è una differenza sostanziale nelle scelte pedagogiche e didattiche che possono generarsi dai due concetti.

Nel caso della progettazione universale stiamo parlando di «progettazione (*e realizzazione*) di prodotti, ambienti, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate» (art. 2, UN, 2006). L'intervento è quindi proattivo, o meglio preventivo, basato su una conoscenza approfondita della disabilità in senso lato, con tutta la sua gamma di bisogni. Tuttavia, rendere accessibile l'ambiente scolastico in tutti i suoi aspetti è un lavoro impegnativo, che richiede un'ampia pianificazione di ausili e soluzioni a supporto delle persone con disabilità, o di chiunque possa averne bisogno per differenti ragioni, inglobate ecologicamente in un modello universale di fruizione (Mangiatordi, 2019). Come chiarito dalla Convenzione, la progettazione universale non è incompatibile con eventuali ulteriori adattamenti per «particolari gruppi di persone con disabilità» (art. 2, UN, 2006).

L'accomodamento ragionevole, ossia «le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati» (art. 2, UN, 2006), subentra, quindi, come misura ulteriore e aggiuntiva laddove il tentativo di pluralizzare e rendere universale l'accesso a spazi, materiali e servizi non sia sufficientemente ampio da consentire una partecipazione effettiva di alcuni soggetti.

L'approccio UDL realizza a pieno il concetto di progettazione universale. Consente di superare una visione binaria e riduttiva del funzionamento umano, scisso tra norma e deficit, che traduce l'intervento a favore delle persone con disabilità in una risposta specifica e diversificata a bisogni straordinari. Per quanto possibile il modello cerca di inserire quegli adattamenti fondamentali per alcuni, finalizzati a rimuovere le potenziali barriere, nelle modalità normali di fruizione e utilizzo, dove *normale* è sinonimo di appartenenza sociale ed emotiva, e quello che veniva definito *speciale* diviene uno strumento, una modalità o un'esperienza resa accessibile e disponibile, ampliando le opportunità formative di tutti (Ianes, 2006).

L'approccio cerca di uscire dalla logica del bisogno, che attiva specifici adattamenti in risposta a bisogni straordinari, per muovere verso la prospettiva del diritto, dove la flessibilità e varietà di opzioni presenti crea per tutti opportunità di piena partecipazione, senza che sia costantemente necessario adottare ulteriori misure specifiche. All'interno di questo approccio la disabilità non viene interpretata come un funzionamento patologico ma come uno o più funzionamenti tra la pluralità di funzionamenti possibili per l'essere umano.

L'UDL apre la via a un superamento delle categorie basate sul deficit e sul bisogno, senza tuttavia trascurare le necessità specifiche di alcuni soggetti. Gli adattamenti vengono inglobati, rendendo le proposte il più possibile universali e aumentando le opportunità di apprendimento di tutti gli alunni. È improbabile che si riesca, a priori, a prevedere tutte le possibili necessità di tutti gli alunni. Tuttavia, un approccio il più possibile plurale e accessibile riduce la necessità di ulteriori accomodamenti e, allo stesso tempo, consente di vivere gli spazi e i materiali di apprendimento con modalità simili a quelle dei compagni di classe.

Conclusione

I dati di ricerca a disposizione mettono in evidenza alcune criticità nelle attuali modalità di implementazione e consentono di individuare le aree maggiormente a rischio.

Per favorire un generale miglioramento delle pratiche organizzative e didattiche alcune aree di intervento risultano prioritarie: la collaborazione tra professionisti e lo sviluppo di azioni sistemiche, l'arricchimento delle strategie didattiche inclusive, e un impegno concreto per garantire maggiore qualità nell'insegnamento e partecipazione sociale agli alunni con disabilità.

Lo Universal Design for Learning è uno dei possibili riferimenti per l'implementazione dell'inclusione su molteplici livelli di intervento, essendo in grado di coniugare efficacia e qualità nelle prassi con solide basi valoriali: l'approccio, infatti, può essere declinato in tutte le dimensioni dell'agire educativo e divenire un utile strumento per insegnanti, educatori e dirigenti, dal punto di vista sia concettuale che operativo.

Nonostante il modello abbia riscosso molto successo a livello di riflessione teorica e in termini di proposte operative, la sua applicazione concreta non è ancora sufficientemente diffusa. L'approccio è oggetto di sempre maggiore ricerca con declinazioni differenti in merito all'oggetto di studio: dai benefici per gli alunni con disabilità, agli accorgimenti considerati più efficaci per l'insegnamento (Mangiatordi, 2017).

Per quanto riguarda la sua diffusione, negli ultimi anni alcuni autori italiani hanno sottolineato a più riprese la possibilità di conciliare il modello con i principi della pedagogia e didattica inclusiva, avanzando proposte operative concrete (Cottini, 2019; Savia, 2016).

Per consentire una più ampia divulgazione del modello, oltre a offrire una formazione sui suoi principi teorici e operativi, è necessario renderlo concretamente applicabile a situazioni reali. Questo libro risponde a questa

esigenza, mettendo a disposizione strategie e strumenti di concreta applicazione a supporto della didattica inclusiva, della collaborazione tra docenti e, più in generale, a favore di una rete con le famiglie e con i servizi territoriali.

Bibliografia

- Adams M., Bell L.A., Goodman D.J. e Joshi K. (2016), *Teaching for diversity and social justice*, Abingdon, Oxon, Routledge.
- Ainscow M., Chapman C. e Hadfield M. (2020), *Changing education systems. A research-based approach*, Abingdon, Oxon, Routledge.
- Amnesty International and the European Roma Rights Centre (2017), *A lesson in discrimination. Segregation of Romani children in primary education in Slovakia, Budapest*, European Roma Rights Centre, <https://www.amnesty.org/en/documents/eur72/5640/2017/en/> (consultato il 17 marzo 2021).
- Baldacci M. (2002), *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Torino, Utet.
- Baldacci M. (2005), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento, Erickson.
- Bernardini M.G. (2016), *Disabilità, giustizia, diritto. Itinerari tra filosofia del diritto e Disability Studies*, Torino, Giappichelli Editore.
- Cottini L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci.
- Cottini L. (a cura di) (2019), *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*, Firenze, Giunti EDU.
- Cottini L. e Morganti A. (2015), *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Roma, Carocci.
- D'Alonzo L. (2017), *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Trento, Erickson.
- Dell'Anna S., Pellegrini M. e Ianes D. (2019), *Experiences and learning outcomes of students without Special Educational Needs in inclusive settings: A systematic review*, «International Journal of Inclusive Education», doi: 10.1080/13603116.2019.1592248.
- Dell'Anna S., Pellegrini M., Ianes D. e Vivanet G. (2020), *Learning, social and psychological outcomes of students with moderate, severe and complex disabilities in inclusive education: A systematic review*, «International Journal of Disability, Development and Education», doi: 10.1080/1034912X.2020.1843143
- Demo H. (2016), *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*, Trento, Erickson.
- Demo H. (2019), *Competenza 10: includere*. In D. Ianes S. Cramerotti, L. Biancato e H. Demo, *Il manuale dell'Expert Teacher*, Trento, Erickson, pp. 238-243.
- EADSNE – European Agency for Development in Special Needs Education (2012), *Teacher education for inclusion, Profile of inclusive teachers*, Odense, Denmark, EADSNE.

Prefazione

Universal Design for Learning. UDL. È soltanto un altro acronimo che l'istruzione impone agli insegnanti? Qualcosa da aggiungere al paniere di EBE (Evidence-Based Education), CL (Cooperative Learning), PT (Peer Tutoring) e IBSE (INquiry-Based Science Instruction)? Crediamo di no. Lo UDL è infinitamente più che un acronimo o l'ultima tendenza nel campo dell'istruzione. Riguarda l'equità e l'accessibilità per tutti gli studenti. È per questo che siamo così entusiaste di dare agli insegnanti un libro su cosa funziona realmente con lo UDL in una varietà di aree disciplinari e contesti e con studenti diversi.

Come in tutti gli altri nostri libri, il nostro obiettivo era sviluppare una risorsa per gli insegnanti che fosse basata sulle evidenze, piacevole da leggere e piena zeppa di strategie forti, operative e significative. Volevamo un libro che fornisse i risultati della ricerca ma senza impantanarsi e un testo che contenesse esempi pratici sufficienti a dare vita allo UDL per il lettore. Per questo abbiamo inserito alcuni elementi ricorrenti:

- gli «esempi tipici», che mostrano lo UDL in azione;
- le «strategie», che esemplificano come, a vari ordini e gradi di scolarità, gli insegnanti possono impiegarne i principi;
- le «dritte tecnologiche»;
- i «concetti chiave».

Inoltre, abbiamo chiesto agli autori di aiutarci a chiarire le differenze fra UDL e Strategie di Individualizzazione e Personalizzazione, dato che questi concetti vengono spesso confusi.

Ogni capitolo è suddiviso in tre sezioni: una varietà di mezzi di rappresentazione, una varietà di mezzi di coinvolgimento, una varietà di mezzi di azione ed espressione.

Katie Novak ci ha onorate scrivendo l'introduzione e collaborando alla stesura del capitolo finale su come iniziare a usare lo UDL. Inoltre, è stata così gentile da leggere e fornire feedback sul libro per tutto il periodo della sua lavorazione, assicurandosi che i capitoli fossero allineati e che esponessero con chiarezza le pratiche migliori. Ci ha anche dato suggerimenti riguardo a dove potevamo trovare ulteriori risorse e perfino riguardo a persone con cui parlare che sono esempi straordinari di come usare bene lo UDL nella propria scuola. Grazie!

Leggere le prime bozze dei capitoli di questo libro ci ha aiutate a capire quanto per molti insegnanti usare lo UDL sarà veramente importante — e veramente difficile. Molti di noi hanno ancora una visione filtrata dalla lente della «differenziazione», che è focalizzata su singoli discenti con disabilità o bisogni speciali, anziché una lente proattiva «tutti-vuol-dire-tutti». Potrebbe sembrare che questo libro continui a promuovere la lente della differenziazione, contenendo capitoli che si concentrano su situazioni specifiche (ad esempio disturbi emozionali/comportamentali, studenti gifted). Non è quello che ci proponiamo: lo scopo di questi capitoli è aiutare gli insegnanti a colmare il salto concettuale tra le etichette e i risultati della ricerca su queste popolazioni, da un lato, e, dall'altro lato, le azioni che possiamo e dovremmo intraprendere proattivamente per tutti i discenti. Sono queste azioni progettate universalmente che andranno anche a sostegno di singoli studenti con bisogni speciali.

Il Centro per l'Insegnamento e l'Apprendimento dove lavoriamo all'interno del Michael D. Eisner College of Education della California State University, Northridge, è il suo braccio di ricerca e sviluppo professionale. Cerchiamo di tenere il polso dello stato dell'arte nell'istruzione e di fornire risorse alla comunità locale e nazionale per gettare ponti tra ricerca e pratica. Siamo convinte che più insegnanti abbracceranno i principi dello Universal Design for Learning, e più tutti i discenti (davvero tutti) avranno l'opportunità di riuscire.

Wendy W. Murawski e Kathy Lynn Scott

Introduzione

Katie Novak

UDL: un'introduzione dalla pizzeria al mondo

Nei primi anni Ottanta, l'istruzione fu al centro dell'attenzione della stampa. L'amministrazione Reagan aveva commissionato il rapporto *A nation at risk* (Una nazione a rischio), che evidenziò la presenza di iniquità significative negli Stati Uniti e prestazioni scolastiche degli studenti americani in flessione. Il rapporto affermava che «se una potenza straniera nemica avesse tentato di imporre all'America le prestazioni scolastiche mediocri che abbiamo oggi, avremmo potuto considerarlo legittimamente un atto di guerra» (US National Commission on Excellence in Education, 1983). Ahia.

Nello stesso periodo, si aprivano prospettive molto promettenti per l'educazione, perché Apple, diretta da Steve Jobs, aveva appena lanciato il primo personal computer Macintosh e il «New York Times» commentò: «Avrà un successo stupefacente» (Hayes, 1984). Ci avevano visto giusto!

Il buono, il brutto e il cattivo di quei titoli dell'84 non raccontano tutta la storia di come l'istruzione stesse cambiando all'epoca. È importante ricordare che le idee formidabili, quelle che poi trasformano il mondo, hanno umili origini che non fanno notizia. Lo Universal Design for Learning (UDL) è una di queste idee. Per farvi capire quanto siano stati banali gli inizi, chiedetevi: quante volte siete usciti con gli amici per mangiare una pizza?

Mentre Steve Jobs irrompeva sulla scena dell'istruzione e ridefiniva la tecnologia del futuro, cinque clinici del North Shore Children's Hospital di Salem, Massachusetts — Anne Meyer, David Rose, Grace Meo, Skip Stahl e Linda Mensing — uscirono per andare a mangiare una pizza. Di fronte a brocche di acqua gasata e fette coperte di mozzarella e salamino, questi visionari decisero di voler cambiare i risultati degli studenti con disabilità. Quella notte idearono un'attività che si chiamava CAST: Center for Applied Technology. Armati di passione, di una sovvenzione anonima di 15.000 dollari e di una fede profonda nel potere dell'apprendimento, questi cinque colleghi si chiesero: in che modo la tecnologia dei computer può favorire l'apprendimento da parte degli studenti con disabilità (CAST, 2016)?

Passandosi i tovaglioli e le bibite, identificarono il loro obiettivo. Avrebbero trovato, adattato e inventato tecnologie che avrebbero permesso agli studenti di accedere al curriculum e all'insegnamento e di interagire con essi in classi inclusive, insieme ai pari.

Probabilmente non fu l'unica cena di quel tipo. È verosimile che altre persone che si occupavano di istruzione cospirassero per affrontare le realtà eloquenti presentate da *A nation at risk* facendo leva sulle nuove tecnologie.

Strategia

Stare in cattedra vi ispira? No? Considerate che potrebbe non ispirare neanche i vostri studenti. Non potrete farli andare tutti in pizzeria durante una verifica, ma potete lasciare che scelgano dove e come sedersi e con chi interagire. Quando siamo a nostro agio, tutti tendiamo a essere più ispirati e più di ispirazione!

Sebbene non ci fosse niente di notiziabile in quella serata particolare, quello che successe dopo è assolutamente straordinario.

Seguendo i loro «pazienti» in classe, i fondatori del CAST si resero presto conto che la missione che li aspettava era ben più grande di quanto avessero immaginato inizialmente. Si persuasero che molti studenti incontravano barriere all'apprendimento non perché loro avevano una disabilità, ma perché era il curriculum ad avere una disabilità. Fermatevi un attimo e pensate a quanto fosse potente quell'idea: gli studenti non sono disabili; sono disabili le scuole.

Gli fu presto chiaro che focalizzarsi solo sulla disabilità e sull'educazione speciale, anziché su tutti i discenti e sull'educazione generale, equivaleva a ipersemplificare le differenze individuali e a non rappresentare in maniera accurata la diversità degli studenti (Meo, 2008). Si proposero quindi di lavorare, di lì in poi, non per aiutare gli studenti con disabilità/disturbi dell'apprendimento a

superare le barriere, ma per aiutare gli insegnanti e le scuole a eliminare quelle barriere attraverso una progettazione proattiva del curriculum (Meyer, Rose e Gordon, 2014).

Questa presa di coscienza, del fatto che la disabilità dipende dal contesto, fu ispirata dai lavori dell'architetto Ron Mace, che coniò l'espressione «progettazione universale» (Universal Design) nel 1988. Secondo la definizione di Mace, si trattava di «progettare prodotti e ambienti in modo che fossero utilizzabili da tutte le persone, nella maggior misura possibile, senza bisogno di adattamenti o progettazioni speciali» (Center for Universal Design, 2008). Gli edifici nei quali non tutte le persone potevano entrare furono considerati «architettonicamente disabilitanti».

Ispirato da questo concetto, il CAST definì lo Universal Design for Learning (UDL) nel 1995 e prese atto che obiettivi, metodi, materiali e modalità di valutazione inflessibili costituivano barriere all'apprendimento (Hitchcock, Meyer, Rose e Jackson, 2002). Il fatto che «uno studente non apprende», affermarono, non dipende dalle sue capacità o potenzialità personali ma da sistemi di apprendimento che non sono stati progettati per soddisfare i bisogni di tutti i discenti (Moore, 2007).

Concetto chiave

Lo UDL è progettare e attuare il curriculum e l'insegnamento in modo da soddisfare i bisogni di tutti i discenti dando loro possibilità di scegliere cosa imparare, perché imparare e con chi condividere ciò che imparano.

Il dottor David Rose, uno dei cofondatori del CAST ed esperto di neuropsicologia dell'età evolutiva dell'Università di Harvard, assicurò che i principi basati sulle evidenze dello UDL erano fondati sulle neuroscienze e congruenti con le tre principali reti neurali del cervello (Meyer et al., 2014). Le attività di queste reti corrispondono ai tre prerequisiti per l'apprendimento descritti dallo psicologo dello sviluppo Lev Vygotskij nel 1962: riconoscimento dell'informazione da apprendere, applicazione di strategie per elaborare quell'informazione e coinvolgimento nel compito di apprendimento (Vygotskij, 2008; Rose e Meyer, 2002).

Nel primo libro, che fu un best seller, sullo UDL, *Teaching every student in the digital age* (Insegnare a tutti gli studenti nell'era digitale), i cofondatori del CAST David Rose e Anne Meyer (2002) evidenziarono l'importanza delle tre reti neurali nell'apprendimento e come la mente sia profondamente diversa da persona a persona; quest'ultimo punto, facevano notare gli autori, ha risvolti

determinanti nella progettazione e nel modo di proporre le esperienze di apprendimento. Dato che la variabilità legata ai singoli discenti, ovvero il fatto che ognuno ha modi molto diversi di approcciare i compiti di apprendimento, è sistematica e prevedibile, lo UDL chiedeva agli insegnanti di cambiare il loro modo di progettare e proporre il curriculum e la didattica (Hartmann, 2015; Rose e Meyer, 2002).

Le tre reti neurali del cervello e il loro ruolo nell'apprendimento forniscono un fondamento all'approccio e ai principi dello UDL (Rose e Meyer, 2002). Le reti di riconoscimento permettono ai discenti di riconoscere, identificare e comprendere informazioni, idee e concetti. Le reti strategiche permettono di pianificare, eseguire e monitorare azioni e abilità, mentre le reti affettive sono specializzate nell'attribuire valenza emozionale ai compiti.

L'approccio UDL traduce in pratica la conoscenza delle reti neurali e dell'apprendimento cerebrale indicando tre principi guida (figura 1):

- varietà di mezzi di coinvolgimento (il *perché* apprendere)
- varietà di mezzi di rappresentazione (il *cosa* apprendere)
- varietà di mezzi di azione ed espressione (il *come* apprendere).




	<p>RETI AFFETTIVE Il <i>perché</i> apprendere</p> <p>Coinvolgimento Stimolare l'interesse e la motivazione ad apprendere perché i discenti siano determinati e motivati</p>
	<p>RETI DI RICONOSCIMENTO Il <i>cosa</i> apprendere</p> <p>Rappresentazione Presentare le informazioni e i contenuti in tanti modi diversi perché i discenti siano bene informati e intraprendenti</p>
	<p>RETI STRATEGICHE Il <i>come</i> apprendere</p> <p>Azione ed espressione Fornire una varietà di modi per esprimere ciò che si sa e si sa fare perché i discenti siano strategici e orientati all'obiettivo.</p>

Fig. 1 Corrispondenza fra principi UDL e reti neurali.

Questi principi prevedono anche una serie di linee guida che supportano la progettazione e la proposta del curricolo e della didattica in modo da rispondere ai bisogni di tutti i discenti fornendo possibilità di scelta riguardo al perché apprendere, cosa apprendere e come condividere quanto hanno appreso (Novak, 2016).

Quello che era iniziato come un simpatico ritrovo in una pizzeria crebbe fino a diventare la National UDL Task Force (National Center on UDL, 2017), che opera per premere sull'amministrazione presidenziale e sul Congresso affinché adottino i principi UDL nella normativa e nelle politiche federali. La National UDL Task Force comprende più di 40 organizzazioni, tra cui l'American Federation of Teachers (AFT), gli American Institutes for Research (AIR), il Council for Exceptional Children (CEC), la Easter Seals, la Learning Disabilities Association of America (LDA), la National Association of State Boards of Education, il National Center for Learning Disabilities, Inc., la National Down Syndrome Society, la National Education Association (NEA), la National PTA, la National School Boards Association, il PACER Center e lo UDL Implementation and Research Network (UDL-IRN).

Questa task force è riuscita nella sua missione di promuovere l'uso dello UDL per migliorare il rendimento scolastico e le opportunità educative per tutti i discenti. Nel 2008 fu riconosciuta nello Higher Education Opportunity Act (HEOA); nel 2010 fu inserita nel National Educational Technology Plan e nei Common Core State Standards; nel 2015 il presidente Barack Obama firmò l'Every Student Succeeds Act (ESSA), che in più punti promuove l'uso dello UDL.

Oggi, nello Higher Education Opportunity Act (PL 110-315), lo UDL viene definito come «un approccio scientificamente valido per guidare le pratiche di istruzione che (a) fornisce flessibilità nei modi di presentare le informazioni e nei modi in cui gli studenti sono coinvolti e dimostrano le conoscenze e le abilità acquisite e (b) riduce le barriere nella didattica, fornisce gli adattamenti, gli aiuti e le sfide appropriati e mantiene alte aspettative di apprendimento verso tutti gli studenti, compresi quelli con disabilità e con scarsa conoscenza della lingua inglese».

Concetto chiave

Nello UDL gli elementi chiave sono la *scelta* e la *voce* degli studenti. Gli insegnanti devono fornire obiettivi chiari e poi collaborare con gli studenti per selezionare modi di apprendere, coinvolgersi e dimostrare la padronanza di quegli obiettivi che siano congruenti con il particolare profilo di apprendimento di ciascun discente.

Nello UDL, l'apprendimento viene personalizzato dando, in tutta la progettazione della didattica e nella sua attuazione, questa flessibilità in modo che gli studenti abbiano opzioni e possibilità di scelta. Essendo la variabilità la regola, non l'eccezione, dobbiamo fornire agli studenti opzioni e scelte, così che possano decidere perché apprendono, cosa apprendono e come condividere quello che sanno (Novak, 2016). La ricerca ha dimostrato che l'applicazione dello UDL aumenta l'accessibilità, la partecipazione, i progressi, lo sviluppo delle attitudini e il rendimento di tutti i discenti, compresi quelli con disabilità importanti (Katz e Sokal, 2016; Rao e Meo, 2016). Questi risultati si ottengono concentrandosi sulla rimozione delle barriere e sulla promozione dell'apprendimento esperto negli studenti.

Essere un discente esperto, che è uno dei risultati che lo UDL si propone, è un obiettivo che si persegue per tutta la vita. È un obiettivo verso il quale lavoreremo sempre e che non raggiungeremo mai. La parola «esperto» ci fa pensare a qualcuno che ha autorevolezza in fatto di conoscenze o abilità, ma come viene spiegato in *UDL theory and practice* (Meyer et al., 2014), «se ci riflettiamo un attimo, ci rendiamo conto che l'essere esperti è una condizione mai statica. Diventare esperti di qualcosa è un processo di apprendimento continuo: esercizio, autocorrezione e perfezionamento. Nel contesto dello UDL, ci concentriamo sull'essere esperti nell'apprendere: il processo che dura una vita di diventare sempre più motivati, competenti e abili» (p. 15).

Se uno degli obiettivi dello UDL è che gli studenti imparino a imparare, e imparino a fare scelte che li aiutano a raggiungere i propri obiettivi e a personalizzare il proprio viaggio, crescendo e migliorando sempre, come insegnanti dobbiamo impegnarci nel nostro apprendimento esperto. Il nostro obiettivo è il bisogno di ogni studente di sperimentare la riuscita, la crescita e il successo. L'approccio UDL non distingue gruppi specifici di studenti (Meo, 2008; Nelson, 2013). Non ignora il fatto che alcuni di essi hanno bisogno di un aiuto consistente per poter partecipare insieme ai pari, comprendere le informazioni ed esprimere ciò che sanno (Nelson, 2013), ma a questi studenti dovrebbero essere date opportunità di scegliere e di sperimentare, mentre perseguono gli obiettivi, esperienze autentiche di apprendimento rilevanti e significative per sé.

Il CAST e la National UDL Task Force non stanno combattendo questa battaglia semplicemente perché le rilevazioni indicano che la nostra continua a essere una nazione a rischio, a distanza di decenni dal rapporto originale dell'amministrazione Reagan. Il successo che stiamo cercando di raggiungere non è soltanto quello nelle verifiche e nelle prove standardizzate ma anche quello nella vita. Quanto è grandioso questo compito? Eppure sono decenni che cerchiamo di arrivare a questo traguardo. Nel corso del tempo, gli insegnanti hanno cercato

di aiutare tutti i discenti a riuscire. Mentre iniziamo a colmare i divari e a migliorare i risultati di tutti i ragazzi, il mondo attorno a noi gira veloce, le tecnologie cambiano, gli studenti diventano sempre più diversi, dobbiamo competere con i robot e abbiamo la sensazione di regredire. Io dico che non regrediamo mai.

Lo UDL fornisce una traccia, una mappa se volete, che vi permetterà di applicarne le linee guida alle quattro componenti del curriculum: obiettivi, valutazioni, metodi e materiali. Questo approccio fornisce a tutti gli insegnanti un modo sistematico di progettare lezioni che includono itinerari e supporti flessibili nonché una varietà di opzioni e scelte per aiutare tutti gli studenti a progredire verso la padronanza (Rao e Meo, 2016).

La mappa dello UDL ci guiderà in un viaggio diverso. E allora, come realizziamo questa impresa gigantesca ed epica avventura? Come accogliamo questa opportunità che è lo Universal Design for Learning (UDL)? Ce lo dice questo libro.

Nelle prossime pagine «spacchetterò» i tre principi fondamentali alla base dell'approccio UDL, li esaminerò e spiegherò perché sono importanti in classe. Poi, nei capitoli successivi, i miei colleghi applicheranno questi principi ad aree di contenuto e situazioni educative specifiche. Quando avrete finito di leggere questo libro, anche voi sarete impazienti di creare lezioni, attività, procedure e programmi progettati universalmente. E forse, dico forse, vi verrà voglia di andare in pizzeria, così anche voi potrete cambiare il mondo.

Il «cosa» dello Universal Design for Learning: la rappresentazione

La rete di riconoscimento si occupa del «cosa» si apprende. Il suo compito è ricevere informazioni e tradurle. Ogni discente acquisisce le informazioni in modo diverso. Il «cosa» si apprende deve essere appropriato all'età, allineato con una serie di obiettivi specifici, bene organizzato e avere contenuti utili o autentici (Novak, 2016). Osservando il cervello con tecnologie specifiche, quelle di neuroimmagine, gli scienziati possono letteralmente vederlo «accendersi» quando si attiva il riconoscimento (Nelson, 2013). Se vogliamo che questa rappresentazione significativa ci sia, non possiamo proporre i contenuti e la didattica in un modo solo.

Spesso l'insegnamento è progettato come approccio «taglia unica» per il discente medio, quello che eccelle ascoltando spiegazioni e leggendo testi scritti (Meyer e Rose, 2002) e che esiste solo nel mito, non nella realtà. Benché appropriate per alcuni studenti, queste pratiche non funzionano con tutti. In una classe inclusiva che considera tutti i discenti, questi non devono essere istruiti

in un contesto diverso per poter ricevere ciò di cui hanno bisogno. Tutti gli studenti meritano di sapere cosa imparano stando nella stessa classe, insieme.

Non bisogna assegnare lo stesso testo a tutti gli studenti o richiedere all'intera classe di guardare lo stesso video. Similmente, non si possono dare gli stessi vocaboli da apprendere a tutta la classe, come se tutti avessero le stesse conoscenze pregresse e lo stesso bagaglio lessicale. I discenti hanno bisogno di scelte e opzioni riguardo ai materiali da usare per acquisire sapere, sviluppare un vocabolario ricco e comprendere le informazioni.

Per assicurarsi che tutti gli studenti sappiano cosa imparano, gli insegnanti devono fornire una varietà di mezzi di rappresentazione. A questo scopo possono utilizzare le linee guida per la rappresentazione fornite nella tabella 1 e tratte da *UDL now!* (Novak, 2016), in cui vengono analizzate e tradotte in termini più concreti. Troverete parecchi esempi anche in ognuno dei capitoli di questo libro.

TABELLA 1

Linee guida per la rappresentazione tratte da *UDL now!* (Novak, 2016)

Fornire una varietà di mezzi di rappresentazione	Traduzione
<p><i>Fornire opzioni per la percezione</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Offrire modi per personalizzare la presentazione delle informazioni ● Offrire alternative alle informazioni uditive ● Offrire alternative alle informazioni visive 	<ul style="list-style-type: none"> ● Fornite copie digitali di tutti i materiali, così che gli studenti possano fruirne appieno e personalizzarli ● Non limitatevi alle spiegazioni verbali: fornite copia dei testi e delle immagini così che tutti gli studenti possano fruire di almeno uno di questi mezzi ● Non limitatevi a far leggere gli studenti: fornite anche materiali audio, visivi e di manipolazione
<p><i>Fornire opzioni per il linguaggio, le espressioni matematiche e i simboli</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Chiarire vocaboli e simboli ● Chiarire sintassi e struttura ● Supportare la decodifica di testi, notazioni matematiche e simboli ● Favorire la comprensione in più lingue ● Presentare i contenuti attraverso una varietà di mezzi 	<ul style="list-style-type: none"> ● Insegnate i vocaboli e i simboli matematici usando un linguaggio accessibile per gli studenti ● Evidenziate la struttura dei testi (ad esempio comparativi), delle frasi o delle formule matematiche ● Quando assegnate letture, guidate gli studenti a portare l'attenzione sui contenuti più importanti ● Agli studenti di madrelingua diversa, fornite le consegne nella loro lingua ● Semplificate le consegne così da renderle accessibili agli studenti ● Fornite sempre supporti visivi come tabelle, immagini e video, nonché materiali audio e cose da toccare e manipolare

UDL e lettoscrittura

Dare tante possibilità di successo

Ruby L. Owin, Anne Brawand e Janet Josephson

UDL e lettoscrittura: definire il quadro

Come cavolo si applica lo Universal Design for Learning alla lettoscrittura? Non basta dare all'alunno un libro o carta e penna e voilà, il gioco è fatto? Se state leggendo questo capitolo, molto probabilmente avrete colto il sarcasmo.

Naturalmente la lettoscrittura è molto di più: consiste non solo nel leggere e scrivere ma anche nel parlare, ascoltare, osservare e rappresentare visivamente, in forma digitale o con la stampa tradizionale. Le indicazioni più recenti (International Literacy Association, 2017) includono tutte queste componenti. Oltre ad avere esperienza diretta dell'enorme compito di cercare di insegnare tutte le componenti della lettoscrittura, saprete anche quanto sia difficile insegnare fino a far acquisire la padronanza. Lo scopo di questo capitolo è contribuire a far percepire questo compito come meno gravoso fornendovi strumenti per mettere in atto i principi dello UDL.

Questo capitolo si concentrerà sulla lettura e sull'espressione scritta, principalmente il linguaggio nelle sue molteplici forme a stampa e digitali. Queste sotto-aree contengono a loro volta diversi elementi. La lettura ne comprende cinque: consapevolezza fonologica, fonetica, vocabolario, scorrevolezza e comprensione. L'espressione scritta comprende la grammatica, l'ortografia e lo scrivere per scopi e destinatari diversi.

Chi insegna la lettoscrittura deve pensare in termini di «alfabetismo», ottica che si concentra sul significato. Lê (2018) fa notare che esistono molti

tipi di alfabetismo e molti modi di trovare significato, non solo il testo stampato. In un mondo sempre più complesso, la comprensione dei moltissimi messaggi che vengono inviati e ricevuti non è sempre chiara. E allora come possiamo aiutare gli alunni a sviluppare un «alfabetismo critico»?

La risposta sta nell'introduzione a questo libro! Novak infatti fa notare che uno degli obiettivi dello UDL è formare gli alunni a essere discenti attivi ed efficaci e a operare scelte sagge per raggiungere i propri obiettivi. L'alfabetismo critico dà agli alunni la capacità di cercare risposte alle domande che si pongono riflettendo sul mondo che li circonda (Cutler, 2018), che è poi il fine ultimo del leggere e dello scrivere.

Volete avere la massima resa con il minimo sforzo? Volete aiutare tutti gli alunni della vostra classe inclusiva ad apprendere con successo? La ricerca indica che l'applicazione dei principi dello UDL migliora il rendimento in lettura e scrittura, a ogni età e in alunni con ogni livello di capacità (Coyne, Evans e Karger 2017). Nel 2017, negli Stati Uniti, la National Assessment of Educational Progress (Valutazione nazionale sui progressi nell'istruzione) rilevò che solo il 36% degli studenti della classe terza di scuola secondaria di primo grado aveva abilità di lettura di livello avanzato. Al livello avanzato, i lettori sanno riassumere un testo, identificarne i temi, compiere inferenze, collegare più testi per trovare senso e analizzare i vari elementi a corredo dei testi per arrivare alla loro comprensione (National Center for Education Statistics, 2018). Abbiamo un bel po' di lavoro da fare!

Il termine «lettura» potrebbe evocare l'immagine di un alunno seduto al suo banco curvo su un libro aperto, assorto. Il termine «scrittura» potrebbe farci pensare a un alunno seduto al banco con carta e penna che traccia parole con una grafia perfetta. È questo che vi viene in mente quando pensate ad alunni che svolgono attività di lettura e scrittura? Non sono immagini sbagliate, ma andiamo un po' oltre. E se la lettura si potesse fare seduti in una poltrona a sacco insieme a un amico, leggendo un blog che ci piace? E se la scrittura potesse essere twittare sdraiati sul tappeto sotto la scrivania con un tablet? Queste immagini della lettura e della scrittura potrebbero essere più in linea con le classi di oggi.

A questo punto potreste chiedervi che cosa c'entra lo UDL con tutto ciò. Ci arriveremo. Andate avanti a leggere.

UDL e lettoscrittura in pratica: la rappresentazione

Uno dei principi fondamentali dello UDL è la rappresentazione, ovvero il *cosa* si apprende. L'approccio dello UDL prevede di progettare gli ambienti

di apprendimento mettendo a disposizione una varietà di modi di approcciarsi ai compiti strategici (ad esempio, la percezione e la comprensione di contenuti nuovi; Meyer, Rose e Gordon, 2014). Vediamo ora quale ruolo hanno le linee guida per la rappresentazione (percezione, linguaggio e simboli, comprensione) nello sviluppo delle abilità di lettura e scrittura.

Percezione

Quando svolgete attività di lettoscrittura, fate in modo che gli alunni possano utilizzare più di un senso anziché insegnare unicamente attraverso il linguaggio orale o scritto. Se consideriamo il trilione di tipi di media (d'accordo, forse non così tanti) a cui gli alunni possono accedere — come ad esempio vlog, blog, e-mail, libri stampati, audiolibri, libri digitali, ecc. — insegnare la lettoscrittura diventa un po' più facile. Gli elementi a corredo del testo — come grafici, tabelle, immagini, font e stili — fanno tutti parte dei vari tipi di messaggi a base testuale. Ecco alcune strategie per la rappresentazione.

- *Usate una varietà di approcci per sviluppare la scorrevolezza nella lettura* dei vari testi (ad esempio, l'inflessione della voce per esprimere le emozioni). Quando si insegna a leggere con scorrevolezza sono importanti anche la prosodia, il tono e la velocità. Per valutare la scorrevolezza di lettura propria o dei compagni, gli alunni possono registrarsi.
- *Utilizzate anche la lingua dei segni* nelle attività di esercitazione sull'ortografia delle parole e sul lessico. In questo modo è possibile potenziare le abilità linguistiche introducendo al contempo un'altra lingua che sarà inclusiva per gli eventuali alunni Sordi.
- *Utilizzate gli elementi a corredo del testo e altro materiale visivo* per evidenziare i punti importanti. Date anche agli alunni la possibilità di utilizzare gli elementi a corredo del testo nei loro elaborati, anziché chiedere prodotti unicamente verbali. I formati digitali permettono di ingrandire il testo, di evidenziare i dettagli delle immagini o di usare la sintesi vocale. Potete anche considerare l'idea di presentare le funzioni di accessibilità di cui sono dotati la maggior parte degli smartphone: molti non sanno nemmeno che esistano!
- *Dare spazio a tutti i sensi, quando possibile.* Usare i vari sensi per aiutarsi nella percezione e nel lavoro di descrivere, raccontare e ideare i personaggi può rendere il tutto molto più interessante. In classe, durante le attività di scrittura o di lettura autonoma, usare una varietà di luci, di oggetti da manipolare, o su cui sedersi con varie consistenze e di diffusori di essenze aiuta gli alunni ad attivare più sensi.

Il linguaggio e i simboli

Qui lettoscrittura e UDL insieme fanno davvero faville! Quando pensiamo alla rappresentazione in termini di linguaggio e simboli, progettiamo una didattica che fornisce agli alunni una varietà di modi di interagire con il lessico e i simboli specifici del contenuto trattato, come ad esempio espressioni idiomatiche, termini gergali e simboli di notazione, per citarne solo alcuni. Dobbiamo anche dare agli alunni opportunità di lavorare sull'organizzazione di parole e frasi (sintassi), necessaria in tutte le discipline (compresa la matematica), e forme testuali (ad esempio poesia, narrativa, saggistica, libri di testo delle varie materie). Dobbiamo insegnare esplicitamente queste forme ai nostri alunni e insegnare al contempo anche le strutture che contengono (come ad esempio tabelle, grafici, ecc.) e la decodifica del testo. Dobbiamo anche dare loro la possibilità di apprendere nella loro madrelingua, nonché opportunità di interagire con i contenuti attraverso una varietà di mezzi. Ecco alcuni suggerimenti pratici per fornire vari metodi di rappresentazione con il linguaggio e i simboli.

- *Dedicate una parete al vocabolario*, con cartelloni in cui gli alunni, a turno, scriveranno le parole e ne disegneranno il significato (Novak, 2016). Pensate a quanto sarebbe straordinario avere una parete delle parole creata dagli alunni, a qualunque livello di scolarità!
- Proponete agli alunni di esercitarsi a *usare le espressioni idiomatiche o le figure retoriche attraverso scenette ideate da loro*. Date spazio a divertimento e creatività. Potranno utilizzare iMovie per creare un filmato o Pixton.com per creare un fumetto.
- *Presentate i termini chiave e le loro definizioni nelle diverse lingue* rappresentate nella vostra classe o che interessano ai vostri alunni. Usate al contempo materiali visivi (lessonpix.com è una risorsa fantastica per questo) e aiuterete tutti gli alunni, di qualunque madrelingua, a imparare altre lingue.

Comprensione

La presenza di questa sezione non vi meraviglierà, visto che tutto l'insegnamento è questione di comprensione! E infatti questo è il fine ultimo della rappresentazione. Come sottolinea Rose (2010), si tratta del «livello più alto di rappresentazione». Portare gli alunni al punto in cui traggono autonomamente significato dai messaggi che ricevono, leggendoli o ascoltandoli, è la meta dell'insegnamento. Come promoviamo la comprensione con un approccio UDL? Beh, probabilmente fate già molte di queste cose. Dobbia-

mo considerare una varietà di modi per rendere l'apprendimento accessibile e insegnare esplicitamente ad acquisire la conoscenza e a utilizzarla in modo appropriato. Pensate a come potreste usare queste strategie per costruire abilità di comprensione in una varietà di modi.

- *Prima di affrontare un nuovo argomento o di leggere un nuovo testo, attivate le conoscenze pregresse.* Fate un «travasamento». Mettete sui banchi fogli e penne e lasciate che gli alunni buttino giù tutte le idee che hanno, tutte insieme. Volete dare più scelta? Lasciate scegliere agli alunni lo strumento per scrivere o perfino come «travasare» le loro idee (ad esempio su un foglio, su Post-it, con immagini, via sms all'insegnante).
- *Estendete l'apprendimento al di fuori della lezione di lingua.* Insegnate le strategie di comprensione all'interno delle lezioni delle altre discipline e, viceversa, usate i testi e i materiali delle altre discipline nelle lezioni di lingua. Questo aiuterà gli alunni a generalizzare l'apprendimento e a cogliere con più chiarezza i concetti generali.
- *Presentate molti esempi e controesempi* attraverso il discorso orale e scritto, tramite immagini e con oggetti reali. Usate giochi e materiali di manipolazione per identificare gli esempi e i controesempi.

Esempio tipico

La maestra Walerczak, che insegna in una prima primaria, introduce il tema del confronto tra vita in campagna e vita in città. Rileva le conoscenze pregresse proponendo una tabella a tre colonne in cui gli alunni devono scrivere cosa già sanno e cosa invece vogliono sapere. A conclusione dell'attività, sintetizzeranno quanto hanno appreso nella colonna «Cosa ho imparato». Per esplorare l'argomento gli alunni possono scegliere tra:

- ascoltare un testo che ha come protagonisti il Topo di Città e il Topo di Campagna tramite l'app Audible sui loro iPad;
- guardare la versione video del libro su YouTube;
- leggere il libro da soli o insieme a un compagno.

Poi, lavorando in gruppi, compilano un diagramma di Venn mostrando somiglianze e differenze, scegliendo il metodo che preferiscono: con strumenti digitali, con la scrittura o con il disegno. Infine, con i diagrammi davanti a sé, guardano una presentazione Google che mostra le fotografie scattate dalla maestra Walerczak durante un suo recente viaggio a Chicago e della fattoria di suo nonno in Kansas. Mentre guardano la presentazione, sono invitati ad arricchire il diagramma. Possono scegliere se guardare le fotografie sulla LIM o sui loro iPad personali, grazie a un link condiviso.

UDL e lettoscrittura in pratica: il coinvolgimento

Proseguiamo con il principio del coinvolgimento, il *perché* dell'apprendimento. Il coinvolgimento e la motivazione ad apprendere degli alunni sono favoriti da diversi fattori (Meyer, Rose e Gordon, 2014).

Riflettendo sul coinvolgimento nella lettoscrittura, considereremo il ruolo della motivazione, i modi per sostenere l'impegno e lo sviluppo delle abilità di comprensione.

La motivazione a leggere e scrivere

Un modo per coinvolgere gli alunni nell'apprendimento della lettoscrittura è catturare il loro interesse offrendo opzioni. Quanti di noi ricordano di aver scelto libri in biblioteca e di avere avuto subito una voglia matta di leggerli? Dare la possibilità di scegliere tra una gamma di contenuti appropriati per l'età, creare un contesto per fare pratica guidata, fornire feedback e opportunità di socializzare in discussioni online sono esempi di come alcuni insegnanti sono riusciti ad aumentare il coinvolgimento e la motivazione degli alunni (Coyne et al., 2017). Ecco alcune strategie motivazionali specifiche per coinvolgere gli alunni nella lettoscrittura.

- *Fate scegliere agli alunni in che stile scrivere* (a mano o con la tastiera) *una parola*, il colore e le dimensioni del carattere e come rappresentarne graficamente il significato. Per esperienza, vi raccomandiamo di precisare che lo stile deve essere leggibile. Ci sono alcuni alunni molto creativi e maliziosi!
- *Invitate gli alunni in un ambiente di lettoscrittura UDL online* (ad esempio Udio, www.cast.org; Coyne et al., 2017). Gli alunni navigano in questo ambiente utilizzando supporti integrati (ad esempio l'assistente vocale) e gli insegnanti possono valutare i progressi attraverso il registro degli accessi e le discussioni prodotte dagli alunni.
- *Fate scegliere agli alunni il tipo di testo da scrivere* (ad esempio testi espositivi, racconti personali, ecc.). Assicuratevi che l'obiettivo dell'attività di scrittura sia chiaro. Possono essere utili in questo senso le rubriche. E lo strumento di correzione ortografica di Google Docs aiuta a scegliere i vocaboli!
- *Introducete una piccola cerimonia per riconoscere che gli alunni hanno raggiunto particolari tappe fondamentali nell'apprendimento*. Molte classi utilizzano sistemi di monitoraggio dei progressi che forniscono automaticamente questi dati. Alcune aziende (ad esempio Pizza Hut) offrono incentivi in base al numero di libri letti o di minuti trascorsi a leggere.

Sostenere l'impegno degli alunni

Arriviamo così al compito successivo, che è sostenere l'impegno e l'interesse degli alunni. Insegnando loro a monitorare i propri progressi, sapranno a che punto sono arrivati o devono arrivare e il fatto di sperimentare quel successo o quella sfida generalmente li motiva. Questa autoregolazione forma alunni autonomi, che è lo scopo di un ambiente incentrato sullo UDL. Un altro modo per massimizzare l'impegno degli alunni è lo *scaffolding*, nel quale l'insegnante, conoscendo i loro punti di forza e debolezza e le richieste del curriculum, trova un equilibrio tra i tre (Dexter, Park e Hughes, 2011). Ecco alcuni esempi di strategie per mantenere gli alunni coinvolti e impegnati nei compiti scolastici di lettoscrittura.

- *Insegnate a porsi degli obiettivi.* Gli alunni possono registrare i progressi in un grafico, per rilevare il miglioramento, o annotare un obiettivo da raggiungere, comporre un testo e riflettere su come l'hanno raggiunto (o no).
- *Date regolarmente agli alunni tempo per esercitarsi e migliorare lettura e scrittura.* Assicuratevi di riservare del tempo anche per dare loro feedback.
- *Con lo scaffolding, aiutate gli alunni che hanno bisogno di fare pratica guidata più esplicita di scrittura a sviluppare strategie di autoregolazione* (Harris, Graham e Mason, 2006). Ci sono diversi articoli che danno suggerimenti per lo sviluppo di strategie di autoregolazione, in vari contesti e con alunni con livelli di capacità diversi (Gillespie Rouse e Kihara, 2017; Leins, Cuenca-Carlino, Kihara e Jacobson, 2017; Mason, Harris e Graham, 2011; Shora e Hott, 2016).

Insegnare la comprensione

L'obiettivo ultimo di insegnare a leggere e a scrivere è la comprensione, che nasce dalla motivazione dei lettori ad applicare efficacemente strategie di comprensione (National Reading Panel, 2000). La competenza nell'uso delle strategie di comprensione può avere un impatto positivo anche sulla qualità della scrittura. Alcune strategie UDL di coinvolgimento per insegnare le strategie di comprensione sono l'insegnamento reciproco (Hall, Cohen, Vue e Ganley, 2015) e lo story mapping (Narkon e Wells, 2013). Ecco alcuni modi per coinvolgere gli alunni nelle attività di comprensione del testo.

- *Proponete attività di mentoring/tutoring tra pari, nelle quali gli alunni si insegnano a vicenda strategie di comprensione.* Assicuratevi però di non far inavvertitamente diventare gli alunni più competenti o più dotati sempre tutor de facto.

È importante dare a tutti gli alunni sfida, supporto e insegnamento a livelli adeguati.

- *Fornite ai singoli alunni momenti di colloquio individuale* per parlare del testo e migliorarne ulteriormente la comprensione mentre il resto della classe lavora in autonomia. Se lavorate con un altro insegnante, ad esempio in situazione di co-teaching, potete tenere i colloqui mentre il vostro collega si occupa della classe.
- *Usate lo story mapping interattivo* (ad esempio Kidspiration) per aumentare il grado di coinvolgimento e interazione degli alunni con difficoltà di lettura e scrittura.

Collegate

Per saperne di più su UDL e co-teaching andate al capitolo 9.

UDL e lettoscrittura in pratica: l'espressione

L'ultimo principio dello UDL riguarda l'azione e l'espressione, il *come* dell'insegnamento. Quando gli insegnanti danno opzioni agli alunni per dimostrare ciò che sanno, mettono in pratica il principio di azione ed espressione (Meyer et al., 2014). Dando agli alunni possibilità di scegliere, li aiutano a diventare discenti esperti nell'identificare il modo migliore per mostrare ciò che sanno. Fornendo diverse opzioni di azione fisica, espressione e comunicazione, e sostenendone le funzioni esecutive, potete spianargli la strada verso il successo formativo.

Le opzioni per il movimento nella lezione di lettoscrittura

Quando pensiamo a come rendere il nostro insegnamento accessibile a tutti gli alunni, dobbiamo considerare i loro bisogni in termini di apprendimento, emozioni, comportamento, relazione sociale e anche i loro bisogni fisici. Dando agli alunni opzioni per l'azione fisica in classe si possono dare loro anche maggiori opportunità per dimostrare ciò che sanno (Harvey et al., 2017). Aumentare il livello di azione fisica è un modo per aumentare il coinvolgimento comportamentale, sociale e anche emotivo, ma ce ne sono altri.

- *Proponete agli alunni una varietà di modi per interagire con i materiali di lavoro, che consentano anche l'azione fisica.* Anziché dare una verifica scritta o con domande a scelta multipla, lasciategli scegliere come farla: oralmente, al

computer, con una proiezione... le opzioni sono infinite! Inoltre, gli alunni possono creare una wiki di classe, uno screencast o dei video; possono twittare le risposte, postarle sulla LIM o dirle a un compagno. L'importante è dar loro opzioni fisicamente accessibili.

- *Differenziate dando accesso a tecnologie adattate, se gli alunni ne hanno bisogno*, come ad esempio tastiere alternative per le attività di scrittura (magari quelle estese o a controllo ottico). È anche importante insegnare i comandi rapidi della tastiera (taglia, copia, incolla) e a utilizzare le funzioni di dettatura conversione da parlato a testo.
- *Usate il metodo Total Physical Response (TPR – Risposta fisica totale)*, con il quale si associa il movimento a un concetto: aiuta a memorizzare e a mantenere in memoria ed è utile a tutti gli alunni.

Opzioni per l'espressione e la comunicazione nelle attività di lettoscrittura

Quando il docente incoraggia l'uso di una varietà di mezzi, insegna a usare più strumenti per costruire le idee e sostiene con gradualità la pratica e la prestazione, gli alunni imparano a comunicare in modo più accurato quanto hanno appreso. Questo permette all'insegnante di valutare più facilmente l'apprendimento degli alunni. Ecco alcuni suggerimenti per fornire opzioni di espressione e di comunicazione a tutti gli alunni.

- *Fornite alternative alla risposta scritta modificando la vostra formulazione degli obiettivi*. Anziché definire gli obiettivi della lezione con formule tipo «Gli alunni scriveranno ...», considerate che un obiettivo più generale, come «Gli alunni creeranno un esempio», può dare loro più voce e scelta riguardo a come dimostrare quanto hanno imparato.
- *Valutate la possibilità di integrare più strumenti per la costruzione delle risposte scritte*, come la piattaforma online Udio con i modi per iniziare le frasi (Coyne et al., 2017). Per il controllo dell'ortografia sono disponibili parecchi programmi e strumenti: gli alunni potranno scegliere quali usare.
- *Utilizzate screencast o registrazioni audio per dare feedback differenziato*. Gli alunni sentiranno la vostra voce ascoltando il feedback orale su parti specifiche del loro elaborato: in questo modo si evita molta della confusione che può nascere da feedback scritti.

Sostenere le funzioni esecutive nell'insegnamento della lettoscrittura

Il funzionamento esecutivo è la capacità di gestire se stessi e il proprio tempo per raggiungere un obiettivo. Quando il docente dà opzioni agli alunni

nella definizione degli obiettivi, li aiuta a pianificare i progetti a lungo termine e gli insegna a monitorare i progressi, gli alunni con difficoltà di lettoscrittura possono brillare.

Collegate

Per saperne di più su UDL e funzionamento esecutivo andate al capitolo 6.

Dritta tecnologica

Trello (<https://trello.com>) è una app che può risultare particolarmente utile per i progetti di gruppo a lungo termine. Gli alunni possono suddividersi i compiti e stabilire le priorità.

- *Introducete le «linee del tempo al contrario»* e insegnate a crearle partendo dalla data di consegna e andando a ritroso nell'implementazione del progetto, con l'uso di app, calendari, promemoria scritti o altri approcci.
- *Date feedback esplicito attraverso rubriche e checklist* che aiutino gli alunni a focalizzarsi su aree specifiche da migliorare.
- *Aiutate gli alunni nella gestione delle informazioni*, in modo che non abbiano l'impressione di dover tenere tutto a memoria. Nei vari ordini e gradi di scuola, è comune che gli alunni/studenti facciano delle ricerche e presentino cosa hanno scoperto sull'argomento. Insegnando tecniche per tenere traccia di ciò che hanno imparato, potranno scegliere il metodo più funzionale per loro.

Esempio tipico

Il professor Markel insegna lingua e letteratura al primo anno della scuola secondaria di secondo grado. Sa che i suoi ragazzi hanno ottime idee, ma sa anche che difficilmente riescono a trasmetterle nei loro elaborati. Introduce quindi l'uso di iMovie e dà facoltà di utilizzarlo per le tesine, facendo dei videogiornali. Alcuni studenti lo usano da anni e scelgono di utilizzare alternative come Filmora, VirtualDub e Adobe Premiere Pro, perché più stimolanti, mentre per altri è la prima esperienza. Il professore fornisce una linea del tempo a lungo termine per aiutarli a monitorare i propri progressi e a consegnare il compito per la scadenza. Anche in questo formato alternativo, il prof. Markel continua a valutare l'uso delle convenzioni linguistiche e la struttura degli elaborati dei suoi studenti.

UDL e discipline scientifiche

Integrare le STEM

Barbara Serianni e Carolyn Rethwisch

UDL e discipline scientifiche: definire il quadro

Oggi le prove previste dalla normativa si concentrano soprattutto su lettura e matematica, dunque perché l'insegnamento-apprendimento delle discipline STEM è un tema così scottante? In che modo lo UDL può favorire l'integrazione di queste discipline e la didattica delle scienze? Da quando, nel 1957, il lancio dello Sputnik russo destò la paura che l'America rimanesse indietro rispetto al resto del mondo nel progresso scientifico, gli insegnanti iniziarono a concentrarsi su scienze, tecnologia, ingegneria e matematica, ben prima che la National Science Foundation (NSF) coniasse l'acronimo. La sigla iniziale, SMET (Science, Math, Engineering, Technology), negli anni Novanta divenne STEM (Science, Technology, Engineering, Math). Oggi le scuole iniziano a sentir parlare di STEAM (STEM + Arte), con cui si vuole riconoscere l'aspetto creativo della disciplina e l'importanza di promuovere l'apprendimento di queste discipline fin dalla scuola dell'infanzia, così da preparare gli studenti alle professioni che andranno a svolgere in questi ambiti nel 21° secolo. Nel prosieguo di questo capitolo, tuttavia, utilizzeremo l'acronimo STEM, non per escludere l'arte dal discorso ma unicamente per semplicità.

«Quello delle STEM è un approccio all'apprendimento che elimina le barriere che tradizionalmente hanno separato queste quattro discipline e le integra in esperienze di apprendimento basate sulla realtà, rigorose e rilevanti

per gli studenti» (Vasquez, Sneider e Comer, 2013, p. 4). Questa definizione ricorda un po' l'istruzione prima del 1983, quando la pubblicazione del rapporto *A nation at risk* (Un Paese a rischio) diede il via a un movimento di restringimento del curriculum e di creazione di compartimenti stagni fra le discipline. Oggi le cose stanno cambiando: le iniziative legate alle STEM del 21° secolo stanno praticando dei fori nelle pareti di quei compartimenti stagni, favorendo un apprendimento interdisciplinare con il quale gli studenti possono imparare, applicare, creare e comprendere il mondo in cui vivono.

UDL e STEM sono in rapporto di simbiosi: le loro affinità li rendono una coppia perfetta. Lo UDL fornisce la cornice ideale per integrare i contenuti interdisciplinari delle STEM in tutto il curriculum. Pensate allo UDL come a un'autostrada di informazioni per i contenuti STEM. Permette di viaggiare ed esplorare in più direzioni, ha la corsia di sorpasso per gli studenti più veloci e la corsia lenta per quelli che hanno bisogno di ritmi più distesi per apprendere. Lo UDL fornisce gli svincoli, una varietà di punti in cui gli studenti possono accedere all'apprendimento in base ai loro bisogni e alle loro risorse e dai quali possono uscire per fermarsi e approfondire la conoscenza di aree che li incuriosiscono, esplorare digressioni interessanti, riposare e fare rifornimento o fruire dei servizi.

Per sua stessa natura, lo UDL favorisce l'accessibilità, la voce degli studenti e la scelta degli studenti. Gli studenti possono decidere da sé riguardo a cosa, come, quando e dove accedere ai contenuti, interagire con essi ed esprimere o dimostrare quanto hanno appreso. La partnership tra STEM e UDL favorisce un apprendimento più profondo dando agli studenti la possibilità di impegnarsi in compiti che coinvolgono i livelli cognitivi superiori (Basham e Marino, 2013) e l'espressione creativa.

Esempio tipico

La professoressa Miller ha detto ai suoi studenti, di prima media, che sarebbero diventati architetti e progettisti! Con l'obiettivo di far comprendere la storia e la geografia del mondo e di far acquisire alcuni concetti delle STEM, li ha invitati a scegliere il proprio monumento famoso preferito e a presentarne la storia e la geografia per mezzo di cartelloni, video e tecnologie. Gli studenti potevano scegliere se lavorare da soli o con un compagno alla costruzione di un modellino, usando abilità matematiche (misure e proporzioni), tecnologie (stampanti 3D, computer e programmi di videoscrittura e di altro tipo), ingegneria (progettazione e materiali), creatività e arte (estetica) e scienze (aspetti ambientali e principi fisici). I risultati sono stati strepitosi e gli studenti erano coinvolti attivamente!

Una delle prospettive più interessanti che una partnership STEM-UDL apre è come le STEM ampliano le possibilità, per gli studenti, di mostrare quanto hanno appreso. Le abilità di lettoscrittura possono essere mostrate non soltanto nelle tradizionali attività delle lezioni di lingua, ma anche in tutte le aree di interesse degli studenti, comprese quelle legate alle STEM (Donegan-Ritter, 2017; Israel, Maynard e Williamson, 2013). E, viceversa, nelle lezioni di lingua si possono utilizzare i contenuti e i materiali di altre discipline (Gravel, 2018).

Similmente, la padronanza delle abilità matematiche può essere dimostrata risolvendo problemi basati su algoritmi o integrando le STEM in compiti autentici di ingegneria o risoluzione di problemi incentrati sulle abilità matematiche target (Basham e Marino, 2013; Vasquez et al., 2013).

Avendo voce in capitolo e possibilità di scelta, gli studenti si sentono responsabili del proprio apprendimento e possono diventare — quello che è il nostro obiettivo ultimo — discenti autoregolati, pronti per le opportunità che li attendono nel mondo reale.

Stiamo preparando gli studenti ad apprendere, vivere e lavorare in una società globale in cui fattori come il tempo, le distanze e i confini geopolitici sono ridimensionati dalle tecnologie. Le abilità STEM sono essenziali per partecipare efficacemente a questo ambiente, per cui le scuole devono fare del loro sviluppo una priorità (National Education Association, 2014). Per un'integrazione efficace delle STEM è necessario che gli insegnanti, le scuole e le istituzioni escano dalla scatola d'acciaio creata da un curriculum a compartimenti stagni e vadano verso un apprendimento interdisciplinare, incentrato sulle STEM, autentico e coinvolgente supportato dalle straordinarie tecnologie odierne e dai principi UDL.

UDL e STEM in pratica: la rappresentazione

E allora, come mettiamo insieme tutte queste cose per elaborare curricula di scienze in base ai principi UDL o usiamo questi principi per integrare le STEM nelle altre discipline? La risposta sta nella bellezza della partnership STEM-UDL. Lo UDL riguarda la voce e le scelte degli studenti e i contenuti delle STEM possono dare queste scelte, a prescindere dall'area curricolare. Come abbiamo visto, le STEM riguardano «esperienze di apprendimento basate sulla realtà, rigorose e rilevanti per gli studenti» (Vasquez, Sneider e Comer, 2013, p. 4), perciò è nel quadro di queste esperienze che possiamo parlare di integrare STEM e UDL in qualsiasi area disciplinare.

Dritta tecnologica

Usate le tecnologie per reperire testi di varia difficoltà e rendere i contenuti accessibili agli studenti.

Integrare STEM e UDL nel curriculum di lingua

I materiali e i contenuti per le attività di lettoscrittura possono essere di tipo informativo o narrativo.

Nelle aree delle scienze e dell'ingegneria si trova un'infinità di testi informativi su una sconfinata varietà di argomenti, dalle meraviglie ingegneristiche alle nuove e future tecnologie, ai progetti e ai personaggi di spicco locali. Tutti questi materiali possono essere utilizzati per migliorare le abilità di comprensione e composizione del testo entrando in contatto con contenuti STEM del mondo reale.

L'approccio UDL dà agli studenti varie opzioni di accesso. Alcuni possono scegliere di leggere, altri di ascoltare o guardare. La tecnologia supporta i diversi bisogni di accessibilità e i diversi livelli di abilità di lettura degli studenti, permettendo a ognuno di accedere a contenuti accurati. Anche i testi narrativi su tecnologie, invenzioni, imprese ingegneristiche ed esplorazioni spaziali future sono materiali adeguati per la lettura e per ispirare la scrittura. Questi argomenti solleticano l'interesse e la fantasia degli studenti, specie quando hanno la possibilità di scegliere.

- *Lasciate che gli studenti scelgano cosa leggere e scrivere su argomenti legati alle STEM in base ai loro interessi.*
- *Lasciate che gli studenti scelgano le modalità di accesso ai contenuti in base ai propri bisogni.* Chiedete loro: «Oggi come imparerete qualcosa su [argomento di interesse legato alle STEM]?». Fate aggiungere ai segnalibri sui dispositivi degli studenti una serie di siti legati alle STEM o predisponete un elenco di siti da esplorare, dando loro la possibilità di porvi poi domande o discuterne con voi individualmente. Se avete bisogno di tempo per personalizzare l'insegnamento per uno studente in particolare, potete anche fargli scegliere quando o dove avere questo incontro individuale e incentrarlo sui suoi interessi personali nell'area delle STEM.
- *Date agli studenti tempo e spazio per approfondire l'apprendimento nell'area delle STEM tramite letture e ricerche.* Dedicate del tempo alle STEM tutte le settimane: possibili attività sono andare in biblioteca, leggere, lavorare al computer, lavorare in gruppi cooperativi, fare ricerche in internet e cacce al tesoro su argomenti legati alle STEM di rilevanza locale o internazionale.

Integrare STEM e UDL negli studi sociali

Negli Stati Uniti, gli studi sociali sono diventati una disciplina che raccoglie contenuti eterogenei che non trovavano spazio in altre aree, contenuti che riguardano la storia, la geografia, le scienze politiche e gli studi umanistici. La vastità di quest'area di contenuto presenta formidabili opportunità per integrare in qualche modo tutte e quattro le discipline STEM. Alcuni esempi di integrazione delle STEM negli studi sociali sono richiedere agli studenti di:

- esplorare infrastrutture e edifici antichi sul piano dell'ingegneria e dello stile;
- indagare aspetti quali tempo, distanze, risorse naturali, topografia, latitudine e longitudine e altri contenuti delle discipline STEM nello studio dei luoghi;
- collegare eventi astronomici e meteorologici a eventi geopolitici e storici;
- progettare strumenti per migliorare la condizione umana nei Paesi del Terzo mondo;
- comunicare con persone di ogni parte del mondo attraverso varie applicazioni tecnologiche;
- usare Google Earth per individuare le caratteristiche di un territorio e contestualizzare dove sta «casa» rispetto alla regione, al Paese e al mondo.

Integrare STEM e UDL nella matematica

Una delle sfide che la matematica pone è data dalla variabilità individuale tra i componenti del gruppo classe, variabilità che è particolarmente accentuata sul piano delle risorse, delle modalità di apprendimento e del livello di competenza. Per la didattica della matematica esistono strumenti, tecnologici e non, che possono sostenere gli studenti privi delle conoscenze pregresse necessarie o per altri aspetti non pronti alla lezione del giorno. Lo UDL può aiutarli a sviluppare la capacità di usare gli strumenti in maniera strategica dandone una varietà tra cui scegliere per accedere ai contenuti matematici. Le tecnologie possono fornire una varietà di opzioni di rappresentazione tramite app come WolframAlpha, che permette agli studenti di inserire le variabili e di calcolare le soluzioni a problemi di matematica, scienze e tecnologia e di vedere le soluzioni rappresentate in modi diversi. La varietà dei mezzi di rappresentazione è preziosissima per i discenti che faticano a comprendere i concetti matematico-scientifici. Diagrammi, grafici, metodi passo per passo per la risoluzione dei problemi, visualizzazioni e modelli concreti possono aiutarli a compiere i collegamenti necessari e a passare da un apprendimento superficiale di procedure a una comprensione concettuale profonda che costituirà una base sulla quale costruire l'apprendimento di concetti e abilità nuovi.

Rifarsi a un concetto ingegneristico nella presentazione di un concetto matematico può essere utile per l'uso e lo sviluppo di modelli come parte dell'apprendimento. Gli studenti potrebbero riuscire a comprendere più facilmente argomenti come le proporzioni, le scale e le relative conversioni quando questi sono inseriti in modelli reali, come la mappa della scuola o di altri luoghi rilevanti per loro (centri commerciali, parchi, quartieri). Presentando i contenuti in questo modo gli studenti possono apprendere costruendo i propri modelli concreti o la loro rappresentazione.

Collegate

Per saperne di più su UDL e matematica andate al capitolo 2.

Dritta tecnologica

Usate <http://www.wolframalpha.com/> per creare una varietà di rappresentazioni dei problemi matematico-scientifici fornendo più punti di accesso che rispondano ai bisogni di tutti gli studenti.

Integrare STEM e UDL nelle scienze

Potremmo vivere su Marte? Come ci procureremmo il cibo? Il suolo marziano è coltivabile? Possiamo portare una mucca nello spazio? Farebbe il latte? Le domande degli studenti innescano il coinvolgimento, l'apprendimento e nuove domande. Il ciclo è dinamico e infinito: gli unici limiti sono quelli di tempo e risorse. Gli studenti possono usare domande come queste come punti di partenza per indagini in un'infinità di modi.

L'apprendimento cooperativo è un ottimo modo per dare agli studenti opportunità di fare un brainstorming di domande simili e di individuare questioni e argomenti da esplorare. Una volta scelti i temi da approfondire, gli studenti possono decidere di lavorarci individualmente o in gruppi. Spinti dalle loro stesse domande e curiosità e con l'aiuto di una varietà di risorse disponibili, gli studenti saranno coinvolti attivamente nella costruzione della loro conoscenza di un argomento, alla ricerca delle risposte ai propri interrogativi. Osservare questo processo è affascinante, perché gli studenti spesso si trovano a sviluppare un elenco infinito di nuove domande alle quali spesso non c'è risposta.

- *Usate internet per esplorare gli argomenti che interessano.* La NASA propone contenuti molto interessanti per alunni e studenti di ogni età. Si possono

compiere gite virtuali su Discovery Education o esplorare tematiche scientifiche e ambientali con Ducksters.

- *Usate le videoconferenze o le presentazioni video per portare esperti nella vostra classe.* Invitate esperti a intervenire online o a rispondere alle domande degli studenti attraverso brevi registrazioni video. Potete trovare una varietà di modi di rappresentare i contenuti scientifici in siti come quelli di TED Talks, NASA, Discovery Education e YouTube.

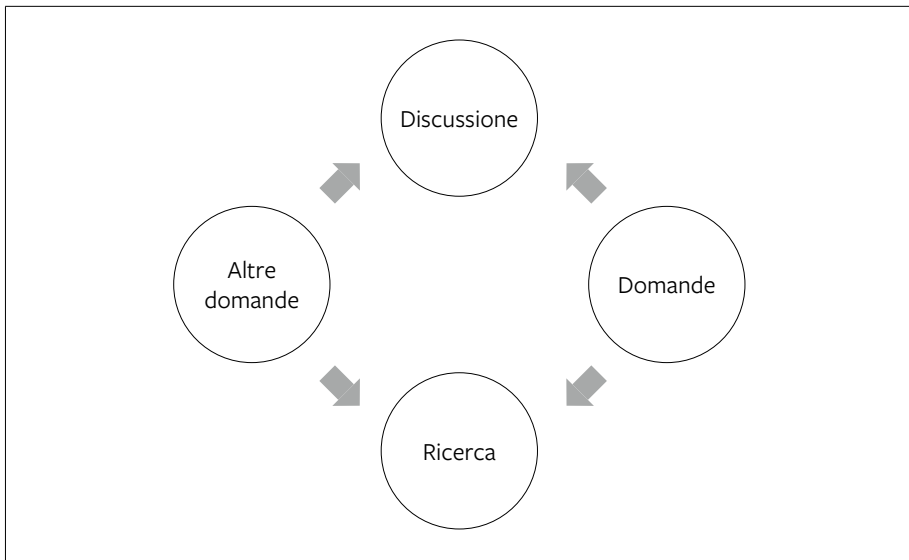


Fig. 4.1 Integrare lo UDL nelle scienze.

UDL e STEM in pratica: il coinvolgimento

Per definizione, la scienza si occupa di esplorare questioni riguardanti il mondo che ci circonda. Quale contesto migliore per la didattica basata sull'investigazione (*Inquiry-Based Instruction*) per mezzo dello UDL? Niente riesce a coinvolgere gli studenti nel processo di apprendimento più delle loro domande autentiche (Colburn, 2000). L'insegnamento delle scienze basato sull'investigazione (*Inquiry-Based Instruction in Science*) ha a che fare non soltanto con l'insegnare ma anche con il proporre attività nelle quali gli studenti si attivano per conoscere tematiche e comprendere idee scientifiche (National

Research Council, 2012). Secondo Colburn (2000, p. 1), questa didattica consiste nel «creare una classe nella quale gli studenti sono coinvolti in attività essenzialmente pratiche, centrate sul discente e aperte».

Dritta: portate in classe esperti di STEM!

Cercate nella vostra comunità organizzazioni e persone che si occupano degli argomenti che state insegnando. Immaginate un astronauta di professione che parla ai vostri studenti delle sfide fisiche del vivere in assenza di gravità. Conoscete un agricoltore della zona che possa parlare dei problemi di impollinazione dovuti al declino delle popolazioni di api a causa delle disinfestazioni contro le zanzare operate dagli enti locali? Spesso non occorre neanche cercare al di fuori della comunità scolastica. Potrebbero esserci genitori e parenti che di mestiere sono ingegneri, scienziati, piloti, elettricisti, meccanici, imprenditori edili, architetti, artisti, scrittori o che per lavoro viaggiano regolarmente o che fanno professioni, o coltivano hobby, capaci di portare le STEM nella vostra classe.

Coinvolgimento e UDL nelle scienze

L'insegnamento basato sull'investigazione può assumere una varietà di forme, dall'indagine aperta intrapresa dallo studente all'indagine guidata dall'insegnante. L'insegnamento basato sull'investigazione si presta bene all'applicazione dei principi dello UDL per coinvolgere discenti che hanno interessi, capacità e bisogni differenti in ambienti inclusivi (Watt, Therrien, Kaldenberg e Taylor, 2013). Quando sono loro stessi a porre le domande, è possibile coinvolgere anche gli studenti convinti di «odiare le scienze»!

- *Fate collegamenti con altre aree delle STEM per promuovere e mantenere il coinvolgimento degli studenti.*
- *Date agli studenti il tempo di esplorare quei collegamenti con matematica, ingegneria e/o tecnologia fino a quando iniziano a porsi autonomamente delle domande. Non troverete mai il tempo per individualizzare l'apprendimento o integrare altri contenuti se non fornite una struttura che lo renda possibile. Considerate la vostra agenda e mettete in cima alle priorità un po' di tempo dedicato alle STEM.*
- *Usate le esperienze di vita degli studenti per collegare i contenuti scientifici e promuovere l'investigazione (ad esempio, se uno studente, a casa, ha un'invasione di formiche, questo potrebbe essere uno spunto per porsi domande sulle abitudini e gli habitat di questi insetti).*

- *Organizzate una giornata delle professioni legate alle STEM invitando a scuola componenti della comunità che lavorano in questo ambito.*
- *Usate checklist e bollini per mantenere gli studenti coinvolti e sul compito.* Create una checklist con gli obiettivi di apprendimento e consegnate dei bollini (adesivi o di altro tipo) con i quali spuntarli dall'elenco man mano che gli studenti li conseguono. Ad esempio, per una ricerca in internet sul sistema solare, potreste richiedere di trovare informazioni su ogni pianeta e, una volta trovate, di applicare i relativi bollini sulla checklist. Questo è utile non soltanto per motivare gli studenti ma anche per aiutarli a monitorare i loro progressi.
- *Usate le mappe concettuali e gli organizzatori anticipati per strutturare l'indagine e monitorare i progressi di apprendimento.* Questi strumenti possono fornire una rappresentazione visiva delle investigazioni degli studenti e di come procedono. Date agli studenti uno spazio sulle pareti della classe per rappresentare le tappe intermedie di un progetto a lungo termine. Ad esempio, se gli studenti stanno raccogliendo campioni di insetti, potrebbero creare nel proprio spazio una mappa concettuale in cui organizzarli per classe e ordine. Questo è un ottimo modo di integrare l'espressione creativa in un lavoro.

Dritta tecnologica

Usate MindMup <https://www.mindmup.com/>. Trovate ottimi suggerimenti su come fare su <https://www.makeuseof.com/tag/try-mindmup-mindmapping-via-google-drive/>.

- *Usate i social media per coinvolgere gli studenti nella discussione.* Provate a usare blog, tweet e altre forme di aggiornamento in tempo reale per evidenziare i loro progressi, mantenerli coinvolti e promuovere l'indagine. Potete anche creare uno spazio a tecnologia zero dedicando un'area di una parete a una bacheca dove gli studenti possono dare aggiornamenti sull'avanzamento della loro ricerca scrivendoli semplicemente su dei bigliettini. Esempi e indicazioni sono reperibili su <http://decentralisedteachingandlearning.com/low-tech-teaching-2-paper-twitter/>.
- *Variate il livello di sfida.* Date agli studenti la possibilità di scegliere fra una varietà di attività legate alle STEM diversificate per difficoltà o complessità. Per studiare il tempo atmosferico, ad esempio, gli studenti potrebbero fare una ricerca in internet, costruire un barometro, monitorare giornalmente le condizioni meteo, raccogliere dati sull'andamento meteorologico della regione, creare rappresentazioni visive dei dati raccolti per presentarli ai compagni o analizzare i dati per individuare tendenze nel lungo termine.

Collegate

Per saperne di più su UDL e alta dotazione intellettuale, andate al capitolo 12.

Esempio tipico

In cortile, un gruppo di alunni si raccolse attorno a un bambino con in mano un bicchiere: dentro c'era un bruco che aveva catturato. Rientrati in classe, il maestro Gordon spiegò che il bruco sarebbe morto se non fosse stato liberato. I bambini volevano tenerlo e fargli una casetta: di qui nacque un progetto per scoprire di più sui bruchi, sugli habitat delle farfalle e su come costruirne uno. Sapendo che i bruchi non rientravano nel programma di quell'anno, ma volendo fare leva sugli interessi dei bambini, il maestro Gordon decise di far mettere in campo agli alunni diverse abilità previste dal programma per quell'anno perché apprendessero delle conoscenze sui bruchi.

I bambini usarono computer e internet (tecnologia) per reperire le informazioni di cui avevano bisogno e scoprirono che il loro nuovo amichetto presto avrebbe fatto la crisalide per uscirne, qualche settimana dopo, sotto forma di farfalla monarca (scienze). Per cominciare, stilarono un elenco dei materiali e delle piante necessarie, cercarono informazioni e predisposero un budget (matematica). Misurarono e calcolarono l'area della piccola zona di terreno necessaria e poi progettaron (ingegneria, arte) il loro giardino con un software. Definiti i costi e il progetto, raccolsero il denaro e andarono a comprare i materiali (matematica). Mentre lavoravano e mettevano a dimora le piante, i bambini misero il bruco in un terrario con un ramo di pianta dei pappagalli (*Asclepias syriaca*) e dell'acqua così che potesse stare al sicuro mentre gli preparavano l'habitat.

Una mattina scoprirono che il bruco aveva fatto la crisalide e si era attaccato a una parete del terrario. Una volta pronto l'habitat, i bambini aprirono il terrario e con delicatezza misero il ramo e la crisalide tra le piante dei pappagalli, così che, quando fosse uscita, la farfalla avrebbe potuto volare liberamente. Questa avventura molto personale diede un'occasione di apprendimento che nessun libro o scheda avrebbe mai potuto dare. L'integrazione delle STEM nella sua forma migliore!

UDL e STEM in pratica: l'espressione

Quando gli studenti hanno la possibilità di impegnarsi attivamente in compiti che implicano la pratica e l'applicazione delle conoscenze e/o abilità chiave ai fini del raggiungimento dell'obiettivo l'apprendimento si fa più pro-

UDL e prima infanzia

Dare possibilità di scelta anche ai bambini piccoli

Zhen Chai e Ching-I Chen

UDL e prima infanzia: definire il quadro

Vi sentite sopraffatti dalla crescente diversità delle vostre sezioni di scuola dell'infanzia? Negli ultimi vent'anni, in America, le caratteristiche demografiche delle sezioni di scuola dell'infanzia sono cambiate significativamente. L'Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 2004) ha promosso l'inclusione dei bambini con disabilità nei contesti educativi comuni. Inoltre, i mutamenti demografici hanno fatto sì che nei tradizionali contesti educativi per la prima infanzia sia aumentato sempre di più il numero di bambini con background culturali, linguistici e socio-economici variegati (Cochran, 2007; West, Denton e Germino-Hausken, 2000). Questi bambini possono avere avuto esperienze precoci radicalmente diverse, il che potrebbe concorrere all'eterogeneità dei livelli evolutivi di ciascuno. Va poi considerato che, tra i bambini appartenenti a famiglie di basso status socioeconomico e quelli appartenenti a famiglie benestanti c'è un divario di 30 milioni di parole, dovuto alla differente disponibilità di risorse e alla diversa esposizione a scambi comunicativi di qualità (Hart e Risley, 2003). Questa situazione pone una grande sfida agli insegnanti, chiamati a ridurre i divari e a promuovere l'apprendimento e lo sviluppo di tutti i bambini.

Date queste difficoltà, cosa dovrebbero fare gli insegnanti? Per aiutarli a rispondere ai bisogni sempre più diversi dei bambini, la National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 2009) raccomanda principalmente l'uso di pratiche evolutivamente appropriate, il che significa che gli insegnanti dovrebbero conoscere bene sia le caratteristiche dello sviluppo infantile sia i loro alunni e rendere le esperienze di apprendimento culturalmente significative e rilevanti per loro. La NAEYC e la Divisione per la Prima Infanzia del Council for Exceptional Children (CEC) hanno inoltre definito congiuntamente gli elementi chiave dei programmi inclusivi di alta qualità per la prima infanzia, individuandoli in «accessibilità, partecipazione, supporto» (DEC e NAEYC, 2009). Ne deriva la richiesta che gli insegnanti rimuovano le barriere fisiche e strutturali così da promuovere il coinvolgimento dei bambini con disabilità, fornendo adattamenti che supportino l'apprendimento, e che sviluppino costantemente le loro competenze per realizzare esperienze di inclusione di alta qualità. Lo UDL permette di creare ambienti e progettare attività che massimizzano la partecipazione attiva e l'inclusione significativa di tutti gli alunni (Horn, Kang, Classen e Palmer, 2016; Stockall, Dennis e Miller, 2012).

I tre principi fondamentali dello UDL si allineano bene con le raccomandazioni della NAEYC e della Divisione per la Prima Infanzia del CEC per promuovere un'istruzione di alta qualità per tutti i bambini nella prima infanzia.

Ci sono evidenze, per ora limitate ma promettenti, che dimostrano l'impatto dello UDL a questo proposito. Coyne e colleghi (2012) hanno confrontato gli effetti di un curriculum per l'insegnamento-apprendimento della lettoscrittura che integrava i principi dello UDL e l'uso delle tecnologie con gli effetti del curriculum tradizionale su 16 alunni con disabilità intellettiva frequentanti la scuola dell'infanzia e le prime due classi della primaria. Gli alunni che avevano fruito del primo curriculum mostrarono progressi nella comprensione del testo nettamente superiori rispetto a quelli che avevano fruito del curriculum tradizionale.

Lo UDL promuove non soltanto gli apprendimenti scolastici ma anche le abilità sociali, il problem solving, la gestione della rabbia e l'alfabetizzazione emotiva. Lieber, Horn, Palmer e Fleming (2008) hanno sviluppato un curriculum allineato con i principi dello UDL per sostenere le abilità scolastiche e sociali di 58 bambini con disabilità in sezioni inclusive di scuola dell'infanzia, alcuni dei quali provenienti da famiglie di lingua e cultura diverse da quelle americane e da famiglie con basso status socioeconomico. I risultati hanno evidenziato che a fine anno questi bambini avevano compiuto progressi significativi nelle abilità di letto-scrittura, matematiche e sociali.

Concetto chiave

I programmi inclusivi di alta qualità per la prima infanzia forniscono «accessibilità, partecipazione e supporti» (DEC e NAEYC, 2009).

L'approccio UDL può facilmente essere applicato alle attività che si svolgono nei contesti per la prima infanzia, siano esse routine, attività dirette dall'insegnante o attività dirette dai bambini. Lo UDL permette agli insegnanti di progettare un ambiente di apprendimento che sostiene e fornisce ai bambini accesso alle attività e ai materiali, che li accetta come componenti di una comunità e che dà loro possibilità di scegliere come dimostrare quanto hanno appreso (Conn-Powers, Cross, Traub e Hutter-Pishgahi, 2006). Di seguito chiariremo meglio come ciascuno dei principi dello UDL si applichi nei contesti educativi per la prima infanzia. La tabella 13.1 presenta le domande guida da porsi in questo senso e un modulo che aiuta gli insegnanti ad assicurarsi di considerare gli elementi chiave e le componenti dello UDL quando progettano le attività. Per ogni domanda indicate *sì* o *no*, poi descrivete come intendete affrontare l'aspetto in questione. Poi inserite *come* per mostrare in che modo il progetto dell'attività integra lo UDL.

UDL e prima infanzia in pratica: la rappresentazione

I bambini sono discenti attivi e apprendono tramite l'osservazione e le esperienze pratiche (Piaget, 1968). Ne deriva che la maggior parte di essi non impara bene quando riceve passivamente informazioni uditive o visive. Per guidare gli alunni ad accedere ai contenuti della lezione gli insegnanti dovrebbero utilizzare una varietà di strategie. Horn, Kang, Classen e Palmer (2016) distinguono, all'interno dei mezzi di rappresentazione, le forme di comunicazione e i livelli di complessità, e questo aiuta a comprendere come presentare i contenuti e strutturare la didattica per i bambini prescolari.

Fornire una varietà di forme di comunicazione

Secondo i cognitivisti (Mayer, 2005), la memoria di lavoro ha due canali distinti per l'elaborazione delle informazioni visive e di quelle uditive e la quantità di informazioni che può essere elaborata in ciascun canale è limitata. Quando le informazioni sono troppo complesse o vengono presentate in quantità eccessive, la persona potrebbe non avere la «capienza» cognitiva sufficiente a

TABELLA 13.1

Domande guida per l'applicazione dei principi dello UDL (tratto da Horn et al., 2016)

Mezzi di rappresentazione		
Considerate questi aspetti	Ponetevi queste domande	Sì/no Come?
Forme di comunicazione	Ho considerato tutte le opzioni del caso per presentare i materiali e i contenuti in una varietà di forme, comprese quelle visiva, uditiva e tattile?	
	Ho previsto la presentazione simultanea in più forme?	
Complessità della comunicazione	Ho identificato i concetti chiave e progettato la strutturazione necessaria ai vari livelli di complessità?	
	Ho esaminato le mie consegne, domande e aspettative e progettato una varietà di opzioni per la comprensione?	
Mezzi di coinvolgimento		
Considerate questi aspetti	Ponetevi queste domande	Sì/no Come?
Coinvolgere i bambini	Ho identificato una varietà di attività e materiali che attualmente gli alunni trovano attraenti e ne ho integrato sistematicamente alcuni nel mio progetto di lezione? <i>Nota: nel generare idee, considerate gli aspetti di genere, temperamento, esperienze di vita e cultura familiare.</i>	
	Ho identificato possibilità di scelta, per i bambini, e ne ho integrato sistematicamente alcune nel mio progetto di lezione?	
	Ho individuato e progettato una varietà di opportunità per includere elementi di novità e collegamenti alle conoscenze ed esperienze pregresse in modo che le due cose siano ben equilibrate?	
Sostenere l'attenzione	Ho considerato il livello di difficoltà/complessità di attività, concetti e materiali e ho progettato una proposta flessibile che alterni livelli sfidanti, ma non frustranti, per tutto il corso della lezione?	
	Ho progettato una varietà di modi e occasioni per dare feedback, incoraggiare e supportare i bambini nel corso della lezione?	

	Ho verificato che le attività progettate per la giornata dei bambini alternino contesti di apprendimento diversi, come lavoro in grande gruppo, in piccolo gruppo e individuale?	
Mezzi di espressione		
Considerate questi aspetti	Ponetevi queste domande	Sì/no Come?
Opzioni accettabili di risposta	Ho identificato una varietà di opzioni accettabili di risposta, tra cui quelle: <ul style="list-style-type: none"> ● verbale ● fisica (ad esempio indicare, annuire o scuotere la testa, fare un gesto, muoversi) ● non verbale, simbolica, prodotta dall'adulto (ad esempio immagini, disegni, simboli, scrittura) ● non verbale, simbolica, prodotta dal bambino (ad esempio immagini, disegni, simboli, scrittura) 	
Livelli accettabili di complessità della risposta	Ho identificato una varietà di livelli accettabili di complessità della risposta, tra cui quelli: <ul style="list-style-type: none"> ● non verbale ● risposta singola ● risposta a più componenti 	
	Ho identificato una varietà di livelli accettabili di strutturazione e libertà della risposta, tra cui: <ul style="list-style-type: none"> ● risposta su sollecitazione o indizio dell'adulto ● risposta su modello dell'adulto o di un pari ● risposta corale ● risposta individuale ● comportamento o comunicazione spontanei 	

elaborarle tutte. Ne discende che le persone generalmente apprendono meglio quando le informazioni vengono presentate con modalità miste (Mousavi, Low e Sweller, 1995; Sombatteera e Kalyuga, 2012).

Le strategie multisensoriali coinvolgono due o più canali sensoriali — visivo, uditivo, tattile-cinestetico, motorio-articolatorio (Moats e Farrell, 2005) — contemporaneamente e gli esperti ne raccomandavano l'utilizzo già prima del Ventesimo secolo (Moats e Farrell, 2005). Si ritiene che, quando l'apprendimento avviene tramite più canali sensoriali, la memoria sia potenziata. I bambini prescolari hanno preferenze diverse in fatto di apprendimento e

imparano in tanti modi diversi. Alcuni imparano soprattutto attraverso il canale uditivo, altri hanno bisogno di input visivi, altri potrebbero imparare attraverso l'esplorazione tattile dei materiali e altri ancora tramite una combinazione di tutte queste modalità. Nella scuola dell'infanzia, gli insegnanti dovrebbero predisporre a presentare le informazioni e le indicazioni in una varietà di modi, a dare ai bambini più modi per accedere ad esse e accompagnare sempre le informazioni uditive a input visivi, come immagini, oggetti da esplorare con il tatto, segni o gesti. Provate alcune di queste strategie.

- *Quando leggete una storia, fornite materiali da esplorare con il tatto.* Ad esempio, se la storia è quella dei tre porcellini, date la possibilità di manipolare materiali come paglia, legnetti e mattoncini. Non tutti i bambini arrivano alla scuola dell'infanzia avendo già fatto esperienza di questi materiali, per cui non date per scontato che tutti sappiano perché una casa fatta di paglia o di legno è meno robusta di una fatta di mattoni. Mostrate loro quanto sia facile spezzare la paglia o un legnetto e poi fateli provare a loro volta.
- *Usate una varietà di oggetti per aiutare i bambini a comprendere la sequenza di una storia.* Ad esempio, se la storia è quella di Riccioli d'Oro e i tre orsi, date ai bambini pupazzi, peluche o marionette da dita per mostrare cosa succede all'inizio, dopo e alla fine.
- *Quando date consegne verbali, mostrate i prodotti che i bambini dovranno realizzare o i materiali e gli strumenti che useranno.* Se vi limitate a spiegare verbalmente, molti potrebbero non capire. Date perciò la possibilità di vedere e toccare i prodotti e i materiali.
- *Quando date istruzioni verbali, ad esempio quando ricordate le regole della classe, usate anche immagini e/o gesti per assicurarvi che tutti capiscano correttamente.* Per i bambini prescolari, espressioni come «tieni le mani al loro posto» o «tocca con delicatezza» potrebbero significare cose molto diverse.
- *Per mostrare ai bambini cosa devono fare esattamente durante un'attività, come quella di fare la pasta di sale, date l'opzione di guardare un breve video.* Date anche una sequenza, di immagini o oggetti, per ricordare loro i passi da seguire, anziché dirgli solo verbalmente di mescolare tutti gli ingredienti nella ciotola.

Strategia: coinvolgete tutti i sensi

Progettate sempre di presentare le informazioni usando un approccio multisensoriale. Accompagnate le spiegazioni verbali con immagini, segni, gesti e oggetti reali, così gli alunni possono ricevere le informazioni nella forma più confacente per il loro apprendimento.

Fornire una varietà di livelli di complessità

Anche se l'insegnante ha presentato i contenuti usando una varietà di forme di comunicazione, alcuni alunni potrebbero comunque non capire. I bambini arrivano alla scuola dell'infanzia con disparate esperienze pregresse di apprendimento. Questo significa che gli insegnanti devono usare strategie differenti per presentare i concetti complessi e assicurarsi che tutti i bambini — quali che siano le loro esperienze pregresse di apprendimento — siano in grado di comprenderle. Alcune di queste strategie sono dare le definizioni dei vocaboli, suddividere i compiti e accompagnare la descrizione verbale con il modeling (Horn, Kang, Classen e Palmer, 2016). Provate queste proposte.

- *Definite i vocaboli.* Quando leggete una storia o svolgete un'attività, noterete che ci sono parole che i bambini in età prescolare non incontrano quotidianamente e, se non ne conoscono il significato, diventa molto difficile per loro comprendere il contenuto. Ad esempio, i bambini che a casa hanno la lavatrice e l'asciugatrice potrebbero non sapere cos'è una lavanderia a gettoni. L'insegnante dovrà definirla verbalmente o chiedere agli altri alunni se sanno che cos'è e di descriverla, mostrare un'immagine o un video di una lavanderia a gettoni o anche progettare di visitarne una nel quartiere.
- *Suddividete i compiti.* Aniché consegnare tutti i materiali e chiedere ai bambini di fare una zucca di Halloween, l'insegnante dovrebbe scomporre il compito in piccoli passi. Ad esempio, prima scegliere una zucca, poi fare gli occhi, ecc. Gli alunni dovrebbero avere opzioni di scelta riguardo a come fare gli occhi: usando il pennarello, incollando degli occhi di plastica, ecc.
- *Accompagnate la descrizione verbale con il modeling.* Quando insegnate a fare la raccolta differenziata, potete mostrare come suddividere i rifiuti da mettere nei vari bidoni. Ad esempio, dite che il primo passo è scegliere un oggetto da buttare mentre tirate fuori una bottiglia. Poi spiegate che il passo successivo è chiedersi: «Che tipo di materiale è questo?» e dite ad alta voce: «Di cosa è fatta questa bottiglia? Di vetro o di plastica?». Probabilmente i bambini vi aiuteranno a capire di che materiale si tratta e poi voi butterete la bottiglia nel bidone corrispondente.

Esempio tipico

Durante la lettura di *Rocco il gatto*, la maestra Miller chiese ai suoi alunni di dire cosa vedevano nell'immagine. Eric alzò la mano e rispose verbalmente: «Vedo Rocco il gatto». Ashley, che era molto timida, indicò le scarpe sulla pagina. Brandon, che ancora non sapeva parlare, fece il segno per «uccello» e Michael, con l'aiuto della

sua assistente, usò il suo sistema PECS per mostrare l'immagine di una fragola. Tutti i bambini poterono partecipare all'attività tramite modalità diverse di risposta.

UDL e prima infanzia in pratica: il coinvolgimento

Nei contesti educativi per la prima infanzia, fornire una varietà di mezzi di coinvolgimento è essenziale perché tutti i bambini possano seguire le routine della sezione e svolgere le attività che li interessano. In riferimento a questi contesti educativi, Stockall e colleghi (2012) hanno definito la varietà di mezzi di coinvolgimento nei termini di «assicurarsi che esistano opportunità variegata per suscitare l'attenzione, la curiosità e la motivazione dei bambini, per rispondere a una vasta gamma di interessi, preferenze e stili di apprendimento. Poi il coinvolgimento viene mantenuto da vari gradi di strutturazione e ripetizione e da sfide appropriate, andando a garantire un apprendimento efficace» (p. 12). Horn, Kang, Classen e Palmer (2016) hanno poi sintetizzato il coinvolgimento in un concetto composto di due aspetti: *catturare gli interessi dei bambini e mantenerne l'attenzione*.

Catturare gli interessi dei bambini

Quando progettano attività, è importante che gli insegnanti si chiedano: «Perché i bambini dovrebbero avere voglia di partecipare e di interagire con i materiali, con gli adulti e con i pari?» (Horn, Kang, Classen e Palmer, 2016, p. 79). A seconda del temperamento, delle esperienze di vita e dei contatti che hanno avuto con l'ambiente circostante, i bambini possono essere interessati a fare cose e attività diverse. Se, quando progettano le attività, fanno leva sugli interessi e sulle motivazioni dei bambini, gli insegnanti possono rendere l'apprendimento quotidiano più naturale, attivo e autentico. Similmente, gli insegnanti possono seguire le indicazioni dei bambini per individuare momenti adatti per insegnare e fornire scelte che diano loro la possibilità di decidere per sé (Johnson, Rahn e Bricker, 2014). Inoltre, quando presentano un concetto nuovo, gli insegnanti possono fare affidamento sulle esperienze precedenti dei bambini ed equilibrare la quantità di informazioni nuove e già note che propongono, il che aiuterà a mantenere i bambini interessati senza che si sentano sopraffatti da troppa novità. Provate questi suggerimenti.

- *Date possibilità di scelta*, così da assicurarvi che i bambini siano coinvolti dai compiti, dai materiali e dalle persone che preferiscono durante le attività e

le routine della classe. Ad esempio, nei momenti di gioco libero, date la possibilità di scegliere domandando: «Vorresti giocare con i mattoncini o con le macchinine?», mostrando al contempo un mattoncino e una macchinina e chiedendo di indicare con quale preferirebbero giocare.

- *Assecondate le iniziative dei bambini.* Se un gruppo di alunni decide di giocare al minimarket nell'area per il gioco di finzione, questa è un'ottima opportunità di dare spazio ai loro interessi e usare il minimarket come contesto per insegnare il lessico, le abilità matematiche e abilità sociali come il rispetto dei turni.
- *Collegate casa e scuola.* Quando insegnate le lettere dell'alfabeto, ad esempio la *b*, invitate i bambini a portare da casa un oggetto il cui nome inizia con quella lettera, così da creare nessi significativi con la loro vita.

Mantenere l'attenzione

Per assicurarsi che i bambini continuino a impegnarsi per tutta la durata di un compito o un'attività, gli insegnanti dovrebbero occuparsi di sostenerne lo sforzo e la perseveranza. Haley-Mize e Reeves (2013) suggeriscono di integrare nei compiti o nelle attività livelli variabili di supporto e sfida, così che compiti e attività siano strettamente connessi alle conoscenze ed esperienze pregresse e al contempo sfidanti. Bisogna fare attenzione al livello di difficoltà e complessità di compiti e attività: questi dovrebbero essere sempre sfidanti per il bambino, così che, con la guida adeguata, possa avere successo. Inoltre occorre considerare l'organizzazione delle attività, tenendo presente lo span attentivo dei bambini prescolari e alternando tipi diversi di attività (ad esempio equilibrando le attività più movimentate e quelle più tranquille nel corso della giornata, così da mantenere i bambini interessati e coinvolti; Horn, Kang, Classen e Palmer, 2016). Valutate queste opzioni.

- *Provate ad alternare il movimento e la tranquillità.* Ad esempio, durante la routine dell'ingresso a scuola, iniziate con i saluti, poi parlate del tempo o della giornata, poi invitate i bambini a muoversi a tempo di musica prima di leggere un libro.
- *Fornite diversi livelli di strutturazione quando i bambini lavorano su un compito sfidante, così da sostenere il loro interesse verso l'attività.* Ad esempio, se i bambini devono colorare l'immagine di un elefante suddivisa in varie zone numerate, per alcuni sarà utile che mostriate come colorare prima tutte le zone contrassegnate da 1 di blu e che li incoraggiate a fare altrettanto, scegliendo magari un altro colore o un altro strumento per colorare. Per altri basterà che indichiate le aree da colorare e lodiate sempre il loro impegno.

- *Considerate la lunghezza di ogni attività che proponete in classe.* Generalmente, la durata raccomandata per le attività rivolte ai bambini prescolari è di 10-15 minuti. Perciò è importante tenere d'occhio l'orologio e cambiare proposta quando il tempo scade.

Collegate

Per saperne di più su UDL e collaborazione scuola-famiglia, andate al capitolo 16.

Esempio tipico

Nell'aula di arte, il signor Johnson chiese agli alunni di disegnare i loro animali preferiti, perché il modulo in corso riguardava gli animali domestici e selvatici. Preparò pennarelli, matite colorate, acquerelli e pennelli, pastelli, forbici, immagini di vari animali e schede da colorare. Incoraggiò i bambini a usare quello che volevano e come volevano per mostrare i loro animali preferiti. Mentre parlavano di quelli che avevano visto durante la gita allo zoo della settimana precedente, alcuni bambini scelsero di disegnare «a memoria» mentre altri presero come modelli le immagini che il signor Johnson aveva messo a disposizione. Un paio di alunni chiesero al signor Johnson di disegnare lui, per primo, i loro animali preferiti, così da poterlo imitare, altri scelsero le schede da colorare e altri ancora ritagliarono immagini e le incollarono su un foglio. Un bambino decise di creare e disegnare il suo animale preferito, il gabramure: una combinazione di gatto, zebra e lemure dalla coda ad anelli! Tutti i bambini si divertirono a creare l'immagine dei loro animali preferiti.

UDL e prima infanzia in pratica: l'espressione

È importante dare ai bambini la possibilità di dimostrare quanto hanno appreso e di esprimere le proprie idee in modi diversi. Usare una varietà di mezzi di espressione significa tenere conto delle differenze individuali in ogni aspetto dello sviluppo e dare spazio ai punti di forza, ai bisogni e alle preferenze di ogni bambino (Horn, Kang, Classen e Palmer, 2016; Stockall et al., 2012). Fornendo una varietà di mezzi di espressione si creano opportunità per tutti i bambini di esercitarsi a interpretare e sintetizzare le informazioni che raccolgono dal loro ambiente di apprendimento nonché ad articolare i propri pensieri in forme significative. Inoltre, gli insegnanti possono valutare l'efficacia della loro didattica e riflettere sugli eventuali adattamenti da fare. Per integrare la varietà di mezzi di espressione nei contesti educativi per la prima infanzia, Horn,

Kang, Classen e Palmer (2016) suggeriscono di considerare attentamente due aspetti chiave: la *varietà dei formati* e la *varietà dei livelli di complessità*.

Varietà dei formati

Come già accennato, ogni bambino ha punti di forza, preferenze, modi di apprendere e bisogni specifici. Quando progettano l'ambiente e le attività di apprendimento, gli insegnanti dovrebbero tenere conto proattivamente di queste differenze e adeguare la didattica in modo che ogni bambino possa mostrare quanto ha appreso (NAEYC, 2009). Nei contesti educativi per la prima infanzia, i bambini potrebbero fare domande e dare risposte usando il linguaggio verbale o scritto, i gesti e/o le Tecnologie Assistive.

Collegate

Per saperne di più su UDL e Tecnologie Assistive, andate al capitolo 10.

Varietà dei livelli di complessità

Oltre ad ammettere una varietà di formati, è essenziale anche considerare i livelli di complessità e la durata delle risposte dei bambini. A seconda del loro grado di sviluppo, alcuni possono essere in grado di rispondere in autonomia mettendo in campo abilità complesse, mentre altri potrebbero avere bisogno di aiuto o supporto da parte degli insegnanti per dimostrare ciò che sanno e sanno fare. Tenete in considerazione la variabilità evolutiva tra gli alunni della vostra classe, così da proporre attività che massimizzino l'apprendimento e lo sviluppo dell'autonomia (NAEYC, 2009).

Anche se l'insegnante ha utilizzato fin dall'inizio lo UDL nella progettazione e nella didattica, alcuni bambini potrebbero comunque avere difficoltà a partecipare appieno. Se questo succede, bisogna valutare la possibilità di sostenerli attraverso l'individualizzazione. Horn, Kang, Classen e Lieber (2016) raccomandano di modificare il curriculum agendo su 8 aspetti:

- 1) *supporti ambientali*, ad esempio mettere per terra un tappetino con il nome dell'alunno nel punto in cui si deve sedere durante il circle time;
- 2) *adattamento dei materiali*, ad esempio incollare bastoncini del gelato sulle pagine dei libri così che siano più facili da voltare;
- 3) *facilitazione*, ad esempio fornire una traccia di puntini che il bambino completa per scrivere il suo nome;

UDL e leadership

Prendere le redini

Amy Kramer

UDL e leadership: definire il quadro

Se il titolo di questo capitolo ha attirato la vostra attenzione, forse siete un leader. Siete un sovrintendente, un dirigente scolastico, un coordinatore pedagogico-didattico, un insegnante o un professore? Tutte queste qualifiche mandano chiaramente il messaggio che siete un leader. Le vostre decisioni sicuramente hanno un impatto sugli studenti. Se però siete quelli «ai vertici», spetta a voi prendere decisioni per l'intero sistema. Sovrintendenti e dirigenti scolastici sono tipicamente gli agenti di cambiamento che guidano le scuole verso l'eccellenza. Fullan (2010) vede nello sviluppo delle abilità di leadership la premessa indispensabile per affrontare qualunque sfida o cambiamento organizzativo e per raggiungere qualunque obiettivo collettivo. Questo vale assolutamente anche per il contesto scolastico.

Se quello che gli insegnanti fanno in classe è il primo fattore a determinare il rendimento scolastico degli studenti, la leadership della scuola viene immediatamente dopo (Leithwood, Harris e Hopkins, 2008). Le figure dirigenziali hanno la responsabilità immensa di fornire il tipo di leadership che favorisce la crescita nella scuola. Secondo Day, Gu e Sammons (2016), queste figure possono realizzare al massimo le loro potenzialità in questo senso utilizzando abilità di leadership trasformativa e educativa. Non basta più dare una visione e

pensare in grande. Le figure dirigenziali della scuola sono chiamate a diventare leader capaci di mostrare e far sviluppare abilità didattiche efficaci.

Concetto chiave

La leadership trasformativa è generalmente quella dei leader che «pensano in grande», uniscono le persone e le ispirano. La leadership educativa è quella dei leader che promuovono la riforma del curriculum, la formazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti e si assicurano che i docenti abbiano le risorse necessarie per fare il proprio lavoro. Per guidare il cambiamento con lo UDL occorrono entrambi i tipi di leadership.

Non esiste una bacchetta magica che garantisca il successo di una scuola. Per quanto si possa desiderare disperatamente di migliorare, non c'è un singolo programma, strategia o metodo che funzioni per tutte le scuole. Molte di esse cadono nella trappola delle promesse «taglia unica» date dai curricula preconfezionati. Si spendono un sacco di soldi in queste cose e, quando i risultati deludono le aspettative, tutti si scoraggiano. Anziché sprecare tempo e risorse, concentratevi sull'utilizzo collaborativo di pratiche basate sulle evidenze, come lo Universal Design for Learning, per individuare i punti di forza e le opportunità della vostra realtà. Prendere decisioni sulla base delle evidenze non significa soltanto tenere conto delle cifre messe nero su bianco (Novak e Rodriguez, 2016): i dati sono importantissimi, ma in sé non bastano. Le persone che interpretano quei dati hanno bisogno di conoscere anche il contesto, le implicazioni storiche, la ricerca in materia, ecc. Decidere le priorità di miglioramento usando tutte le evidenze disponibili è un approccio molto più affidabile che farlo considerando soltanto i numeri. Lo Universal Design for Learning (UDL) può catalizzare il tipo di miglioramenti che una scuola persegue.

Lo UDL è un approccio per progettare un ambiente educativo accessibile per tutti gli studenti (CAST, 2018). Anche se la maggior parte della letteratura sul tema si focalizza su come gli insegnanti possono predisporre le classi e le lezioni, anche le figure dirigenziali dovrebbero considerare i vantaggi che esso offre per migliorare il sistema. Quando un istituto/distretto scolastico vuole promuovere un'applicazione sistemica dello UDL, i suoi principi possono diventare uno strumento potente. Non soltanto la dirigenza può mostrare che cos'è lo UDL, ma questo può anche aiutare gli insegnanti a collegarlo e applicarlo al loro lavoro di ogni giorno. Prima che la dirigenza possa iniziare a promuovere e incoraggiare lo UDL, occorre creare un piano strategico pon-

deratissimo (Novak e Rodriguez, 2016). Questo piano dovrà prevedere come diffondere la conoscenza dello UDL, come sviluppare una vision e una mission che siano strettamente allineate ai valori della comunità, come formare gli insegnanti, come implementare lo UDL, come fornire un supporto continuo al personale e come mantenere una comunicazione costantemente aperta.

UDL e leadership in pratica: la rappresentazione

Lo UDL è un approccio che può contribuire a fornire un alto livello di sostegno a tutti gli studenti. Questo tipo di approccio è particolarmente utile per le classi che vogliono includere tutti i tipi di discenti. La dirigenza deve essere ben consapevole di che cos'è lo UDL e di quali effetti può avere sull'apprendimento degli studenti e poi definire un piano di lancio sistemico. Dopo avere dedicato del tempo a comprendere questo approccio e ad assicurarsi di essere d'accordo sulla sua applicazione e sugli effetti che può avere su di sé, sull'istituto/distretto scolastico e sul personale, il passo successivo è creare consapevolezza riguardo allo UDL e a come utilizzarne i principi per progettare le lezioni.

Per creare consapevolezza occorre, tra l'altro, valutare se e in che misura l'istituto/il distretto scolastico è pronto per un'iniziativa di questo tipo. Tenete presente che se alcuni insegnanti vi dicono: «Qui non funzionerà mai», questo non significa necessariamente che dobbiate rinunciare all'impresa di promuovere lo UDL. Significa semplicemente che dovrete pensare strategicamente a come fornire supporto. Ci sarà sempre chi oppone resistenza e, quando si tratta di cambiare l'istruzione, questa è una verità sempiterna. Per gli insegnanti è più importante avere opportunità sufficienti per sviluppare le proprie conoscenze e competenze che non essere i promotori (o sostenitori) di un'idea (Nolan, 2007). Gli insegnanti devono capire che cosa significherà questo cambiamento per loro personalmente. Se gli agenti del cambiamento hanno avuto tutto il tempo per comprendere e predisporre strategie, spesso agli insegnanti non è stata data la stessa possibilità.

La dirigenza può diffondere il verbo dello UDL in molti modi. Pensate a quanto l'aver una vasta gamma di opzioni e metodi per fare formazione sullo UDL tra gli insegnanti, per condividere informazioni sullo UDL e per rispondere a domande in merito vi aiuterà a fornire una varietà di mezzi di rappresentazione. Per alcuni insegnanti lo UDL sarà una completa novità, mentre altri potrebbero già conoscerlo abbastanza bene. Sarà quindi importante offrire varie modalità di ricevere informazioni sullo UDL e possibilità di scelta

riguardo a come esplorarlo e conoscerlo. Ecco alcuni suggerimenti per creare conoscenza e consapevolezza dello UDL.

- *Formate i leader.* Il primo passo è predisporre le condizioni necessarie affinché il vostro team possa farsi un'idea di che cos'è lo UDL e dei benefici che può dare agli studenti. A questo scopo potete tenere degli incontri o delle giornate di formazione, in sede o altrove, o anche creare un gruppo di studio. Ricordate di dimostrare l'uso dello UDL evitando di adottare un approccio «taglia unica» con tutto il vostro team.
- *Pensate in grande ma partite con piccoli passi.* Troppe persone svalutano l'iniziativa portando gli insegnanti a pensare che stiano già facendo quanto lo UDL propone: vogliono fargli credere che non avrà particolari effetti sulla loro quotidianità. Perché una persona dovrebbe credere a un'iniziativa che è così simile a quanto già fa (Nolan, 2007)? Che senso ha? Siate aperti e chiari riguardo a cosa lo UDL richiederà agli insegnanti. Lo UDL è un grande affare e vogliamo che vada in porto. Detto questo, non vogliamo spaventare nessuno. Pensate in grande e non abbiate paura di comunicare la vision generale. Ma partite sempre con piccoli passi.
- *Somministrate un questionario per rilevare gli atteggiamenti del personale riguardo all'inclusione.* Raccogliete dati su quanto gli insegnanti si sentono a proprio agio all'idea di dare voce e scelta agli studenti, di fornire opzioni e di riconoscere e valorizzare profili diversi di discenti.
- *Iniziate con un piccolo gruppo di insegnanti.* Fornite formazione professionale e poi discutete della fattibilità di un'implementazione a livello di scuola. Lasciate che questi insegnanti vi affianchino nel guidare gli altri della scuola.
- *Formate una task force sullo UDL* per monitorare gli atteggiamenti dei docenti e il clima e la cultura presenti nella scuola. Raccogliete dati regolarmente e in modi diversi, assicurandovi di avere input da tutti i docenti.
- *Valutate le risorse a disposizione.* Partite da quello che avete già!
- *Condividete informazioni «flash» sullo UDL,* contenute in 2-3 frasi al massimo, che siano brevi, succose, utili e «sul pezzo». Mandatele al personale una volta in settimana.
- *Iniziate a dare la dimostrazione delle strategie UDL nelle riunioni con il personale,* così che gli insegnanti possano cominciare a vedere di cosa si tratta. Siate trasparenti riguardo al perché le usate e fate dei collegamenti con i modi in cui gli insegnanti potrebbero utilizzarle in classe con gli studenti.
- *Parlate con gli insegnanti!* Mai sottovalutare la potenza di un colloquio individuale con un docente. Contattateli e assicuratevi di ascoltarli. Preoccupatevi di ascoltare bene, più che di parlare bene. Usate una varietà di modi per far sì che tutti i docenti abbiano la possibilità di condividere quello che pensano,

come questionari, discussioni in piccolo gruppo, e-mail, colloqui e chiacchierate informali.

Strategia: capovolgere la classe

Quello di «classe capovolta» è un concetto proposto da Bergmann e Sams (2012) che ha poi incontrato ampio seguito. In parole molto semplici, questi insegnanti raccomandarono di fornire agli studenti l'insegnamento diretto di base tramite video, webquest e altre risorse online, e poi svolgere l'aspetto di applicazione dei contenuti in classe. Secondo questi autori, i contenuti possono essere presentati senza che l'insegnante debba essere presente, mentre la loro applicazione e il «lavoro sporco» richiedono necessariamente che ci sia per dare facilitazione e permettere agli studenti di apprendere.

Perciò ora considerate la possibilità di fare altrettanto con la rappresentazione dello UDL nella vostra scuola! Perché non proporre una serie di letture, video e modelli agli insegnanti e chiedere loro di partecipare a una riunione dopo avere già letto/visto i materiali? In questo modo il tempo della riunione potrebbe essere usato per discutere, argomentare, fare domande e ricevere risposte. Inoltre, gli insegnanti avrebbero la possibilità di scegliere i metodi di rappresentazione dei materiali che preferiscono (ad esempio video, libri, blog, articoli).

UDL e leadership in pratica: il coinvolgimento

Quando è stata l'ultima volta che siete andati a rivedere la vision e la mission del vostro istituto/ distretto? Le portate spesso alle riunioni, le usate come strumento per prendere decisioni o le ricollegate al lavoro che state facendo. Dubito. Ma perché no? Le discussioni sulla vision e la mission possono essere noiose fino alla morte... o un modo per coinvolgere il personale, docente e non docente, a un livello veramente profondo e significativo. Tutto sta in come lo fate. Ed è qui che entra in gioco lo UDL!

Esempio tipico

Negli anni Novanta, Howard Schultz, all'epoca amministratore delegato di Starbucks, stava riflettendo su come far crescere il marchio. Una delle cose più importanti che fece insieme al suo team fu sviluppare e formulare la mission. Nel far questo, per loro era molto importante (a) sviluppare una determinazione forte e (b) ascoltare le persone a ogni livello dell'azienda (Linetsky, 2017). Secondo Schultz, questo fu per loro un primo passo enorme. Successivamente si occuparono della pianificazione

strategica e della comunicazione costanti, avendo sempre la mission come punto di riferimento in tutto quello che facevano. La mission a cui pervenirono fu: «Ispirare e nutrire lo spirito umano: una persona, una tazza e un quartiere alla volta» (Starbucks Corporation, 2018). Gli sforzi dell'azienda di mettere i dipendenti e i clienti al primo posto furono ripagati... nel vero senso della parola. Questa compagnia multimiliardaria continua a crescere e ad aprire negozi in franchising (Schultz e Yang, 1997).

Leggete l'esempio tipico su Starbucks. Impressionante, vero? Qual è allora la morale della favola per gli insegnanti? È che dobbiamo considerare a fondo la nostra vision e la nostra mission e modificarle continuamente finché riusciamo a esprimere quali sono i nostri valori come istituto/distretto. Anche se il più delle volte vengono usate come slogan privi di senso sulla carta intestata o sui siti, la vision e la mission possono essere strumenti potenti quando si tratta di prendere decisioni e questo è particolarmente importante quando si valuta di introdurre lo UDL in un istituto/distretto scolastico. Quando si decide che lo UDL sarà l'approccio con cui promuovere il successo di tutti gli studenti, bisogna prendersi l'impegno di sviluppare una vision e una mission che governino questa consapevolezza filosofica. La dirigenza avrà così una base solida per coinvolgere gli stakeholder riguardo al «perché» dello UDL.

Date un'occhiata: la vision e la mission del vostro istituto/distretto è già allineata con i principi dello UDL? Se sì, ottimo. Ora quello che avete da fare è lavorare come team alla descrizione di tutte le iniziative e strategie che avete in uso (Partee e Sammon, 2001) e ordinarle dalla più alla meno importante. Discutete quali sono già allineate con i principi UDL. Poi potete partire da queste basi per iniziare a collegare varie strategie allo UDL e a parlare dei passi successivi per implementarle ulteriormente. È importante parlare di come la vision per l'applicazione dello UDL rispecchi le vostre vision e mission attuali. Se no, ecco cosa fare. Non restateci male: questa è un'opportunità per cambiare veramente ed è proprio quello che i leader fanno bene! Volete che il vostro team e i vostri stakeholder siano *coinvolti* sullo UDL? Novak e Rodriguez (2016) forniscono diversi suggerimenti su come rivedere la vision e la mission del vostro istituto/distretto.

- *Educate, educate, educate.* Iniziate a educare gli stakeholder riguardo a cos'è lo UDL e a come può essere un approccio per lavorare nell'istituto/distretto. Procedete un passo alla volta e non date per scontato che gli insegnanti, anche i più esperti, sappiano di cosa parlate. Ricordate di dare dimostrazione dello UDL predisponendo vari modi per condividere le informazioni con gli stakeholder.

- *Create un gruppo ad hoc che includa tutti gli stakeholder*: insegnanti, genitori, figure della comunità e perfino studenti. Chiedetevi: «Chi è necessario che sieda a questo tavolo?». Ricordatevi che i componenti di questo gruppo hanno modi diversi di apprendere e rappresentano la neurodiversità dell'istituto/distretto.
- *Considerate la storia del vostro istituto/distretto quando ne immaginate il futuro*. È difficile andare avanti senza sapere da dove si viene. Inoltre, potreste avere dei signornò che dicono: «Ci abbiamo già provato». Siate pronti a mostrare come lo UDL sia una cosa diversa per mezzo di esempi, strategie, video, testimonianze ed esperienze personali.
- *Trovate o create un questionario con cui raccogliere input sulla vision e la mission attuali*. Condividetelo liberamente. Chiedete se la vision e la mission attuali sono esaustive e multidimensionali, se sono condivise, chiare, rigorose e rispondenti ai bisogni di tutti gli studenti del vostro istituto/distretto. Mettete a disposizione il questionario in una varietà di formati per eliminare le barriere e aumentare l'accessibilità.
- *Prima di adottare la vision e la mission nuove, chiedete agli stakeholder di dare feedback e suggerire ogni modifica che ritengano opportuna*. Non è necessario il consenso a riguardo, ma sicuramente aiuta! Ricordate che una componente chiave dello UDL è la varietà dei mezzi di coinvolgimento, perciò date una pluralità di opzioni per interagire con la vision e la mission: sul sito, inviate per e-mail, presentate in un diagramma di flusso, descritte in un video, illustrate in una rappresentazione visiva.
- *Raccogliete feedback in tante forme*. Avete chiesto solo feedback scritto o avete proposto anche focus group, colloqui, risposte via Twitter e vocali? Quando comunicate una qualunque nuova vision, considerate tutti i soggetti coinvolti e assicuratevi di avere una varietà di mezzi (audio, e-mail, televisione, stampa, social media, ecc.).
- *Ideate un piano per mantenere costanti la comunicazione e il riferimento alle nuove vision e mission*. Qual è il modo che permette ai vostri interlocutori di rispondere al meglio? Come fate a sapere quali metodi di comunicazione preferiscono? Anziché limitarvi a postare un piano sul sito, dove magari verrebbe visto soltanto da poche persone, considerate tutti gli altri canali capaci di garantire comunicazione e connessione. Brevi riunioni informali al mattino, promemoria tramite app, video sui social network, lettere portate a casa dagli studenti, spot televisivi o radiofonici e videochiamate sono tutti modi utili per assicurarsi il coinvolgimento di una vasta gamma di interlocutori.

UDL e leadership in pratica: l'azione e l'espressione

Avere il supporto costante del personale è fondamentale. Parlare di una «grande novità» che aiuterà gli studenti ad apprendere è facile. Non lo è altrettanto tenere quel messaggio vivo. Anche nella formazione per i docenti occorrerà prevedere una varietà di mezzi di coinvolgimento, rappresentazione ed espressione (Novak e Rodriguez, 2016). Dobbiamo mostrare al personale, docente e non docente, cosa ci aspettiamo da loro!

L'introduzione dello UDL è un cambiamento che richiede progettazione strategica; tuttavia, i suoi principi possono essere utilizzati per introdurre ogni altro cambiamento. A prescindere dal fatto che i cambiamenti che state introducendo riguardino lo UDL, i supporti positivi per ridurre i problemi disciplinari tra gli studenti, la comprensione dei libri di testo, il co-teaching o l'allineamento verticale del curriculum, è sempre possibile usare lo UDL come approccio alla progettazione strategica. Aiuta a ridurre le barriere all'apprendimento non soltanto degli studenti ma anche degli adulti.

Se l'obiettivo è che gli insegnanti imparino che cos'è lo UDL e ne applichino i principi nelle loro classi, occorrerà che possano dimostrare quanto hanno appreso in una varietà di modi. È ampiamente dimostrato che l'aggiornamento professionale regolare non conduce sempre a modifiche nel comportamento e a risultati migliori da parte degli studenti. Perché? Tra le possibili barriere all'apprendimento da parte degli insegnanti ci sono complessità procedurali, mancanza di comunicazione, mancanza di risorse per l'apprendimento, situazioni personali, mancanza di fiducia in se stessi, mancanza di tempo, mancanza di convinzione e così via (Jarvis e Holford, 2007).

Per introdurre lo UDL è importante comprendere e rimuovere le barriere. Negli adulti, l'apprendimento si basa molto sulla scoperta, sull'imitazione e sul procedere per prove ed errori (Jarvis, 2009). Quando si progettano la formazione e l'aggiornamento professionale è importante pensare a come fornire queste opportunità. Riconoscere che gli insegnanti apprendono — e hanno bisogno di mostrare di avere appreso — in modi diversi è perfettamente in linea con i principi UDL.

Novak e Rodriguez (2016) propongono diverse strategie che si possono utilizzare nella progettazione della formazione/aggiornamento professionale: la tabella 15.1 ne mostra alcune. Ricordate che molte delle strategie che riescono a coinvolgere gli insegnanti riguardo allo UDL possono essere usate anche per aiutarli a dimostrare quanto hanno appreso attraverso varie forme di azione ed espressione.

TABELLA 15.1

Strategie UDL per la progettazione della formazione/aggiornamento professionale

Valutare i bisogni
Usando informazioni basate su evidenze, decidete quali sono i bisogni dell'istituto/distretto scolastico. Lo potete fare somministrando un questionario, raccogliendo dati standardizzati, avvalendovi di focus group, ecc.
Formare un comitato
Formate un comitato che si occupi della formazione/aggiornamento professionale e sia composto da rappresentanti di ogni sezione della scuola: figure della dirigenza, insegnanti, genitori, soggetti della comunità e — se possibile — studenti. In base alla vostra situazione specifica potete coinvolgere anche altre persone.
Definire un calendario
Quando si progetta l'introduzione di un cambiamento, la trasparenza è la cosa migliore. Se capiscono la vision, gli insegnanti saranno più disposti a partecipare e impegnarsi. Definite un calendario che precisi come e quando impartire la formazione/aggiornamento che aiuti i docenti a comprendere l'importanza del cambiamento che proponete.
Reiterare le proposte
Assicuratevi di riproporre più volte la formazione/aggiornamento sullo UDL: una volta sola non basta. Cominciate con un incontro in cui comunicate la vision e la mission e illustrate i benefici dello UDL. Dopodiché, proponetene altri nei quali approfondire i vari aspetti dell'approccio.
Dare opzioni di rappresentazione
Proponete workshop, corsi (in presenza o online), podcast, articoli/libri da leggere, video da guardare, ecc. Pensatelo come un menu di opzioni dal quale gli insegnanti possono scegliere quello che più si confà al loro modo di apprendere. Nell'apprendimento, dare possibilità di scelta è fondamentale.
Dare opzioni di coinvolgimento
Usate tanti modi per evidenziare l'importanza dello UDL, ridurre al minimo le barriere e fornire metodi con cui gli insegnanti possano automonitorarsi (collaborare con colleghi, videoregistrare le lezioni per poi guardarle e riflettere, osservare i colleghi, ecc.).
Dare opzioni di azione ed espressione
Date agli insegnanti la possibilità di mettere in pratica quanto hanno appreso dalla formazione/aggiornamento professionale nel modo che li fa sentire più a proprio agio. Date loro la possibilità di scegliere come applicare questo apprendimento, gli obiettivi che si vogliono porre e il modo per ricevere feedback (verbale, scritto, ecc.).