

Stefania Pinnelli,
Andrea Fiorucci,
Catia Giaconi
(a cura di)

I linguaggi della **Pedagogia** **Speciale**

*La prospettiva dei valori
e dei contesti di vita*




Pensa
MULTIMEDIA



Stefania Pinnelli, Andrea Fiorucci, Catia Giaconi
[a cura di]

I linguaggi della Pedagogia Speciale

La prospettiva dei valori
e dei contesti di vita





Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

Progetto grafico della copertina di Ludovica Rizzo
@FreepikContent

ISBN volume 979-12-5568-152-6

2024 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

INDICE

CONTRIBUTI IN APERTURA

- 9 Introduzione al volume
Stefania Pinnelli
- 11 Valori, contesti e linguaggi negli approcci alla disabilità. Cambiamenti e permanenze
Marisa Pavone
- 17 Twice-exceptional students: balancing between gift and challenge
Alexander Minnaert

PANEL 1

EQUITÀ E AUTODETERMINAZIONE: IL DIALOGO TRA INTEGRAZIONE E INCLUSIONE

- 23 Introduzione
Giuseppe Filippo Dettori, Silvia Maggiolini, Patrizia Sandri
- 26 Didattica della matematica in carcere: una riflessione sull'inclusione
Giulia De Rocco, Alessia Muratori
- 33 Scuole «sui confini»: Quando l'inclusione passa dalla valorizzazione delle differenze. Riflessioni pedagogiche a partire da esperienze pratiche
Ilaria Folci
- 39 “Tuttincampo”. Autodeterminazione e servizi innovativi per giovani adulti con disabilità
Catia Giaconi, Arianna Taddei, Noemi Del Bianco, Ilaria D'Angelo, Simone Aparecida Cappellini
- 45 Promuovere l'autodeterminazione in adulti con disabilità intellettiva. Un'indagine nei servizi residenziali della provincia di Bergamo attraverso la Resident Choice Scale
Mabel Giraldo
- 52 Lingua facile e processi inclusivi. Come promuovere l'autodeterminazione delle persone con disabilità intellettiva
Ines Guerini, Martina De Castro, Umberto Zona, Fabio Bocci
- 58 Indagare transiti alla vita adulta per l'autonomia abitativa: un progetto di ricerca per “Real Life”
Enrico Miatto, Claudia Andreatta
- 62 I non traditional student e formazione universitaria: dall'identificazione alla costruzione di uno strumento per la rilevazione delle caratteristiche e dei bisogni
Stefania Pinnelli, Andrea Fiorucci, Elena Abbate, Alessia Bevilacqua, Francesca Baccassino
- 70 Equità e giustizia per una scuola inclusiva
Giorgia Ruzzante
- 74 Essere “con” ed essere “tra”: l'inclusione come processo generatore di nuovi significati
Alessia Travaglini, Grazia Lombardi

I *non traditional student* e formazione universitaria: dall'identificazione alla costruzione di uno strumento per la rilevazione delle caratteristiche e dei bisogni

Stefania Pinnelli, Andrea Fiorucci, Elena Abbate, Alessia Bevilacqua, Francesca Baccassino

Università del Salento

*stefania.pinnelli@unisalento.it, andrea.fiorucci@unisalento.it,
elena.abbate@unisalento.it, alessia.bevilacqua@studenti.unisalento.it
francesca.baccassino@unisalento.it*

Abstract

Il contributo si colloca all'interno delle azioni di orientamento e tutorato previste dal progetto POT-CARE LM85bis e pone l'attenzione su una popolazione di studenti universitari *non traditional* che, per specifiche situazioni di vita, di svantaggio o di vulnerabilità, potrebbero vivere percorsi di studio ed esperienze di partecipazione o di condivisione accademica limitate e inadeguate, in termini di equità e pari opportunità. Sebbene l'espressione «non tradizionale» sia ampiamente utilizzata nella letteratura scientifica, è tuttavia difficile rintracciare in essa una definizione unica ed univoca. Una difficoltà che risiede nella pluralità di interpretazioni che la ricerca attribuisce all'espressione *non traditional* sulla base delle dimensioni maggiormente indagate (età, stato civile/lavorativo, *caregiving*, disabilità, svantaggio socioeconomico, etc.) o delle interazioni tra le stesse (Chung, Turnbull e Chur-Hansen, 2017). Partendo da questa premessa, richiamando la letteratura di settore, il contributo presenta lo sfondo teorico e interpretativo del percorso di costruzione di due strumenti di indagine: il Questionari per la rilevazione dei bisogni degli studenti in uscita dalla scuola superiore e il Questionari per la rilevazione dei bisogni degli studenti iscritti al primo anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dei diciannove Atenei coinvolti nella rete POT-CARE Costruire Azioni di Orientamento e formazione alla professione insegnante nel Rapporto educativo tra scuola e università.

Parole chiave: *non traditional student*; inclusione; università; orientamento; supporto alla didattica

1. La cornice teorica e interpretativa del costrutto di *non traditional student*

Negli ultimi decenni, la popolazione studentesca scolastica e universitaria è cambiata in modo significativo (MacDonald, 2018), a seguito delle trasformazioni sociali e culturali che hanno investito i Paesi sviluppati (Schuetze & Slowey, 2002).

La prima trasformazione riguarda le università, le quali sono passate dall'essere considerate un sistema formativo d'élite ad un sistema di massa. A ciò si sommano: la rapidità dei cambiamenti tecnologici e delle innovazioni digitali e la richiesta di competenze professionali capaci di rispondere alle rapide trasformazioni dell'economia globale (Ross-Gordon, 2011).

Una delle categorie di studenti che interessa la popolazione studentesca odierna è quella dei cosiddetti studenti non tradizionali, conosciuti anche come *adult learner*: una popolazione di studenti universitari che cresce più velocemente rispetto a quella tradizionale e rappresenta, secondo il *National Center for Education Statistics* oltre il 71% degli studenti iscritti nelle università americane, prevedendo, per l'anno 2024, un ulteriore aumento del 14% (Ross-Gordon, 2011; MacDonald, 2018).

Questo processo ha prodotto un'eterogeneizzazione e un'espansione della compagine studentesca, tale da sollecitare le università e i contesti scolastici ad accogliere e rispondere in maniera puntuale ed efficace ad una varietà di bisogni emergenti (MacDonald, 2018), riconoscendo lo status di *non traditional* a chi in passato veniva escluso o sottorappresentato per differenti background personali, socio-

culturali o economici, ma che ora rivendica opportunità reali di partecipazione alla vita scolastica e accademica (Schuetze & Slowey, 2002).

Tale riconoscimento è il risultato dello sforzo di concettualizzare tale categoria di studenti per la quale la letteratura propone differenti accezioni.

Emergono, infatti, discordanze significative circa i criteri di identificazione degli studenti non tradizionali nei diversi contesti universitari (Chung, Turnbull & Chur-Hansen, 2017) oltre le suddette categorie generali.

Tra i criteri emersi in letteratura è possibile annoverare: l'età, i ruoli multipli, la modalità di studio, gli anni di latenza tra la fine di un grado di istruzione e la successiva iscrizione a un corso universitario, lo status di pendolare o fuori sede, lo status di lavoratore, il sesso, il percorso di ammissione, l'iscrizione a programmi "non tradizionali", lo svantaggio linguistico-culturale-sociale, la disabilità, l'etnia e il possesso di un precedente titolo accademico (Osam, Bergman & Cumberland, 2017; Ives & Castillo-Montoya, 2020; Macdonald, 2018; Southall, Wason & Avery, 2016; Chung, Turnbull & Chur-Hansen, 2017).

Un'interpretazione dinamica e non standard del costrutto, fa sì che i suddetti criteri, si combinino e varino tra di loro (Chung, Turnbull & Chur-Hansen, 2017), costituendo un mosaico di possibili configurazioni del profilo *non traditional*. Resistendo alla possibilità di una definizione univoca e onnicomprensiva, riproducendo, viceversa, una rappresentazione parziale dello studente *non traditional* (Holmegaard, Madsen & Ulriksen, 2017).

Un'interpretazione efficace del costrutto dal punto di vista della stabilità e transitorietà della condizione di *non traditional* si rintraccia nello studio di Macari et al. (2006): gli autori concettualizzano la condizione di studente "non tradizionale" come una variabile dinamica e mutevole, dal momento che il frame temporale di inizio e di fine della natura di studente non tradizionale non è prevedibile in maniera scandita e precisa. Gli autori hanno ritenuto opportuno sviluppare una scala sulla base della quale è possibile considerare gli studenti minimamente, moderatamente o altamente non tradizionali, in base al numero di criteri soddisfatti (Macari, Maples & D'Andrea, 2006).

È così che viene rimarcata la natura fluida del costrutto di *non traditional student*, il cui significato può variare a seconda del contesto sociale, geografico e sistemico nel quale è condotta una ricerca (Chung, Turnbull & Chur-Hansen, 2014).

2. Dall'identificazione alla mappatura dei bisogni: la sfida formativa contro le disuguaglianze

La necessità di comprendere i fattori e le esperienze associate all'accesso e al successo degli *adult learner* nelle università è divenuta un campo di ricerca rilevante (Venegas-Muggli, 2020) che ha permesso di accendere un faro sulle molteplici difficoltà che questi studenti incontrano negli ambienti formativi, che possono limitare la loro partecipazione alla vita scolastica e/o accademica e che rappresentano dei fattori di rischio per la dispersione scolastica, l'insuccesso e la frustrazione di questi studenti (Macdonald, 2018).

Tra i vari fattori che compromettono il percorso formativo dei *non traditional student*, è possibile collocare lacune insite nelle modalità di insegnamento, in primis nelle strategie didattiche adottate dai singoli docenti, nonché nel processo di apprendimento, ad esempio, la reperibilità dei materiali e il tempo di studio a disposizione.

Come sottolinea Haggis (2006), mentre la popolazione studentesca è cambiata radicalmente, il curriculum e la cultura dell'insegnamento e dell'apprendimento sono cambiati a un ritmo più moderato (Holmegaard, Madsen & Ulriksen, 2017), producendo un divario che si traduce inevitabilmente in forme di svantaggio.

Pertanto, è importante considerare come si possa adattare il curriculum alle esigenze di tale popolazione studentesca, andando a minimizzare l'impatto che le scelte metodologiche dei docenti hanno sul potenziale e sulla motivazione degli studenti (Breithaupt & Eady, 2014; Holmegaard, Madsen & Ulriksen, 2017; Macdonald, 2018), calibrandole sulle peculiarità e sugli interessi degli studenti non tradizionali presenti nei loro corsi.

Le convinzioni che un docente ha sul processo di insegnamento e apprendimento rivestono un ruolo decisamente importante dal momento che possono influenzare i comportamenti degli studenti: un docente che predilige approcci pedagogici magistrocentrici, difficilmente vedrà la necessità di differenziare i contenuti o le attività in base allo status tradizionale/non tradizionale di uno studente (Breithaupt & Eady, 2014).

Incentivare una didattica inclusiva può essere una buona pratica educativa per gestire le sfide della diversità degli studenti non tradizionali, consentendo un soddisfacente proseguimento degli studi per studenti con esigenze diverse e variegate.

Una didattica flessibile e universale veicola la necessità di utilizzare differenti metodologie, le quali possano rispondere ai molteplici e differenti bisogni della popolazione studentesca, creando ambienti di apprendimento che offrano possibilità di accrescere le proprie competenze in contesti stimolanti. In questi setting, trovano spazio l'interazione tra pari, lo sviluppo di una rete comunitaria e l'opportunità di aggiornamento formativo sulla base delle attitudini e delle preferenze personali (Breithaupt & Eady, 2014).

In questo scenario, l'Universal Design for Learning può essere considerata una prospettiva pedagogica fondamentale per promuovere una didattica universitaria inclusiva capace di garantire pari opportunità a tutti gli studenti (tradizionali e no) attraverso l'applicazione dei principi, delle linee guida e dei rispettivi punti di verifica che costituiscono l'approccio metodologico universale (CAST, 2018), orientato a dar voce agli studenti e alla variabilità individuale di ciascuno (Murawski & Scott, 2021).

Quest'approccio promuove il processo di progettazione inclusiva proattiva (Coyne, Pisha, Dalton, Zeph & Smith, 2012), che consente di ridurre in maniera esponenziale la necessità degli studenti di ricercare costantemente un supporto da parte del docente a causa di un'offerta formativa non adeguata (Cumming & Rose, 2021).

Oltre alle metodologie didattiche, in un ambiente di apprendimento positivo per gli studenti non tradizionali, rivestono un ruolo d'importanza le interazioni con i docenti (Macdonald, 2018): avere un contatto diretto con il proprio docente, ricevere continui feedback, partecipare ad incontri programmati possono essere considerati soluzioni utili per alimentare la motivazione degli studenti, diminuire il loro livello di ansia e aiutarli alla persistenza. I docenti che utilizzano la motivazione estrinseca positiva incrementano nel discente adulto il senso di investimento e di valore nella propria scuola, come sistema organizzativo, e nella propria formazione (Macdonald, 2018).

Un contesto educativo efficace non deve ridurre la sfera di bisogni solo agli studenti con disabilità certificata, ma deve anche guardare agli studenti non tradizionali considerati a rischio in termini di accesso, persistenza negli studi, partecipazione attiva, successo accademico e inclusione sociale (Coyne, Pisha, Dalton, Zeph & Smith, 2012; Houghton & Fovet, 2012).

Anche il fattore contestuale gioca un ruolo chiave e decreta se si tratti di un supporto o di una barriera per gli studenti non tradizionali: condizioni di vita specifiche, come per esempio l'aver responsabilità domestiche e finanziarie, inducono una mancata integrazione fra pari e nella vita sociale di comunità (Kearney, Stanley & Blackberry, 2018).

3. I questionari per la rilevazione dei bisogni degli studenti: struttura generale e contenuti

L'analisi della letteratura esposta costituisce la cornice entro cui si colloca l'azione A del progetto POT-care, orientata alla rilevazione e mappatura dei bisogni degli studenti della Scuola Secondaria di Secondo

Grado e di Scienze della Formazione Primaria, attraverso la costruzione di due strumenti di indagine coerenti con tutte quelle variabili personali e sociali implicate nella complessa definizione del costrutto di *non traditional student* (Chung, Turnbull & Chur-Hansen, 2014). Si tratta di due questionari, autosomministrati, ovvero compilati direttamente dal rispondente, strutturati attraverso domande a risposta chiusa e rivolti a due target groups:

- a) studenti e studentesse frequentanti le classi IV e V della Scuola Secondaria di secondo grado;
- b) studenti e studentesse iscritti/e al primo anno del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dei diciannove Atenei coinvolti nella rete POT-CARE Entrambi i questionari si sviluppano in sezioni, finalizzate a rilevare, in forma anonima, la presenza di quelle condizioni personali ed essenziali che definiscono il profilo di *non traditional student*, nella variabilità della popolazione studentesca.

3.1 Età

L'età di iscrizione al primo anno di un corso di Laurea rappresenta un criterio che differenzia gli studenti universitari *traditional*, da quelli non *traditional*. A sostegno di questo, la letteratura evidenzia come lo studente *adulto* (con età maggiore di 25 anni), che entra in università dopo anni di latenza, non accedendo all'istruzione post-secondaria nello stesso anno solare in cui consegue il diploma (Gilardi & Guglielmetti, 2011), incontra delle difficoltà nel padroneggiare i codici e le pratiche culturali dominanti all'interno dell'università, perché espressione degli "studenti tradizionali" (Chung, Turnbull & Chur-Hansen, 2017). I tempi della transizione dalla scuola secondaria all'università sono considerati, dunque, un possibile indicatore precoce di eventuali difficoltà nel percorso formativo. Inoltre, l'età avanzata richiama altre situazioni di vita come la genitorialità, lo stato occupazionale ecc., dimensioni che impattano sulle esperienze di partecipazione o di condivisione accademica. Nel questionario rivolto agli studenti iscritti al primo anno del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, l'età è una variabile indagata attraverso la scelta tra quattro range: 1) fino ai 21 anni, 2) da 22 a 24 anni, 3) da 25 a 29 anni; 4) dai 30 anni e oltre.

3.2 Svantaggio socio-economico, linguistico e culturale

Wong e Chiu (2019) includono tra gli studenti non tradizionali quelli provenienti da famiglie a basso reddito o appartenenti a minoranze etniche, rilevando come chi giunge da questi contesti non tradizionali e svantaggiati abbia meno probabilità di conseguire risultati più elevati nel percorso di apprendimento universitario, rispetto ai colleghi tradizionali. Ad incidere è, soprattutto per gli studenti di prima generazione (Ives e& Castillo-Montoya, 2020), l'assenza di conoscenza preliminare delle dinamiche accademiche e le inadeguate risorse culturali ed economiche disponibili per sostenere pienamente il percorso di studi. Si pensi, ad esempio, all'impari opportunità di accesso alla mobilità internazionale rispetto a chi presenta condizioni economiche privilegiate (Eurostudent, 2021). Considerando l'attenzione che la letteratura dedica a queste dimensioni, in entrambi i questionari, sono utilizzati due criteri per rilevare il piano economico e culturale: 1) il livello di istruzione delle famiglie di origine degli studenti, facendo riferimento al titolo di studio dei padri e delle madri, (utilizzando quello di livello più elevato) 2) il supporto economico ricevuto dalle famiglie. L'attenzione sull'appartenenza a minoranze etniche sposta lo sguardo sull'identità socioculturale dello studente e sul conseguente grado di integrazione raggiunto nel contesto sociale, scolastico e accademico, che determina in termini di partecipazione, le opportunità di aderire ai valori, alle credenze e alle consuetudini dei contesti scolastici o accademici di riferimento. Pertanto, l'appartenere a gruppi etnici minoritari o avere una lingua madre differente dall'italiano può rappresentare una barriera su un duplice fronte: quello dell'inclusione sociale e quello sull'accessibilità ad apprendimenti di qualità.

Nel questionario, le suddette dimensioni vengono indagate attraverso la rilevazione della nazionalità, se italiana, comunitaria ed extra-comunitaria, richiedendo ai rispondenti i Paesi specifici di provenienza. La presenza del gap linguistico e il suo impatto, invece, si rilevano rispondendo alla domanda specifica “L’italiano è la tua prima lingua, ovvero la lingua madre?”, e ancorando l’opzione di risposta negativa all’individuazione dell’ambito in cui si avvertono maggiori difficoltà: nella didattica (comprendere, esporre, durante le lezioni, le attività laboratoriali, le interrogazioni e le prove di verifica, gli esami l’interazione con i docenti, ecc.), nello studio individuale (reperire/e comprendere i materiali di studio, i libri di testo, ecc.), nella partecipazione (interagire, socializzare, instaurare relazioni con i compagni di classe/corso partecipare alle attività extra-scolastiche/accademiche, inserimento nelle rappresentanze studentesche, ecc.).

3.3 Genitorialità e caregiving

Quimby e O’Brien (2006) affermano che tra gli studenti non tradizionali rientrano quelli chiamati a conciliare il doppio ruolo di studente e genitore, situazione che è spesso associata a fattori di stress o a preoccupazioni specifiche legate alla percezione di autoefficacia accademica e genitoriale. La presenza, il numero e l’età dei figli sono indicatori utili a valutare l’impatto che la genitorialità e soprattutto i correlati impegni di cura hanno sulle condizioni di vita e di studio degli studenti-genitori. Un sovraccarico di ruoli che, in alcuni casi, si traduce in fenomeni di drop-out o rallentamento nel conseguimento del titolo (Scott, Burns & Cooney, 1996). Nel questionario, la dimensione della genitorialità e le ricadute sul percorso di studi è indagata sia tra gli studenti della scuola secondaria, sia tra gli studenti universitari attraverso la rilevazione dello stato di gravidanza o maternità nelle studentesse e per ogni altro rispondente attraverso la richiesta di indicare la presenza, il numero e (solo per gli universitari) l’età del figlio più giovane.

La responsabilità di cura e di assistenza verso i famigliari, ovvero rivestire il ruolo di caregiver rappresenta un’ulteriore variabile di caratterizzazione dei *non traditional*. Questa variabile è rilevata in entrambi i questionari utilizzando indicatori ben definiti come la tipologia di assistenza prestata (gestione della casa, cura della persona, assistenza emotiva, assistenza finanziaria) e la frequenza della prestazione di cura (giornaliera, settimanale e mensile). Ancorando le opzioni di risposta delle precedenti domande alla richiesta di individuare da parte dello studente caregiver l’ambito in cui queste responsabilità di cura lo espongono a maggiore vulnerabilità, (la frequenza alle lezioni/laboratori, lo studio individuale, le opportunità di svolgere un’esperienza di mobilità internazionale o la partecipazione alle attività extracurricolari ecc.), l’indagine rileva la presenza di una situazione di svantaggio, analizzandone anche le ripercussioni sui percorsi di studio.

3.4 Lavoro

I risultati della nona indagine Eurostudent (2021) riportano che in Italia uno studente su quattro ha un lavoro retribuito, svolto contemporaneamente agli studi; questa diffusione non mostra differenze sostanziali in rapporto al genere. Le caratteristiche del lavoro studentesco cambiano con il crescere dell’età, registrando una maggiore prevalenza del lavoro continuativo o stabile rispetto al temporaneo, man mano che si avvicina la soglia dei trent’anni. Nel presente studio, la variabile occupazione lavorativa è stata analizzata su tre livelli: 1) la regolamentazione del rapporto di lavoro, 2) la tipologia (temporaneo, a tempo determinato o indeterminato) 3) l’orario di lavoro (antimeridiano, pomeridiano o entrambi). Riguardo poi, lo stato occupazionale indicato dallo studente, nell’indagine, si approfondiscono altri aspetti correlati, in particolare: se il lavoro garantisca un’autonomia finanziaria; se è avvenuta la dichiarazione dello status di studente-lavoratore al momento dell’immatricolazione per usufruire dei benefici riconosciuti dal Corso di laurea e se quest’ultimi sono realmente di aiuto nella gestione della carriera universitaria.

3.5 I bisogni formativi ed educativi speciali

Tra le variabili implicate nel processo di costruzione del profilo dei *non traditional student*, i Bisogni Educativi Speciali assumono un ruolo di rilevanza particolare, perché rimandano ai principi di inclusione scolastica (*Inclusive Education*) che permeano l'intero sistema educativo italiano. L'idea che la formazione scolastica e universitaria debba volgere lo sguardo sulle esigenze di tutti gli allievi, accomodando ragionevolmente (ONU, 2006) i linguaggi, i percorsi e gli ambienti per accogliere la pluralità di storie, di bisogni e per favorire il miglior funzionamento della persona (OMS, 2001), ha portato negli anni un notevole incremento dell'emersione di studenti con Bisogni educativi speciali iscritti ai percorsi di istruzione superiore e universitaria, accompagnato da una migliore erogazione di servizi a supporto della frequenza e dello studio (Bellacicco, 2017). Partendo da questa premessa, in entrambi i questionari, sono state inserite tre domande che rilevano nei diversi target groups: 1) la presenza e la tipologia di disabilità (sensoriali, motorie e cognitive, sindromi genetiche) 2) la presenza e la tipologia di disabilità di un disturbo (legato alla sfera emotivo-relazionale, al linguaggio, all'umore, DSA, ecc.) 3) l'uso correlato di particolari tecnologie assistive come dispositivi, apparecchiature e/o software, per la mobilità, per la comunicazione e l'autonomia. Pur non rientrando in alcune delle definizioni di *non traditional student* presenti in letteratura (Chung, Turnbull & Chur-Hansen, 2017; Wong & Chiu, 2019; Ives & Castillo-Montoya, 2020), si è ritenuto utile inserire anche una domanda per la rilevazione dello studente con valutazione di plusdotazione.

3.6 Carriera d'atleta e doppia frequenza

Partendo dalla letteratura che definisce *non traditional* gli studenti che ricoprono, durante il percorso di studi, più ruoli come nel caso dello studente lavoratore, genitore e caregiver, il presente studio ha esteso il criterio del *multiple role* (Chung, Turnbull & Chur-Hansen, 2017) anche agli studenti atleta, ovvero gli studenti praticanti un'attività sportiva agonistica di alto livello. In Italia, la *Dual Career* nella scuola secondaria è ampiamente riconosciuta e supportata sia sul piano normativo (L. 13 luglio 2015, n.107; DM. n. 43 del 3 marzo 2023) sia su quello didattico, attraverso la predisposizione del Progetto Formativo Personalizzato (PFP) da parte del consiglio di classe per tutelare il diritto allo studio degli studenti e promuovere il loro successo formativo. Anche in ambito universitario, diversi atenei offrono programmi *Dual Career* finalizzati ad aiutare lo studente a coniugare l'impegno sportivo di alto livello con quello dello studio. In entrambi i questionari, quest'ultimo aspetto è indagato interpellando lo studente atleta sulle aree in cui maggiormente avverte l'impatto del doppio ruolo. Tra le opzioni di riposta a disposizione sono riportate le difficoltà: nella frequenza regolare delle lezioni, nel trovare il tempo per lo studio individuale, nel riuscire a rispondere agli appelli d'esame, nel coltivare le relazioni con i colleghi e nella partecipazione attiva alla vita universitaria.

3.7 Pendolarità e fuori sede

Il pendolarismo costituisce un aspetto significativo dell'esperienza degli studenti universitari, soprattutto per coloro che provengono da famiglie in condizioni socio-economiche di svantaggio e difficoltà. Questi studenti spesso tendono a scegliere il corso di studi in base alle proprie possibilità economiche, invece che alle proprie ambizioni o aspirazioni accademiche e professionali; pertanto, il pendolarismo appare come una "strategia di sopravvivenza", ovvero scegliere forzatamente il "localismo" pur di continuare a studiare (Eurostudent, 2021).

A differenza dei pendolari, i "fuori sede", che in Italia nel 2019/2020 rappresentavano il 28% degli studenti universitari (CNSU, 2022), devono affrontare le criticità legate all'aspetto abitativo, che talvolta possono avere un impatto determinante sul percorso di studio.

Nel target group, entrambe le dimensioni sono indagate attraverso la domanda specifica che rileva la presenza di una o dell'altra condizione e, ancorata alle opzioni di risposta, la conseguente richiesta di specificare le relative difficoltà esperite. Nel caso del pendolarismo, le criticità su cui il rispondente deve riflettere riguardano i trasporti, i tempi morti, gli orari delle lezioni e lo studio fuori casa nei luoghi comuni (sale studio). Di contro, gli studenti "fuori sede" devono indicare quali difficoltà incontrano rispetto alla disponibilità e costo degli alloggi, all'organizzazione della quotidianità (gestione/pulizia dell'alloggio, preparazione pasti) e alla convivenza e condivisione dell'abitazione con persone estranee.

4. Conclusioni

A conclusione delle fasi di progettazione e di verifica della tenuta dello strumento di ricerca entrambi i questionari sono stati somministrati attraverso la piattaforma *Microsoft Forms*.

La letteratura scientifica ha ampiamente dimostrato che il concetto di non tradizionale sfugge a una definizione assoluta, rendendo difficile stabilire criteri certi e condivisi per comprendere appieno il significato e le implicazioni che l'allontanamento dalle caratteristiche comuni, consuete e note degli studenti tradizionali comporta. Il presente lavoro, attraverso le azioni di orientamento e tutorato previste dal progetto POT-CARE LM85bis sposta l'attenzione proprio sull'eterogeneità della popolazione studentesca, per comprenderne le caratteristiche e intercettare quando e come la deviazione dal tradizionale si traduca in svantaggio e vulnerabilità.

Un'analisi attenta che attraverso la costruzione e poi l'uso dei suddetti questionari mette a confronto gli elementi emersi dalla revisione della letteratura con le esperienze dirette degli studenti *non traditional*, nel panorama scolastico ed universitario nazionale. Pertanto, coerentemente con lo scopo della ricerca, al centro del presente contributo si pone il rapporto tra le situazioni di vita degli studenti *non traditional* con i percorsi didattico-formativi e i contesti di apprendimento che ne determinano l'esperienza di studio. Certamente offerte formative standardizzate, rigide e ordinarie non assicurano né qualità né coinvolgimento nei processi di apprendimento, al contrario si presentano come fattori di rischio che espongono gli studenti all'insuccesso, all'abbandono e all'esclusione.

La sfida è principalmente per le istituzioni accademiche, spinte a rafforzare la propria progettualità formativa verso tutte quelle istanze che chiedono di essere riconosciute nella loro peculiarità, orientando le scelte metodologiche alla promozione di un "contesto valorizzante" (Caldin & Scollo, 2018), scevro da fattori barrieranti e *ragionevolmente accomodato* (ONU, 2006).

Riferimenti bibliografici

- Bellacicco R. (2017). Ripensare la disabilità in università: le voci di studenti e docenti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2), 25-42.
- Bowe F.G. (2000). *Universal design in education: Teaching nontraditional students*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Brinthaup T. M., & Eady E. (2014). Faculty members' attitudes, perceptions, and behaviors toward their non-traditional students. *The Journal of Continuing Higher Education*, 62(3), 131-140.
- Caldin R., & Scollo S. (2018). Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni. *Studium Educationis Rivista semestrale per le professioni educative* 3, 49-60.
- CAST (2018). *Universal Design for learning guidelines version 2.2*. Retrieved 29 Maggio 2024 from <http://udlguidelines.cast.org>
- Chung E., Turnbull D., & Chur-Hansen A. (2017). Differences in resilience between traditional and non-traditional university students. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 77-87.
- Chung E., Turnbull D., & Chur-Hansen A. (2014). Who are non-traditional students? A systematic review of

- published definitions in research on mental health of tertiary students. *Educational Research and Reviews*, 9(22), 1224-1238.
- CIMEA (2021). Nona indagine Eurostudent. Le condizioni di vita e di studio degli studenti universitari: 2019-2021. Roma: Associazione Cimea.
- CNSU, Rapporto sulla condizione studentesca 2022. Retrieved 29 Maggio 2024 from www.cnsu.miur.it
- Coyne P., Pisha B., Dalton B., Zeph L. A., & Smith N. C. (2012). Literacy by design: A universal design for learning approach for students with significant intellectual disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(3), 162-172.
- Cumming T. M., & Rose M. C. (2022). Exploring universal design for learning as an accessibility tool in higher education: A review of the current literature. *The Australian Educational Researcher*, 49(5), 1025-1043.
- DM. n. 43 del 3 marzo 2023 “Sperimentazione didattica per una formazione di tipo innovativo, anche supportata dalle tecnologie digitali, destinata agli Studenti-atleti di alto livello” Retrieved 29 Maggio 2024 from <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-43-del-3-marzo-2023>.
- Holmegaard H. T., Madsen L. M., & Ulriksen L. (2017). Why should European higher education care about the retention of non-traditional students? *European Educational Research Journal*, 16(1), 3-11.
- Houghton M., & Fovet F. (2012), Reframing Disability, reshaping the provision of services. *Communiqué*, Vol. 13(1), 16-19.
- Ives J., & Castillo-Montoya M. (2020). First-generation college students as academic learners: A systematic review. *Review of Educational Research*, 90(2), 139-178.
- Kearney J., Stanley G., & Blackberry G. (2018). Interpreting the first-year experience of a non-traditional student: A case study. *Student Success*, 9(3), 13-23.
- L. 13 luglio 2015, n. 107, “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti” in GU n.162 del 15-07-2015
- Macari D. P., Maples M. F., & D’Andrea L. (2006). A comparative study of psychosocial development in non-traditional and traditional college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 7(3), 283-302.
- MacDonald K. (2018). A review of the literature: The needs of nontraditional students in postsecondary education. *Strategic Enrollment Management Quarterly*, 5(4), 159-164.
- Murawski W.W., & Scott K.L. (2021) (Eds.), *Universal Design for Learning in pratica- strategie efficaci per l’apprendimento inclusivo*. Trento: Erickson.
- OMS (2001). *ICF CY. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- ONU (2006). Convention on the rights of persons with disabilities. L. 3 marzo 2009, n. 18. Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell’Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità, in GU n.61 del 14/03/2009.
- Osam E. K., Bergman M., & Cumberland D. M. (2017). An integrative literature review on the barriers impacting adult learners’ return to college. *Adult Learning*, 28(2), 54-60.
- Quimby J. L., & O’Brien K. M. (2006). Predictors of well being among nontraditional female students with children. *Journal of Counseling & Development*, 84(4), 451-460.
- Ross-Gordon J. M. (2011). Research on adult learners: Supporting the needs of a student population that is no longer nontraditional. *Peer Review*, 13(1), 26-29.
- Schuetze H. G., & Slowey M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher education*, 44, 309-327.
- Scott C., Burns A., & Cooney G. (1996). Reasons for discontinuing study: The case of mature age female students with children. *Higher education*, 31(2), 233-253.
- Southall J., Wason H., & Avery B. (2016). The transition to Higher Education for non-traditional, commuter students-a synthesis of recent literature to enhance understanding of their needs. *Student Engagement and Experience Journal*, 5(1).
- Venegas-Muggli J. I. (2020). Higher education dropout of non-traditional mature freshmen: The role of sociodemographic characteristics. *Studies in Continuing Education*, 42(3), 316-332.
- Wong B., & Chiu Y. T., (2019). Swallow your pride and fear’: the educational strategies of high-achieving non-traditional university students. *British Journal of Sociology of Education*, 40(7), 868-882.