



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA,
PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA – FISSPA

Corso di studio in
PEDAGOGIA

Elaborato finale

*La Progettazione a Ritroso: un modello accessibile per una
progettazione educativa inclusiva?*

*Studio di caso presso l'Associazione Anffas Trentino Onlus –
Progetto Per.La*

Relatrice

Prof.ssa Zorzi Eleonora

Laureanda Marconi Giorgia

Matricola 2062603

Anno Accademico 2023/2024

Alla mia famiglia

INDICE

ABSTRACT	7
INTRODUZIONE	9
PARTE 1	11
CAPITOLO 1 PROGETTARE PERCORSI EDUCATIVI INCLUSIVI	11
CAPITOLO 2 METODOLOGIA DELLA RICERCA	15
2.1 La Design Based Research (ricerca basata su progetti) come approccio metodologico educativo	15
2.2 La Progettazione a Ritroso calata in un contesto educativo	19
CAPITOLO 3 LA VALUTAZIONE EDUCATIVA CHE ACCOMPAGNA I PROGETTI.....	27
3.1 Questionario pre-progetto	29
3.2 Monitoraggio (24.01.2024).....	30
3.3 Questionario post progetto.....	31
3.4 Diario di bordo.....	32
3.5 Questionario autovalutativo.....	34
CAPITOLO 4 DESCRIZIONE REALIZZAZIONE DEI PROGETTI.....	37
4.1 Incontri d’equipe.....	38
4.2 Descrizione degli incontri del progetto “Autonomia in città”	48
CAPITOLO 5 VALUTAZIONE E INTERPRETAZIONE DEI DATI RACCOLTI....	59
5.1 Risultati del questionario pre – progetto proposto all’equipe educativa	59
5.2 Risultati del monitoraggio con l’equipe educativa	61
5.3 Risultati del questionario di gradimento post progetto.....	64
5.4 Descrizione del diario di bordo.....	66
PARTE 2	83
CAPITOLO 1 IL PROFILO DEL PEDAGOGISTA	83
1.1 Il Pedagogista come coordinatore di interventi per la realizzazione e il raggiungimento dell’autonomia e dell’autodeterminazione per le persone con disabilità intellettiva.....	86
CONCLUSIONI.....	91
ALLEGATO 1	93
ALLEGATO 2.....	97
ALLEGATO 3.....	99

ALLEGATO 4.....	104
BIBLIOGRAFIA	107
RIFERIMENTI NORMATIVI.....	111
SITOGRAFIA	113

ABSTRACT

La tesi ha lo scopo di presentare il progetto "Autonomia in città" svolto presso l'Associazione Anffas Trentino Onlus - Progetto Per.La. L'obiettivo del progetto è stato quello di rispondere al bisogno di autonomia negli spostamenti in città degli utenti attraverso l'applicazione, in un contesto educativo, del modello di progettazione "Progettazione a Ritroso", pratica curricolare usualmente utilizzata solo in ambito scolastico. Questo è stato possibile mediante il coinvolgimento dell'equipe degli educatori dell'Associazione nelle fasi di progettazione e realizzazione delle attività, e mediante la partecipazione attiva di quattro utenti che hanno svolto diverse attività quali uscite sul territorio, letture e interpretazioni di mappe, utilizzo di dispositivi e applicazioni geografiche ed elaborazione di una brochure finale sui comportamenti corretti da adottare in città.

Le attività sono state svolte in stretta collaborazione con l'equipe educativa del servizio che ha potuto sperimentare questo modello di progettazione e migliorare la qualità della risposta alle esigenze degli utenti. Oltre a ciò, l'equipe è stata coinvolta sul piano della ricerca per approfondire e verificare alcuni elementi di progettazione e cooperazione che costituiscono il modello della Design Based Research, un tipo di ricerca collaborativa condotta sul campo per, contemporaneamente, definire nuovi modelli o principi teorici mediante l'affinamento e l'uso di pratiche educative. Gli output del progetto sono stati raccolti tramite un continuo scambio con gli utenti, l'equipe e attraverso un questionario autovalutativo finale che ha permesso di identificare i progressi individuali raggiunti. La ricerca conferma l'applicabilità della Progettazione a Ritroso in un contesto educativo, fornendo ai futuri educatori un valido strumento per promuovere l'inclusione sociale e l'autonomia di persone con disabilità.

INTRODUZIONE

La ricerca presentata nell'elaborato aveva l'obiettivo di applicare il modello della Progettazione a Ritroso, modello di progettazione didattico-curricolare, in un contesto educativo diverso e indagarne l'efficacia. La Progettazione a Ritroso è tradizionalmente impiegata in ambito scolastico per attivare percorsi/progetti in grado di coniugare il lavoro di progettazione degli insegnanti/educatori mediante il pieno coinvolgimento degli studenti/utenti per sviluppare una comprensione profonda e durevole. Per sperimentare nella pratica educativa l'efficacia di tale strumento di progettazione, e per provare a rispondere ad un bisogno emergente da parte di alcuni utenti, è stata avviata una collaborazione con l'Associazione Anffas Trentino Onlus – Progetto Per.La¹. Il progetto nato da questa collaborazione è stato denominato “Autonomia in città” proprio per sottolineare il bisogno emerso (bisogno di far acquisire l'autonomia di spostamento nel centro storico di Trento) e lo scopo che si doveva raggiungere. Sono stati coinvolti quattro utenti, selezionati secondo il criterio della lontananza abitativa. Tutti, infatti, provenivano da varie valli del Trentino e nel tempo non avevano dimostrato di sapersi orientare e spostare autonomamente nel centro storico di Trento. Il progetto si è interamente svolto nel mese di gennaio 2024 attraverso incontri/appuntamenti a cadenza settimanale (una volta alla settimana, prevalentemente il martedì).

L'equipe educativa, formata da tre educatrici e dalla coordinatrice del servizio, è stata coinvolta per sperimentare sia il modello della Progettazione a Ritroso sia per verificare, a livello di ricerca, il modello della Design Based Research (DBR). Tale modello di ricerca sviluppa un approccio che punta a verificare ed elaborare nuovi principi teorici mediante l'uso e l'affinamento di pratiche educative. Gli incontri con l'equipe sono avvenuti a partire dal mese di ottobre 2024, si sono protratti fino al mese di gennaio e hanno riguardato sia l'organizzazione e progettazione dell'intervento, sia i momenti di riflessione, modifica e conclusione di esso (in totale si sono realizzati quattro incontri).

Gli strumenti di valutazione che sono stati impiegati sono stati di tipo qualitativo ed hanno accompagnato sia la Progettazione a Ritroso sia il lavoro di ricerca della DBR (ne sono

¹ L'acronimo Per.La indica “Percorso Lavoro” (Carta dei Servizi, p. 63).

esempio, rispettivamente, i questionari pre e post progetto compilati dall'equipe educativa o il diario di bordo e il questionario autovalutativo presentati agli utenti).

L'elaborato è composto da due parti: nella prima sono descritti la metodologia della ricerca (descrizioni della DBR e della Progettazione a ritroso), gli strumenti di valutazione (qualitativi e quantitativi), la realizzazione e la descrizione dei progetti (sia per quanto riguarda il lavoro d'equipe sia il progetto "Autonomia in città") e l'interpretazione dei dati raccolti (risultati ed eventuali riflessioni). La seconda parte, prevalentemente teorica, delinea il profilo del Pedagogista, le sue mansioni e il ruolo che può avere in un contesto educativo come quello del servizio Anffas Trentino Onlus Progetto Per.La.

L'interesse per il Progetto Per.La di Anffas Trentino Onlus è nato dalla curiosità di avvicinarsi ad un servizio che aiuta ragazzi/e di età compresa tra i 18 e i 30 anni con disabilità intellettiva lieve, a crearsi un'identità e acquisire l'autonomia (in tutti gli aspetti: del corpo, della gestione di denaro, degli spostamenti a piedi o con i mezzi...) elementi necessari per vivere ed essere inclusi nella società di riferimento. L'altro motivo è stato quello di cercare di immergersi (sia come educatrice sia come pedagoga) nella quotidianità del servizio per testare nella pratica uno strumento che fino a quel momento era stato solamente studiato nella teoria (Progettazione a Ritroso).

La collaborazione con il servizio è iniziata mediante un'intervista alla coordinatrice il 17 ottobre 2023. La laureanda, previo accordo telefonico, ha incontrato la coordinatrice per chiarire e approfondire il tipo di ruolo e lavoro che svolge all'interno del servizio e per capire se sarebbe stato possibile avviare una collaborazione e un progetto all'interno di esso.

Per visionare le domande e i contenuti dell'intervista, si rimanda alla sezione "Allegati" (Allegato 1).

Al termine dell'incontro, la laureanda ha chiesto alla coordinatrice se sarebbe stato possibile attivare un progetto legato al miglioramento del servizio (poteva riguardare sia l'equipe educativa sia il gruppo di utenti). La coordinatrice ha risposto alla laureanda che le avrebbe indicato gli argomenti sui quali sviluppare il progetto e i possibili utenti da coinvolgere nella proposta.

PARTE 1

CAPITOLO 1 PROGETTARE PERCORSI EDUCATIVI INCLUSIVI

L'esigenza di sviluppare un progetto può nascere da differenti stimoli: può partire dai bisogni o dalle necessità da parte degli individui o dai vari contesti e ambiti di vita. La progettazione si inserisce in una molteplicità di aree e ambiti che vanno da quello scientifico, architettonico, artistico, a quello umanistico (progetti di natura educativa/formativa). Elaborare un progetto in ambito educativo richiede l'osservanza di due aspetti che si collegano e si influenzano reciprocamente: considerare l'individuo come soggetto che si educa per migliorare la propria condizione (o per raggiungere buoni gradi di autonomia, identità, autostima) e trovare concretamente una soluzione per cercare di migliorare la condizione stessa (sviluppare delle congetture in base alle possibilità che la realtà predispone) (Bobbo, Moretto, 2020, pp. 17-18). La progettazione in ambito educativo coinvolge gli esperti dell'educazione (educatori, coordinatori, pedagogisti) che, attraverso un continuo scambio di informazioni, di dialogo, confronto interno (tra i membri stessi del team), esterno (con il soggetto) e l'osservazione della realtà, elabora e mette in atto un vero e proprio progetto all'interno del quale l'individuo è percepito come agente, soggetto attivo che modifica la sua condizione e la migliora (Bobbo, Moretto, 2020, p. 34 e p. 41). L'equipe che elabora una progettazione educativa, si appresta a prendere in carico e sviluppare dei percorsi educativi per tutti gli individui, anche per coloro che si trovano in una condizione di vulnerabilità o fragilità assumendo contemporaneamente la prospettiva di inclusione e accessibilità (l'inclusione si realizza attraverso l'accessibilità). Progettare in termini di accessibilità significa da un lato impiegare un'equipe che si organizza e trova le risorse per ovviare al problema, e dall'altro includere nel progetto stesso alcuni elementi inscindibili dall'individuo, specialmente le persone con disabilità, primo fra tutti il rispetto e la promozione dei "Diritti delle persone con disabilità" (ONU, 2006). Grazie alla Convenzione, l'ONU ha

reso esplicito l'interesse e la priorità di garantire "il pieno ed uguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità" (ONU, 2006, art. 1) affinché venga riconosciuta ampiamente la loro dignità. In risposta a queste importanti premesse l'ONU dispone all'articolo 2 la promozione della progettazione universale, utilizzata per progettare "prodotti, strumenti, programmi e servizi" (ONU, 2006, art. 2) usufruibili da un numero esteso, il più possibile, di persone e dell'accomodamento ragionevole che propone una serie di adattamenti e modifiche (non eccessivi se si presuppone il contemporaneo impiego della progettazione universale che è per tutti flessibile cioè che si può adattare alle caratteristiche di ognuno) affinché vengano garantite le libertà e i diritti fondamentali delle persone con disabilità (ONU, 2006, art. 2).

L'altro aspetto è l'organizzazione e la pianificazione degli spazi fisici. Lo spazio è un elemento fondamentale in cui gli individui socializzano, intrecciano relazioni, dialogano, svolgono esperienze ed accrescono la loro autonomia e identità. Entrare, dare significato e fare esperienze negli spazi molteplici, ovvero in cui ogni persona percepisce e vive a modo suo lo spazio, provoca la necessità di una progettazione accessibile affinché ogni soggetto in educazione che ne entra a far parte, si senta accolto, possa partecipare, esprimersi e interagire con gli elementi che lo caratterizzano (Parricchi, 2019, pp. 384-386). In particolare, per le persone con disabilità, risulta fondamentale ragionare, in fase di progettazione, su quali elementi ostacolano il loro percorso e quali elementi invece possono aiutarli ad accedere, interagire e vivere quello spazio nel pieno rispetto dei diritti e delle libertà fondamentali trascritte nella Convenzione ONU (2006). Uno strumento che può aiutare, ad esempio, a individuare eventuali barriere architettoniche e non di un determinato spazio educativo e risolverle, coniugando il diritto ad accedere fisicamente alla molteplicità degli spazi e a costruire spazi accessibili, è l'Universal Design (UD). Nato negli anni Novanta, l'UD ha da subito avuto lo scopo di progettare fisicamente spazi interni/esterni, edifici, prodotti accessibili e fruibili dal maggior numero di persone possibili, comprese quelle con disabilità, affinché l'esperienza nello stesso risultasse positiva. L'UD riconosce l'importanza di sviluppare uno spazio attraverso l'uso di prodotti, elementi che siano "flessibili" in grado di adattarsi alle caratteristiche di ognuno

(Mace, Hardie, Place, 1991, p.2). Attraverso la combinazione di sette principi², gli esperti dell'educazione sono in grado di progettare spazi accessibili nei quali includere tutti i soggetti che intendono fare esperienza di educazione e apprendimento dando vita ad “una cultura dell'inclusione e del design di qualità” (Baroni, Folci, 2022, p. 63).

La progettazione in ambito educativo in ottica inclusiva, oltre a rispettare i diritti e le libertà fondamentali delle persone con disabilità costruendo spazi e ambienti educativi accessibili e fisici, completa i suoi obiettivi attraverso lo sviluppo di progetti che siano in grado di migliorare la qualità di vita di queste persone accompagnandole nel processo di crescita, realizzazione e autonomia di sé. Un valido esempio è riportato dall'Associazione “Progetto Per.La”, affiliata ad Anffas Trentino Onlus, che mediante l'attivazione di percorsi di tirocinio e stage, aiuta adolescenti con un lieve ritardo mentale a introdursi nel mondo del lavoro, ricoprire e imparare una serie di mansioni e ruoli costruendo e mantenendo relazioni sul campo lavorativo. Dal punto di vista dell'autonomia residenziale, invece, il progetto “La vita che vorrei” (progetto di vita indipendente per giovani con disabilità a Trieste) ha coinvolto giovani con disabilità a vivere autonomamente e “lontani” dalle famiglie (ma supportati da un gruppo di educatori e un coordinatore) e condividere esperienze con altri individui (Bortolotti, 2017, pp. 232-234). Entrambi i progetti, di natura inclusiva, possono essere inglobati nell'obiettivo di accompagnare e orientare i giovani adulti con disabilità ad essere autonomi, a sviluppare autodeterminazione (ragionare, prendere decisioni autonome) e responsabilità per migliorare la loro qualità di vita.

² I sette principi si delineano in: “1) uso equo, 2) flessibilità, 3) uso semplice e intuitivo, 4) percettibilità delle informazioni, 5) tolleranza all'errore, 6) minimo sforzo fisico, 7) spazi e misure adatti per l'approccio e per l'uso” (Baroni, Folci, 2022, p. 63).

CAPITOLO 2 METODOLOGIA DELLA RICERCA

La metodologia scelta per la ricerca è stata di natura qualitativa. L'approccio utilizzato per sviluppare lo studio di caso si è ispirato alla Design Based Research. All'interno del progetto si è poi utilizzato il modello della "Progettazione a Ritroso" per vederne l'efficacia in contesto educativo.

La scelta dei due approcci è stata giustificata dalla volontà di capire se, mediante alcune modifiche e alcuni adattamenti, sarebbe stato possibile impiegarli anche in un contesto educativo (la DBR è un modello di ricerca scientifico che può essere applicato in contesti educativi, formativi, scolastici mentre la Progettazione a Ritroso è un modello di progettazione impiegata prevalentemente in ambito educativo).

Nel paragrafo successivo sono elencate le principali caratteristiche dei due approcci e i relativi adattamenti che sono stati apportati per consentire il loro impiego in ambito educativo.

2.1 La Design Based Research (ricerca basata su progetti) come approccio metodologico educativo

La letteratura ha evidenziato che ad oggi non esiste una chiara e precisa definizione della DBR, tuttavia, elencando alcune sue caratteristiche, è possibile risalire ai suoi principali scopi (Zecchi, 2008, p. 3)³.

La DBR è un tipo di ricerca educativa collaborativa, gestita e condivisa tra professionisti dell'educazione e ricercatori, che viene condotta sul campo (nella realtà/quotidianità) e che ha lo scopo di dimostrare quanto le teorie o i modelli teorici possono essere attuati e realizzati nella pratica e implementare e affinare l'uso delle pratiche educative considerando anche la complessità e la problematicità dei contesti e dei sistemi

³ La definizione della DBR è frutto dell'interpretazione di articoli e volumi coniugati coerentemente con il lavoro di ricerca svolto.

prevalentemente educativi (scuole, comunità educative) nelle quali vengono applicate (Tinoca et al, 2022, pp. 1-3). Per raggiungere l'obiettivo, il gruppo di lavoro, composto da ricercatori e professionisti dell'educazione, progetta e ripete nel tempo il ciclo di progettazione, attuazione, analisi e ri-progettazione (Zecchi, 2008, p.4; Pellerey, 2005, p. 721; Reeves, 2000, p.25).

Nella prima fase, quella della progettazione, il team di ricerca raccoglie una serie di dati/informazioni rispetto ad una situazione di partenza, ad una situazione che necessita di essere modificata o migliorata (interventi ed esperimenti precedentemente realizzati attraverso la consultazione di teorie, informazioni rispetto agli utenti/allievi) (Philippakos et al, 2021, pp.4-5). È in questa fase che si attiva una collaborazione tra il team di ricercatori e i professionisti dell'educazione o di altri contesti. La DBR, infatti, non prevede che siano solo i ricercatori a condurre la ricerca ma coinvolge e incorpora direttamente nel team anche i soggetti/protagonisti che "abitano" quel particolare contesto (Maccario, 2017, p. 299). In questo modo ricercatori e partecipanti collaborano attivamente per trovare una soluzione al problema di partenza e la relativa teoria che lo sottende e che potrebbe risolverlo (Buhl et al, 2022, pp. 206-209). Nella fase iniziale, inoltre, si definisce anche la metodologia più adatta da assimilare durante tutto il progetto e che potenzialmente può risolvere la situazione: essa è di tipo misto (quantitativa e qualitativa) per riflettere un'importante caratteristica della DBR (Philippakos, et al, 2021, Prefazione). Essa risulta essere un approccio che utilizza sia uno schema fisso (progettazione, implementazione, analisi e ri-progettazione) sia un metodo flessibile che si adatta alle esigenze, richieste, bisogni del contesto e dei soggetti che lo "abitano". Infine, nella prima fase, si determinano le tempistiche, i ruoli di ogni membro del progetto e gli strumenti valutativi per il lavoro cooperativo e per la valutazione di ogni fase prevista dal progetto (Hoadley, Campos, 2022, pp. 212-213).

La seconda fase vede il team di lavoro cercare e trovare una soluzione concreta al problema rilevato nella situazione di partenza che verrà attuata e la relativa teoria che la sostiene (quadro teorico di riferimento). Prima di attuarla, però, vengono elaborate delle ipotesi e dei possibili risultati che si potrebbero ottenere. Il team a questo punto passa all'attuazione vera e propria della soluzione e osserva i cambiamenti che questa provoca nel contesto. I cambiamenti vengono raccolti e documentati attraverso strumenti quantitativi e qualitativi e verranno successivamente processati, elaborati e tradotti nella

terza fase ovvero nella fase dell'analisi. In questa fase il team di lavoro esamina ogni dato raccolto e traduce quello che si è osservato comprendendo anche i punti di forza, i successi, e i punti deboli quindi i fallimenti. Grazie a questa continua riflessione, la soluzione continuerà ad essere affinata e al termine dei cicli risulterà essere la versione migliore (Peterson, Herrington, 2005, pp.4-5). Succede quindi la fase della ri-progettazione nella quale continua il lavoro di riflessione sugli step precedentemente attuati, sui dati raccolti e sulla conferma o ri-qualificazione della teoria che è stata utilizzata per condurre il progetto. Nella ri-progettazione si confrontano i dati raccolti con le ipotesi e le teorie elaborate all'inizio del progetto per rendere palese al team quali azioni o circostanze hanno favorito o deluso le aspettative iniziali e i cambiamenti che si sono verificati nell'ambiente/contesto studiato. Al termine della quarta fase e alla luce di quanto emerso dall'analisi dei dati, il team di lavoro si riunisce per elaborare un nuovo ciclo di progettazione e continuare nella ricerca della soluzione migliore e dei relativi principi che la sostengono (Hoadley, Campos, 2022, pp. 213-214).

Si può dunque affermare che la DBR è un tipo di ricerca educativa che riesce a coniugare e portare sullo stesso piano di sviluppo sia la ricerca di tipo teorico sia quella di tipo pratico e che la teoria e la pratica vengono confermate e/o modificate alla presenza di entrambe (la teoria conferma o modifica la pratica e viceversa). Questo elemento porta un valore aggiunto alla DBR che è in grado di spiegare i motivi delle scelte realizzate non solo attraverso la descrizione teorica ma anche attraverso la prova pratica. (Reimann, 2006, pp. 37-39).

Lo schema progettuale della DBR non è stato applicato interamente al contesto educativo del servizio Per.La e per la produzione del progetto "Autonomia in città"⁴, tuttavia ci sono dei punti in comune che richiamano alcune caratteristiche e modalità di ricerca/lavoro che appartengono a questo approccio.

Il primo è la stretta collaborazione che si crea tra ricercatori e professionisti dell'educazione: nel caso dell'elaborazione del progetto "Autonomia in città" la collaborazione che si è creata è stata tra la laureanda che ha presentato al team educativo un nuovo metodo progettuale da sperimentare nella pratica e nel contesto di riferimento, l'equipe educativa formata da tre educatrici e la coordinatrice del servizio e il gruppo di

⁴ Non è stato possibile realizzare e applicare totalmente lo schema della DBR per motivi di tempistiche e disponibilità da parte del servizio e per mancato affiancamento alla laureanda di un esperto di Design Based Research.

utenti. Tutti sono stati invitati e incorporati nel team per lavorare, essere attivi partecipanti nel progetto. Le educatrici e la coordinatrice hanno avuto il ruolo e il compito di assistere la laureanda nella conoscenza del servizio, del problema da risolvere e degli utenti con cui sarebbe stata in contatto. Hanno inoltre aiutato la laureanda nel costruire su misura il progetto “Autonomia in città” in tutti i suoi elementi, strumenti valutativi compresi (es. il diario di bordo è stato suggerito da un’educatrice) e hanno permesso la realizzazione e la convalidazione di una teoria educativa ovvero quella della Progettazione a Ritroso, e hanno avuto un ruolo importante nel presentare il feedback di apprezzamento sul lavoro svolto.

Il secondo riguarda il contesto nel quale si svolge la ricerca. La DBR si svolge normalmente in contesti reali, quotidiani e complessi. Data dunque la molteplicità di variabili (es. tempistiche, relazioni sociali) che influiscono quotidianamente nei contesti, emerge l’esigenza di costruire ed elaborare un progetto flessibile alle varie ed eventuali esigenze che potrebbero derivare dai contesti stessi o dai protagonisti che lo abitano. Il team di lavoro del servizio Per.La si è confrontato con questi due immancabili elementi e ha modificato, laddove è emerso un bisogno o un’esigenza particolare, alcune parti del progetto. Ne sono esempio i cambiamenti che si sono verificati nelle prime due attività: nei primi due incontri, infatti, a causa dell’alternata mancanza degli utenti, la laureanda si è dovuta adattare alla situazione e ha fatto recuperare le attività in un momento diverso rispetto a quanto accordato precedentemente nel team in fase di progettazione.

L’ultimo elemento è l’impiego di una metodologia mista (quantitativa – e qualitativa). L’utilizzo di una metodologia mista risponde al bisogno di flessibilità di un progetto di ricerca DBR: in alcuni casi risulta più efficace la metodologia quantitativa, in altri quella qualitativa. Il criterio di scelta deriva sempre dal contesto e dai bisogni che emergono da esso e da coloro che lo vivono. Anche nella collaborazione con il servizio Per.La si è impiegata una metodologia mista come l’utilizzo di questionari, osservazioni dirette e/o compilazioni di diari.

Sarebbe stato interessante e potrebbe essere interessante in futuro attuare anche i cicli di progettazione, attuazione, analisi e ri-progettazione per affinare, adattare e avvicinare sempre più la teoria della Progettazione a Ritroso in un contesto che normalmente non viene valorizzato (a differenza di quello scolastico) perché la presente ricerca ha fatto emergere dei risultati incoraggianti.

2.2 La Progettazione a Ritroso calata in un contesto educativo

Il progetto “Autonomia in città” è nato grazie alla collaborazione con il servizio Per.La di Anffas Trentino Onlus in risposta a un bisogno osservato e verificato dall’equipe educativa in sede di progettazione ed emerso da un gruppo di utenti frequentanti il servizio.

Il servizio Per.La è attivo principalmente per erogare una serie di percorsi inclusivi per aiutare le persone con disabilità intellettiva ad integrarsi nel mondo del lavoro, e più specificatamente di giovani adulti di età compresa tra i 18 e i 30 anni (Anffas Trentino Onlus, 2022, p.63). Un altro importante obiettivo che il servizio si pone è quello di costruire una serie di percorsi educativi volti sia a facilitare l’inclusione e l’ingresso sociale degli utenti (sia pur lavorativo), sia focalizzandosi su un piano prettamente personale che riguarda l’autonomia (es. di spostamento o di cura del corpo) e l’identità (consapevolezza di sé, delle proprie emozioni). In questo senso il servizio si pone in continuità e si propone di sviluppare una serie di interventi in linea con i principi della *Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità* (O.M.S., 2006): primo fra tutti il rispetto, l’uguaglianza e la dignità delle persone con disabilità che hanno il diritto di accedere ed essere incluse nella società di riferimento.

Lo strumento che è stato consigliato e successivamente utilizzato nell’elaborazione e nella messa in pratica del progetto è stato il modello della progettazione a ritroso di Wiggins e McTighe (2004). Lo strumento, anche se prevalentemente impiegato in ambito scolastico, è stato rivisitato e riadattato al contesto educativo del servizio Per.La e ha avuto dei riscontri positivi sia dal punto di vista della collaborazione tra educatori sia per la valorizzazione e l’inclusione degli utenti.

La Progettazione a Ritroso ha due principali scopi. Il primo permette agli insegnanti/educatori di progettare mantenendo lo sguardo sull’obiettivo finale: la caratteristica principale, infatti, è quella di partire dalla fine ovvero dai risultati desiderati. In questo modo, se gli insegnanti/educatori sono consapevoli della destinazione alla quale gli studenti/utenti devono arrivare, la progettazione sarà efficace e permetterà agli insegnanti/educatori di comprendere (in un qualsiasi momento) se la direzione intrapresa è quella giusta o se sia necessario modificarla. Inoltre, la Progettazione a Ritroso permette loro di osservare e identificare “comprensioni durevoli” (comprensioni che meritano di

essere approfondite) che si collegano sia a una serie di standard nazionali, regionali o istituzionali (che specificano cosa gli studenti dovrebbero approfondire, sapere e saper fare) sia ai bisogni e agli interessi degli studenti/utenti stessi. La scelta e l'identificazione delle comprensioni durevoli avviene tramite considerazione e coniugazione di ciò che serve per sviluppare comprensione e i bisogni, gli interessi che emergono dagli studenti/utenti e che meritano di essere approfonditi (la Progettazione a Ritroso rispetta sia l'esigenza di sviluppo della comprensione sia gli interessi degli studenti/utenti). In questo senso la Progettazione a Ritroso diventa uno strumento di progettazione in prospettiva inclusiva perché unisce e prende in considerazione i bisogni e i talenti di ogni studente/utente e li soddisfa mediante una varietà di strategie ed esperienze educative (Ghedin et al, 2018, pp.47-53). Il secondo obiettivo riguarda prevalentemente gli studenti/utenti nel senso che permette loro di comprendere lo scopo o gli scopi per cui stanno svolgendo una determinata attività e di approfondire una serie di conoscenze collegate ad essa. Così facendo, dovrebbero essere più coinvolti e soprattutto coscienti di ciò che andranno a studiare/assimilare/approfondire: in assenza di questa consapevolezza potrebbero insorgere delle frustrazioni e di conseguenza degli atteggiamenti poco coinvolgenti e disinteressati.

La Progettazione a Ritroso si sviluppa in tre fasi (McTighe, 2019):

- identificare i risultati desiderati;
- determinare evidenze di accettabilità;
- pianificare esperienze e istruzione.

La prima fase coincide con la definizione e identificazione dei risultati desiderati ovvero cosa gli studenti/utenti dovrebbero essere in grado di comprendere, conoscere e fare al termine del progetto e il criterio con il quale viene scelto l'argomento sul quale poi sviluppare il progetto stesso. Gli insegnanti/educatori esaminano i contenuti degli standard nazionali, regionali e istituzionali: dal momento che non è possibile approfondire tutti gli argomenti, gli insegnanti/educatori stabiliscono quali, tra di essi, deve o dovrebbe avere priorità (Childre et al, 2009, p.8). Il criterio principale è quello di selezionare un argomento che merita di essere approfondito in quanto, oltre ad essere interessante per lo sviluppo di capacità o conoscenze applicabili in ambito scolastico, esso può rivelarsi stimolante anche in un contesto di vita reale, al di fuori delle mura scolastiche (Bagni, Fiorentini, 2019, pp. 1-5). Parallelamente al lavoro di ricerca e degli argomenti, gli

insegnanti/educatori prendono in considerazione anche i bisogni/interessi degli studenti/utenti: facendo ciò, il progetto che verrà elaborato sarà ricco di stimoli, in grado di coniugare e creare una continuità tra le richieste scolastiche (standard nazionali) e le richieste personali (bisogni, interessi) di ogni studente/utente spendibili sia nell'ambito scolastico sia in quello di vita reale/quotidiana. Ciò che si ottiene e si ricerca nella prima fase è dunque una comprensione che si definisce durevole perché, oltre ad essere meritevole di approfondimento (che si coniuga con i bisogni/interessi degli studenti/utenti), è una comprensione che viene acquisita dagli studenti/utenti e spendibile in contesti di vita a breve e a lungo termine (è una comprensione che può durare e servire durante tutto l'arco della vita). Durante la progettazione della prima fase gli insegnanti/educatori, inoltre, stilano una serie di domande "essenziali" (essential questions - Wiggins, McTighe, 2005, pp.105-108) che permettono loro di riformulare e mettere in dubbio le proprie conoscenze relative alla comprensione/argomento scelto e che, contemporaneamente, permettono agli studenti/utenti di approfondire, chiedersi e mantenere lo sguardo sulla comprensione durevole. Le domande per essere efficaci, infatti, non portano ad una risposta uniforme e certa ma stimolano ad una continua riflessione ed esplorazione della comprensione durevole portando dunque gli studenti/utenti a far emergere delle discussioni, nuove comprensioni e nuove domande. Alle domande essenziali non corrispondono delle risposte scontate ma delle riflessioni personali, nuove, alternative che ruotano attorno ad un determinato argomento (comprensione durevole) e lo approfondiscono.

Nella seconda fase si pianificano le evidenze di accettabilità. È questa la fase in cui gli insegnanti/educatori valutano e immaginano attraverso quali strumenti (di differente natura) gli studenti/utenti potranno manifestare ed esprimere la loro comprensione (Kantorsky et al, 2019, p. 719). Gli insegnanti/educatori sono chiamati a scegliere tra una varietà e diversità di strumenti valutativi per poter raccogliere evidenze di apprendimento e progettare una "performance autentica" o complessa, che consenta alla fine del percorso di mettere alla prova le comprensioni durevoli sviluppate dai partecipanti. La valutazione si compie su tutta la durata del progetto ed è per questo che i controlli che gli insegnanti/educatori mettono in atto sono frequenti e continui; la valutazione ha grande importanza non solo al termine ma anche durante l'iter progettuale, in questo modo si possono raccogliere informazioni sull'andamento del progetto all'inizio, durante e al

termine di esso. Gli strumenti valutativi che vengono utilizzati sono diversi e servono per verificare quanto la comprensione durevole viene approfondita: nel momento in cui gli insegnanti/educatori vogliono valutare quali abilità o conoscenze essenziali gli studenti/utenti stanno acquisendo, utilizzeranno una serie di strumenti valutativi più tradizionali come ad esempio test, questionari, domande aperte (Wiggins, McTighe, 2004, p.36). Se invece vogliono andare a fondo e cercare di capire se gli studenti/utenti stanno iniziando ad approfondire la comprensione durevole, la valutazione coinciderà con lo svolgimento di un compito o attività che prevederà il diretto coinvolgimento degli studenti/utenti e chiederà loro di risolvere una situazione o una problematica in un contesto reale o simulato. La definizione del compito o della performance ha lo scopo di capire se gli studenti/utenti sono in grado di utilizzare la comprensione e di traslarla e adattarla in un contesto, reale o simulato, comunque nuovo. In questo modo ciò che gli insegnanti/educatori andranno a valutare, sarà la capacità da parte degli studenti/utenti di manifestare, applicare, riadattare la comprensione nel contesto nel quale sono chiamati a interagire. I compiti o le performance devono rappresentare un problema reale in un contesto verificato (quindi richiamare la realtà), richiedono agli studenti/utenti di assumere un occhio critico e capacità di rinnovamento, utilizzare la comprensione durevole e metterla in pratica (trasformarla), capacità di adattamento (capacità di porsi in continuità tra le caratteristiche personali e le caratteristiche del contesto e scegliere le migliori per risolvere la situazione) e forniscono la possibilità di perfezionare continuamente le prestazioni attraverso la consultazione costante di fonti (Wiggins, McTighe, 2004, p.58). In più, a rinforzare e aiutare gli insegnanti/educatori nel capire se gli studenti/utenti hanno approfondito le comprensioni desiderate, entrano in gioco anche i sei aspetti della comprensione stilati da Wiggins e McTighe. I sei aspetti dimostrano che una persona comprende realmente e in profondità quando è in grado di spiegare (descrivere e giustificare una situazione mediante spiegazioni basate su dati, teorie, collegamenti con altre discipline), interpretare (raccontare, narrare una serie di fatti o eventi attraverso immagini, aneddoti, modelli), applicare (capacità di usare la conoscenza precedentemente acquisita e adattarla in contesti differenti e reali), avere prospettiva (cogliere e assumere vari punti di vista, in diversi contesti, attraverso uno sguardo critico), empatizzare (entrare nei sentimenti, nella visione del mondo di un'altra persona) e avere autoconoscenza (capacità di percepire i punti di forza, di debolezza che favoriscono o

impediscono la continuità del processo di apprendimento) (“The six facets of Understanding”; Wiggins, McTighe, 2005, pp. 82-104).

La terza e ultima fase prevede la pianificazione delle esperienze educative e istruttive. In questa fase gli insegnanti/educatori cercano di capire di quali tipi di conoscenze, esperienze didattiche, attività, materiali, abilità gli studenti/utenti hanno bisogno affinché possano raggiungere e approfondire la comprensione durevole. Le esperienze educative e didattiche sono le ultime ad essere pianificate proprio perché gli insegnanti/educatori devono aver bene in mente quale direzione devono prendere e come costruire un tipo di progettazione che sia efficace e che abbia dei risultati coerenti e voluti (desiderati). Gli insegnanti/educatori possono utilizzare lo strumento del “WHERE TO” per elaborare esperienze didattiche, educative che aiutino gli studenti/utenti a conoscere gli obiettivi del progetto, di agganciare i loro interessi e coinvolgerli nel compito. WHERE TO è l'acronimo di: W: *where and what* - dove l'unità porterà gli studenti, su cosa verte; H: *hold and hook* - agganciare e cercare di prendere l'interesse degli studenti; E: *equip, experience and explore* - fornire loro i materiali e aiutarli ad esplorare e fare esperienze; R: *rethink and revise* - prevedere attività che permetta loro di ripensare e rivedere i loro lavori e i loro pensieri - pensiero critico; E: *evaluate* - lasciare che gli studenti valutino il loro lavoro (autovalutazione); T: *tailored* - personalizzare per quanto possibile il percorso di ogni studente agganciandosi ai loro interessi, bisogni, abilità; O: *organized* - organizzare al meglio l'unità per ottenere dei buoni risultati ed effetti (Wiggins, McTighe, 2004, p.176).

L'impiego della Progettazione a Ritroso nel progetto “Autonomia in città” ha principalmente permesso agli educatori di venire a conoscenza di un nuovo strumento per la progettazione e di favorire l'elaborazione di un progetto che avesse l'obiettivo di integrare gli utenti nel contesto di riferimento cercando di diminuire eventuali barriere/ostacoli sociali. Agli utenti ha permesso di essere calati in un contesto di vita reale favorendo la soddisfazione di un bisogno urgente, cioè quello dell'autonomia di spostamento.

Per valorizzare al meglio il modello della Progettazione a Ritroso in un ambito non consueto, cioè quello educativo, sono state apportate delle variazioni ovvero degli adattamenti volti a ottenere un'autentica esperienza educativa.

Nella definizione della prima fase, calata nel contesto del servizio Per.La, l'equipe educativa ha individuato la comprensione durevole con un bisogno emergente rivelato dalle osservazioni di quattro utenti: il bisogno coincideva con l'emergenza di approfondire la capacità di spostamento autonomo nel centro storico di Trento. I quattro utenti, infatti, provenienti da varie zone e valli del Trentino, presentavano una scarsa conoscenza del centro di Trento e una lieve capacità di orientamento. Quindi, in osservazione dei bisogni emersi direttamente dagli utenti e in ottemperanza degli articoli 19 e 20 (rispettivamente sul "Diritto alla vita indipendente ed inclusione nella società" e "Diritto alla mobilità personale delle persone con disabilità") inseriti all'interno della *Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006)⁵, gli obiettivi del progetto che l'equipe ha sviluppato, hanno interessato il bisogno di acquisizione di autonomia di spostamento nel centro storico di Trento e l'eliminazione di eventuali barriere sia architettoniche sia sociali per permettere ai quattro utenti la piena partecipazione e inclusione ad una situazione di vita reale. Le domande essenziali che sono state elaborate (e che sono state impiegate sia nel primo incontro nel quale si è presentato il progetto sia durante tutto lo svolgimento del progetto) hanno permesso: da un lato l'approfondimento sul tema dell'autonomia e fatto riflettere gli utenti sul perché è importante acquisirla, dall'altro ha permesso agli educatori di fissare gli obiettivi del progetto e i motivi per cui era fondamentale portarlo a termine (le domande essenziali sono esplicitate ed espresse nella parte di presentazione dettagliata e descrittiva del progetto).

La seconda fase ha previsto la definizione degli strumenti valutativi delle esperienze educative, inclusa la performance (compito finale). Sono stati impiegati un diario di bordo⁶ e un questionario autovalutativo rispettivamente per valutare e osservare l'evoluzione generale del progetto e le capacità di ogni utente (per ogni attività è stata elaborata una tabella con inseriti i nomi degli utenti e i rispettivi criteri che l'equipe educativa osservava nell'esperienza educativa)⁷ e per avere un feedback direttamente dagli utenti sul progetto "Autonomia in città" (le domande chiedevano agli utenti di valutare il progetto). Per quanto riguarda invece la valutazione sulla comprensione

⁵ È un documento che il servizio prende molto in considerazione per l'elaborazione di progetti inclusivi e accessibili a tutte le persone con disabilità.

⁶ Per eventuali chiarimenti, si rimanda alla tabella e alla descrizione estesa del diario di bordo.

⁷ I criteri e le osservazioni sono stati elaborati in collaborazione tra la laureanda e l'equipe educativa.

durevole, ovvero se essa era stata raggiunta o meno, l'equipe educativa ha elaborato un compito o, meglio, una performance, che richiedeva agli utenti di attivarsi e interagire direttamente con il contesto di riferimento. Si preferisce parlare di performance in quanto, in riferimento alla definizione contenuta all'interno dell'*ICF* (International Classification of Functioning, O.M.S., 2001), essa descrive perfettamente la situazione che l'equipe educativa ha elaborato per gli utenti. Da un lato grazie alla performance, gli utenti sono stati chiamati e coinvolti direttamente per affrontare una situazione e di attivarsi (in maniera personale e dinamica/flessibile) per cercare di sostenerla al meglio attraverso degli strumenti forniti direttamente dall'equipe educativa (es. indicazioni, raccomandazioni, recap uso di Whatsapp e Google Maps). Dall'altro viene ribaltata l'idea della disabilità come impedimento per lo svolgimento di attività o compiti e legata principalmente a qualcosa di personale: il focus della performance è legato alla prestazione e alle condizioni nelle quali la persona con disabilità è inserita e non sulla disfunzione della struttura o delle funzioni corporee. Quindi se la persona con disabilità non riesce a svolgere una determinata richiesta, questo significa che il contesto, nel quale è inserita, non funge da facilitatore ma da barriera/ostacolo⁸ (ICF, 2001). Il lavoro degli educatori/insegnanti diventa dunque quello di lavorare sui fattori ambientali e sociali per rendere il contesto più accessibile⁹ (Ghedini et al, 2018).

La prestazione richiesta dall'equipe per il gruppo di utenti è stata quella di far raggiungere in autonomia i luoghi che nella prima uscita/esperienza educativa erano stati scelti e visitati con l'equipe stessa e mandare, tramite l'invio di un messaggio sull'applicazione Whatsapp, la posizione attuale (per verificare che ogni utente era arrivato nel suo luogo). La riuscita della prestazione di tutti e quattro gli utenti ha dimostrato la validità dello

⁸ L'ICF definisce la disabilità attraverso il modello bio-psico-sociale: la disabilità è il risultato sia delle condizioni di salute della persona sia delle condizioni sociali e ambientali nelle quali essa è inserita. La disabilità, in questo modo, non è più una condizione soggettiva ma la risultante di una serie di intrecci e condizioni anche esterne per cui se una persona non riesce a svolgere una determinata attività, questa problematica non è detto che sia legata alla sua condizione fisica di salute, ma può essere legata al contesto che diventa barriera anziché aiuto (non è detto che a una menomazione fisica corrisponda una diminuzione delle capacità e/o della performance).

⁹ Accessibilità per tutti (la diversità come ricchezza). Nel creare contesti accessibili per tutti si intrecciano e incontrano la progettazione universale (ONU, 2006) (progettazione e realizzazione di programmi, contesti e servizi utilizzabili da tutte le persone con o senza particolari bisogni educativi) e l'accomodamento ragionevole (per favorire l'esercizio e l'uguaglianza dei diritti umani, si attivano una serie di adattamenti per assicurare anche alle persone con disabilità uguale e pieno godimento di essi). L'accessibilità capovolge l'idea di diversità con accezione negativa trasformandola, implicandola e mettendola al centro delle odierne sfide educative per garantire a tutti pari occasioni e opportunità.

strumento e dei rispettivi adattamenti che l'equipe educativa ha pianificato e messo in atto.

Nella pianificazione della terza fase del progetto "Autonomia in città" è stato utilizzato lo strumento del WHERE. Esso ha permesso all'equipe educativa di pianificare tre esperienze educative in grado di interessare, agganciare e sviluppare il pensiero critico degli utenti. Le esperienze educative, diverse nel loro svolgimento ma unite nello scopo di favorire l'autonomia di spostamento, sono state pianificate e alternate a livello pratico e cognitivo (questo per rispondere a un altro bisogno osservato dall'equipe educativa: i quattro utenti, essendo dei soggetti con un lieve ritardo intellettivo, hanno mostrato difficoltà nel mantenere l'attenzione durante tutta l'attività di tipo cognitivo, mentre in quella pratica si sono dimostrati più coinvolti e attenti). La prima esperienza, introduttiva, ha visto il gruppo uscire dal servizio Per.La e visitare alcuni luoghi (scelti personalmente dagli utenti) del centro storico di Trento. La seconda, prevalentemente pratica, ha aiutato gli utenti a capire l'utilizzo di alcune App per favorire l'orientamento (Google Maps, Whatsapp) e infine la terza ha alternato il momento cognitivo, di riflessione e produzione di una piccola brochure con alcuni consigli per affrontare eventuali imprevisti, al momento pratico di scrittura digitale e di procedura alla stampa della medesima brochure. L'equipe educativa nell'elaborazione delle esperienze educative ha mantenuto lo sguardo sia sugli obiettivi di raggiungimento (autonomia di spostamento) sia sulla produzione di esperienze autentiche lavorando prevalentemente all'eliminazione di eventuali ostacoli o barriere che avrebbero indebolito il progetto (es. evitare luoghi dove gli utenti sono stati precedentemente adescati; farli interagire con personale APT¹⁰ - chiedere di fornire quattro cartine del centro di Trento - per favorire integrazione sociale e capacità di chiedere informazioni a persone consone - es. personale APT, mamme con bambini).

¹⁰ Azienda per il Turismo di Trento. Ufficio localizzato in Piazza Dante a Trento che fornisce informazioni ai turisti della città. Le APT esistono e sono dislocate su tutto il territorio trentino.

CAPITOLO 3 LA VALUTAZIONE EDUCATIVA CHE ACCOMPAGNA I PROGETTI

Il termine “valutazione educativa” sottolinea due aspetti fondamentali: da un lato il lavoro da parte dell’equipe educativa che “legge” e interpreta i feedback “tecnici” (elementi che non funzionano a livello educativo) che avvengono nel corso del progetto, per comprendere quanto gli elementi scelti nel progetto sono stati efficaci, e dall’altro l’osservazione dei cambiamenti culturali, sociali, motivazionali e di crescita degli individui inseriti nel progetto. La valutazione educativa, oggi, si qualifica come una fase fondamentale che completa la progettazione nella quale si supera la semplice interpretazione e giudizio dei dati e feedback emergenti del progetto per approfondire, migliorare, trasformare e osservare quanto il percorso educativo è stato efficace per l’integrazione, crescita dell’individuo. La valutazione educativa è lo strumento che permette all’equipe educativa di monitorare l’andamento del progetto rilevando una serie di dati su elementi che lo compongono rilevando anche caratteristiche strettamente legate ai cambiamenti e le azioni prodotte dagli individui (e che permette agli stessi, attraverso per esempio l’autovalutazione, di comprendere se l’azione educativa ha avuto dei risvolti positivi sulla loro crescita e nel loro miglioramento personale) (Galliani, 2015, pp. 57-68).

La valutazione educativa si dipana su tutta la durata e messa in pratica del progetto. Essa si presenta in tre momenti principali: accompagna la fase iniziale del progetto nella raccolta di informazioni rispetto alle esigenze o bisogni dei soggetti coinvolti, sulle eventuali difficoltà che riscontrano nella situazione, nella scelta degli strumenti validi (che più si adattano sia alla situazione ma soprattutto alle caratteristiche dell’individuo in questione) e disponibili per ovviare al problema; valutazione intermedia per riorganizzare o reindirizzare la strategia di intervento e infine valutazione finale per cogliere l’efficacia del progetto ma soprattutto per raccogliere dati utili ai lavori e ai progetti futuri. Prima di passare alla descrizione delle varie funzioni della valutazione, è bene sottolineare come essa si realizzi tramite due principi legati al lavoro d’equipe: la collegialità e la circolarità relazionale. Entrambi i principi permettono alla valutazione di porsi in continuità con la realtà e con gli elementi e i cambiamenti che avvengono in essa perché tra i membri

dell'equipe si instaura un concreto rapporto di scambio di informazioni utili a superare la dimensione individualistica del sapere (Galliani, 2015, pp. 69-70).

La valutazione educativa, in generale, aiuta a comprendere se l'azione educativa adottata ha potuto migliorare la condizione del soggetto in questione. Oltre a ciò, ricopre le seguenti funzioni:

- diagnostico-orientativa: raccolta di più informazioni possibili per orientare il lavoro di progettazione sul processo di apprendimento dell'individuo (es. raccogliere dati su livello scolastico, competenze raggiunte nelle varie aree disciplinari, descrizione dell'ambiente di provenienza, relazioni con i pari);
- formativo-regolativa: formativa perché promuove risorse, energie, motivazioni e comprensioni legate all'individuo (lo rende attivo promotore del proprio cambiamento), regolativa perché durante lo svolgimento del progetto emergono i feedback che permettono la costante e continua correzione dell'intervento e la partecipazione di tutte le parti (non solo l'individuo ma anche educatori, famiglie...). È un tipo di valutazione "in itinere" che si svolge durante tutto il progetto e gli scopi principali sono legati: alla raccolta di evidenze rispetto al raggiungimento degli obiettivi prefissati attraverso l'uso non solo di test, questionari ma anche di osservazioni, monitoraggi e a favorire la comprensione dell'individuo in merito alle capacità, competenze, comprensioni che ha acquisito durante il progetto educativo (considerato anche il livello motivazionale);
- sommativo-certificativa: raccoglie informazioni sugli obiettivi raggiunti e li palesa attraverso documenti e comunicazioni con le parti interessate. Per quanto riguarda la documentazione, sono inseriti dati, materiali relativi alle attività condotte che vengono poi dichiarati ad altre parti come famiglie, educatori, utenti stessi. Questa parte di comunicazione è fondamentale anche per rendere il soggetto in questione responsabile e consapevole dei risultati raggiunti, delle eventuali difficoltà e delle capacità personali per superare quelle difficoltà (Galliani, 2015, pp. 73-79).

Nel progetto "Autonomia in città" la valutazione ha avuto una funzione formativo-regolativa e si è avvalsa dei seguenti strumenti valutativi per verificare costantemente (in itinere) l'andamento del progetto stesso e della validità degli obiettivi prefissati:

- questionari pre e post progetto compilati sia dall'equipe educativa sia dal gruppo di utenti per verificare le conoscenze pregresse sul funzionamento della progettazione e commento finale sul progetto; il questionario autovalutativo per il gruppo di utenti ha avuto l'obiettivo di renderli partecipi, consapevoli e responsabili dei cambiamenti avvenuti durante il progetto e le conseguenti comprensioni approfondite;
- osservazione e monitoraggio per capire i bisogni iniziali e ricavarne gli obiettivi da raggiungere e per fare il punto della situazione rispetto allo svolgimento delle prime quattro attività;
- diario di bordo per monitorare il processo di approfondimento e assorbimento delle comprensioni durevoli degli utenti.

Di seguito la descrizione nel dettaglio degli strumenti valutativi che sono stati individuati e impiegati nel progetto "Autonomia in città".

3.1 Questionario pre-progetto

La somministrazione del questionario "pre-progetto" proposta all'equipe educativa ha:

- rappresentato la fase iniziale della valutazione nella quale si sono raccolte delle informazioni rispetto all'uso della pratica della progettazione (della sua importanza, delle sue funzionalità e modalità) all'interno del servizio Per.La di Trento (quale utilità avesse per l'equipe educativa);
- avviato la fase osservativa e documentativa degli eventuali problemi/bisogni emergenti provenienti dal contesto educativo del "Progetto Per.La".

Il questionario è stato presentato dalla laureanda all'inizio del mese di novembre e riconsegnato da parte dell'equipe all'inizio del mese di gennaio, poco prima dell'inizio del progetto "Autonomia in città". L'equipe a cui è stato somministrato il questionario era formata dalla coordinatrice del servizio e da tre educatrici: questo ha potuto aiutare la laureanda a capire i punti di vista di ogni membro e sono emerse delle informazioni utili sull'importanza e sull'uso della progettazione nel servizio.

Le domande contenute nel questionario sono state esplicitate attraverso uno stile semplice e chiaro per permettere ai lettori di capire le domande e darne delle risposte immediate e mirate. Le domande in tutto sono state 12 di cui: 9 in forma aperta e 3 in forma chiusa.

Il questionario è stato somministrato in forma digitale e ha consentito la compilazione anonima per rendere le risposte più autentiche.

Per motivi organizzativi e di tempistiche, l'equipe del servizio Per.La ha preferito elaborare collettivamente un singolo questionario, che raccogliesse le considerazioni e le valutazioni di tutta l'equipe. Per eventuali chiarimenti sul questionario si rimanda alla lettura dello stesso (Allegati – allegato 2).

3.2 Monitoraggio (24.01.2024)¹¹

Il monitoraggio ha avuto lo scopo di palesare sia i cambiamenti e miglioramenti che l'equipe educativa ha osservato nel gruppo di utenti sia far emergere la compatibilità e l'efficacia degli obiettivi, strumenti, attività che si sono impiegati e svolti durante la prima parte del progetto (ed eventuali modifiche). Al termine del terzo incontro (terza attività), la laureanda ha potuto incontrare le educatrici e fare il punto della situazione. È stato condotto un breve check up (durata incontro circa 30 minuti) di confronto con gli operatori e ideatori del progetto "Autonomia in città" per fare il punto della situazione e verificare che gli utenti avessero acquisito un buon livello di padronanza di sé e delle proprie capacità per affrontare e svolgere l'ultima attività (compito autentico/performance). La scelta del confronto aperto è stata messa in atto per permettere a tutti gli educatori di esprimere le proprie osservazioni, i propri dubbi, i punti di forza e un breve profilo (descrizione) degli utenti attraverso uno scambio equo di informazioni e un reciproco rispetto da parte di tutti. Il confronto ha aiutato il team a raggiungere consapevolezza e fornire giudizi rispetto al progetto. Durante la fase di monitoraggio, erano presenti le tre educatrici (Angela, Irene e Petra) e la laureanda che ha rivolto alcune

¹¹ Il check up è durato circa mezz'ora, dalle 11.45 alle 12.15, e si è svolto nella sala riunioni del centro Per.La con la presenza delle tre educatrici e della laureanda.

domande all'equipe e, nella discussione, ha mediato tra le parti. Le domande, riportate nella sezione "Valutazione e interpretazione dei dati raccolti", miravano a:

- far emergere quanto le attività svolte fino a quel momento sono state efficaci, se hanno avuto effetti positivi o negativi. Per esempio, quali attività hanno sortito maggiore interesse ed effetto?
- far emergere e capire se l'ambiente circostante è stato predisposto in maniera esaustiva o se ha inibito l'intervento, se ha avuto funzione di facilitatore o di barriera/ostacolo;
- raggiungere consapevolezza in merito alla preparazione degli utenti per affrontare l'ultima attività.

3.3 Questionario post progetto

Nella fase valutativa finale, è stato predisposto e somministrato un questionario che ha permesso di avere un feedback (giudizio) sul progetto "Autonomia in città". Il questionario è stato presentato in forma cartacea e composto da undici domande: 6 domande chiuse e 5 aperte. I temi palesati nelle domande, inserite nella sezione "Valutazione e interpretazione dei dati raccolti", come il coinvolgimento del team educativo, il rispetto delle tempistiche e delle caratteristiche degli utenti o le modalità e le spiegazioni da parte della laureanda, hanno permesso all'equipe educativa di ragionare, riflettere e concludere un pensiero sul progetto messo in atto, sempre in un'ottica di scambio e dialogo reciproco. L'equipe educativa, per motivi di tempistiche, ha preferito compilare un solo questionario collettivo: le tre educatrici Angela, Petra e Irene, senza l'intervento della coordinatrice che non era presente in struttura, hanno risposto alle domande del questionario ¹² che è stato somministrato lo stesso giorno in cui si è svolta l'ultima attività e consegnato al termine della mattinata.

¹² Il questionario è stato elaborato dalle educatrici durante la pausa di metà mattina, unico momento disponibile perché, dopo la pausa, sono state chiamate ad avviare altre attività.

3.4 Diario di bordo

Il diario di bordo, con l'ausilio dell'osservazione diretta, è stato lo strumento scelto in sede di progettazione con l'equipe educativa che ha permesso di:

- raccogliere informazioni rispetto all'andamento e alla crescita delle prestazioni richieste di ogni utente;
- osservare il loro livello di partecipazione, consapevolezza e responsabilità delle azioni svolte e condotte durante lo svolgimento delle attività;
- fornire una panoramica dettagliata dei cambiamenti e miglioramenti avvenuti, ai fini di una valutazione finale completa.

Per ogni incontro è stata creata una tabella con inseriti all'interno il numero degli incontri, gli indicatori che in quella attività/giornata si andavano ad osservare e le relative descrizioni e i nomi dei rispettivi utenti (che per motivi di privacy sono stati cambiati). Gli indicatori sono stati scelti in collaborazione con le educatrici e differivano per ogni incontro: gli unici indicatori fissi sono stati rispettivamente quello relativo al "Riassunto del lavoro", indicatore fondamentale per contestualizzare la situazione e le relative osservazioni raccolte, e l'indicatore "Coinvolgimento e motivazione" – esso è stato voluto e scelto dalla laureanda per ottenere un feedback rispetto all'attività corrente.

Gli indicatori del primo incontro sono stati:

- riassunto del lavoro;
- coinvolgimento e motivazione;
- capire lo scopo dell'attività;
- tipo di ambiente: è stato scelto questo descrittore in quanto la prima attività si è svolta sia all'interno del servizio sia all'esterno. L'equipe educativa e la laureanda hanno voluto osservare gli eventuali cambiamenti, coinvolgimenti degli utenti rispetto a questa dualità dell'ambiente (maggiori riferimenti nella tabella e nella descrizione del diario di bordo);
- esporre la propria idea.

Nel secondo appuntamento l'equipe educativa ha osservato:

- riassunto del lavoro;
- coinvolgimento e motivazione;

- uso del telefono e svolgimento attività: il focus era sull'utilizzo di Google Maps e di Whatsapp;
- capire lo scopo.

Nel terzo, l'equipe educativa ha voluto sottolineare i seguenti indicatori:

- riassunto del lavoro;
- coinvolgimento e motivazione;
- capacità di lavoro in gruppo;
- capacità di esporre la propria idea;
- rispetto dei ruoli: rispetto del proprio turno di parola, delle idee altrui, delle indicazioni date dalla laureanda o dalle educatrici: es. scrivere al computer.

Infine, nel quarto incontro, gli indicatori scelti sono stati:

- riassunto del lavoro;
- conoscenza del territorio (relativo al centro storico di Trento);
- capacità di ricordare i luoghi visitati precedentemente (con la laureanda e le educatrici);
- capacità di raggiungere in autonomia i luoghi visitati;
- coinvolgimento e motivazione;
- uso del telefono: ricezione della posizione;
- capacità di risposta a eventuali imprevisti (capacità di ricordare i consigli inseriti nella brochure).

Il diario di bordo è stato compilato digitalmente dalla laureanda che, aiutata dalle osservazioni periodiche ad ogni incontro delle educatrici, le ha trascritte e rielaborate all'interno di ogni spazio sottoforma di commento discorsivo.

Di seguito un esempio di tabella (Tab. 1) con gli indicatori osservati nella prima attività e i nomi dei quattro utenti.

A 1	Riassunto del lavoro	Coinvolgimento e motivazione	Capire lo scopo dell'attività	Tipo di ambiente	Esporre la propria idea
Laura					
Matteo					
Lorenza					
Paola					

Tab. 1 – tabella osservazione attività

3.5 Questionario autovalutativo

La scelta di somministrare e far compilare agli utenti un questionario autovalutativo ha avuto lo scopo di:

- incentivare la capacità di formulazione ed elaborazione di un pensiero personale e critico da parte degli utenti (capacità di guardare l'intero percorso e capire quali sono stati i punti di forza e quali invece hanno ostacolato lo svolgimento del progetto);
- far esprimere loro un giudizio di gradimento sul progetto “Autonomia in città” e di conseguenza far arrivare un feedback al team educativo; esternare, formulare preferenze mediante un voto (da 1 a 10);
- valorizzare la figura degli utenti ovvero di percepirli come partecipanti attivi del progetto che, oltre ad esprimere un giudizio, sono stati in grado di osservare e divenire consapevoli dell'innovazione e dei cambiamenti ai quali si sono sottoposti.

Il questionario era composto da cinque domande, di cui tre chiuse e due aperte:¹³ la scelta di elaborare e far compilare un questionario in forma scritta è stata presa in accordo con l'equipe educativa che ha riferito che gli utenti coinvolti risultavano essere autonomi sia

¹³ Nel questionario era presente una legenda per far capire meglio a cosa corrispondessero le sigle A1, A2, A3, A4 (attività 1, 2, 3, 4).

nella scrittura sia nella compilazione.¹⁴ Il questionario è stato somministrato in forma cartacea poco dopo la fine della quarta attività e riconsegnato in mattinata. L'equipe educativa ha voluto garantire agli utenti una compilazione serena, sincera e non condizionata e per questo, ha chiesto agli stessi di non trascrivere i loro nomi sui questionari. I questionari, infatti, pervenuti e revisionati dall'equipe, sono stati recepiti in forma anonima (Allegati – fig. 2, 3, 4).

¹⁴ La compilazione non è avvenuta in maniera totalmente autonoma. Alcuni utenti hanno richiesto l'aiuto della laureanda.

CAPITOLO 4 DESCRIZIONE REALIZZAZIONE DEI PROGETTI

Per sintetizzare l'iter che l'equipe educativa ha seguito per la realizzazione del progetto "Autonomia in città" e per mostrare le attività che sono state svolte dal gruppo di utenti, di seguito sono riportate due tabelle (Tab. 2, 3), in cui si riassumono le date e gli scopi degli incontri.

La prima tabella (Tab. 2) riporta sinteticamente i principali incontri avvenuti tra la laureanda e il gruppo d'equipe per l'elaborazione e la messa in pratica del progetto "Autonomia in città" tramite l'uso della progettazione a ritroso, mentre la seconda (Tab. 3) descrive le attività svolte dal gruppo di utenti.

Incontri	Scopo
n. 1: 14 novembre	Richiesta di un eventuale collaborazione con il servizio Per.La e somministrazione del questionario pre-progetto
n. 2: 21 novembre 2023	Scelta argomento per realizzazione del progetto e definizione di esso in tutte le sue parti (scelta utenti, tempistiche, materiali, quali educatrici coinvolgere ...)
n. 3: 24 gennaio 2024	Monitoraggio (breve check up di confronto in preparazione della performance)
n. 4: 30 gennaio 2024	Questionario post progetto e riflessioni finali

Tab. 2 – Tabella incontri d'equipe

Incontri	Scopo
n. 1: 09 gennaio 2024	Uscita con due utenti nel centro storico di Trento e scelta dei luoghi da parte di essi
n. 2: 16 gennaio 2024	Recupero attività n.1 ai due utenti che nella prima uscita non erano presenti nel servizio e spiegazione/uso di Google Maps e Whatsapp
n. 3: 23 gennaio 2024	Recupero e spiegazione di Google “Maps” e Whatsapp a un utente e realizzazione brochure dal tema “Come gestire l’imprevisto”
n. 4: 30 gennaio 2024	Performance finale e somministrazione questionari autovalutativi

Tab. 3 – Tabella attività con utenti

4.1 Incontri d’equipe

Il primo incontro è avvenuto da remoto e ha visto coinvolte la laureanda e la coordinatrice del servizio Per.La. La laureanda ha chiesto la disponibilità da parte del servizio Per.La per la realizzazione di un eventuale progetto che potesse aiutare lo stesso a migliorarne la qualità. La coordinatrice ha acconsentito subito con grande entusiasmo chiedendo però alla laureanda del tempo per capire su quali argomenti potesse vertere il progetto (la coordinatrice ha riferito di doversi confrontare con l’equipe educativa). Durante l’appuntamento, la laureanda ha inviato alla coordinatrice il questionario pre-progetto invitando la stessa a inoltrarlo alle educatrici (che sarebbero state coinvolte nel progetto) e di compilarlo in tutte le sue parti, spiegando che all’interno di esso avrebbero trovato delle domande in merito alla progettazione (quali e quante progettazioni mettono in atto e conoscono, ogni quanto progettano ...) e che sarebbe servito alla laureanda per capire

le modalità di progettazione, che il servizio metteva in atto, e soprattutto se l'equipe conosceva o meno la metodologia della progettazione a ritroso (Allegato 2).

Al termine dell'incontro, la coordinatrice ha proposto alla laureanda un ulteriore appuntamento per presentarsi alle educatrici ed illustrare loro il progetto.

Al secondo appuntamento del 23 novembre 2023 erano presenti la coordinatrice del servizio Per.La Emma,¹⁵ le educatrici Irene, Petra, Angela e la laureanda. La coordinatrice ha riferito che nella riunione d'equipe del giorno prima sono stati identificati tre dei possibili temi su cui la laureanda avrebbe potuto sviluppare un progetto. I temi coinvolgevano prevalentemente il gruppo utenti ed erano:

- autonomia di spostamento in città;
- autonomia e cura del corpo;
- gestione di piccole somme di denaro.

La laureanda ha scelto il tema sull'autonomia di spostamento in città. A questo punto la laureanda ha spiegato che avrebbe voluto impostare il lavoro di progettazione utilizzando la progettazione a ritroso. Le educatrici, che non avevano mai sentito parlare di questo strumento, hanno chiesto alla laureanda di fornire delle informazioni a riguardo. La laureanda ha elencato attraverso un Power Point gli obiettivi, le modalità, le finalità della Progettazione a Ritroso. Al termine della presentazione le educatrici erano convinte della potenzialità dello strumento e hanno consentito alla definizione di una prima bozza del progetto (è stata utilizzata una tabella per elaborare il progetto).

La laureanda si è poi interrogata sulle tempistiche e sulla disponibilità che il servizio avrebbe concesso per poter sviluppare e mettere in pratica il progetto. Le educatrici, dopo un breve confronto, hanno deciso di dedicare al progetto circa dieci/dodici ore. L'equipe educativa e la laureanda hanno proceduto all'elaborazione di un progetto di circa dieci ore.

Inizialmente, attraverso il confronto con le educatrici, si è pensato di sviluppare un progetto sullo spostamento con i mezzi di trasporto, ma, una volta individuati i possibili candidati (utenti), si è deciso di eliminare l'idea dei mezzi di trasporto e concentrarsi sullo spostamento (fisico e pratico) e l'orientamento nel centro della città di Trento. Questo perché gli utenti selezionati provenivano da svariate valli del territorio trentino e hanno

¹⁵ I nomi reali del personale educativo e degli utenti è stato omissso per garantire la privacy. I nomi inseriti sono stati inventati dalla laureanda.

dimostrato di avere delle insicurezze nello spostarsi e muoversi nel centro di Trento in maniera autonoma: di qui l'esigenza di un progetto che li potesse rendere, oltre che autonomi, anche capaci di trovare soluzioni e decisioni in autonomia. Le educatrici e la coordinatrice a questo punto si sono concentrate sulla descrizione dei quattro utenti indicando i punti di forza e quelli su cui era necessario lavorare: per motivi di privacy la coordinatrice Emma ha chiesto gentilmente che i nomi reali degli utenti venissero omessi e sostituiti da altri nomi. La laureanda, trovandosi in accordo, ha deciso di utilizzare i seguenti nomi: Laura, Matteo, Lorenza e Paola. Di seguito le brevi descrizioni dei profili degli utenti:

Lorenza: invalidità riconosciuta del 75%, presenta disabilità intellettiva di grado lieve/moderato. Abita in Bassa Valsugana e ha 24 anni, frequenta il Per.La dal 2017 inizialmente a Borgo Valsugana e da 2 anni a Trento. È una ragazza socievole ma dialoga solo con le persone che conosce molto bene e con le quali instaura un legame di fiducia. Per quanto riguarda le autonomie si muove sul territorio con i mezzi pubblici e conosce diverse vie della città di Trento, è autonoma anche nel prendersi cura di sé stessa. In questo momento l'obiettivo più importante è aprirsi al dialogo con l'altro da sé.

Laura: presenta una disabilità intellettiva di grado lieve. Abita in Val di Non e frequenta il centro Per.La dal 2022. Laura possiede una soddisfacente capacità di mantenimento dell'attenzione se l'ambiente è molto tranquillo e l'attività strutturata in piccoli gruppi e di semplice comprensione, sia che l'attività sia di tipo pratico che a livello più cognitivo. Sa recuperare le informazioni nella memoria a breve e a lungo termine. Fatica a dare un contributo personale nelle attività più cognitive dimostrando di avere delle grandi lacune a livello scolastico. Se indirizzata dall'educatore è in grado di organizzarsi l'attività in relazione a compiti conosciuti. Nel contesto amicale utilizza sempre gli stessi argomenti che a volte diventano delle vere e proprie ossessioni. Usa un tono alto della voce che in certi contesti risulta inopportuno.

Matteo: invalidità del 100%, disabilità cognitiva media. Abita in Alta Valsugana e ha 21 anni, frequenta il Per.La di Trento da poco più di un anno. Arriva al centro in autonomia con i mezzi pubblici e sa orientarsi in città per raggiungere il Cresciamo Insieme¹⁶ e i luoghi di stage. È un ragazzo molto socievole e collaborativo, cognitivamente ha delle

¹⁶ Un altro centro affiliato ad Anffas Trentino Onlus che si occupa di rendere autonomi adolescenti con lieve ritardo mentale.

difficoltà nell'orientarsi nel tempo e nell'utilizzo del denaro, utilizza un linguaggio semplice fatto di frasi standard.

Paola: presenta una disabilità intellettiva di grado medio/lieve. Vive con la famiglia in Alta Valsugana, ha 20 anni, frequenta il progetto Per.La di Trento da pochi mesi. È una ragazza molto socievole, tende a dare confidenza anche agli sconosciuti, si muove in autonomia nel tragitto da casa al centro, in città non ci sono state occasioni per attivare delle autonomie. A Levico si muove da sola perché conosce bene il paese. Ha delle difficoltà di linguaggio nell'esprimersi che rendono un po' difficile capire quello che dice, bisogna continuamente chiederle di parlare piano e scandire le parole.

Una volta scelto il gruppo di utenti, definiti i tempi, i bisogni e l'equipe di lavoro, si è passati a ragionare su quali potessero essere le comprensioni durevoli su cui lavorare attraverso il progetto.

Alla fine del progetto i partecipanti avrebbero compreso che:

- essere consapevoli che la conoscenza del territorio è una delle caratteristiche fondamentali per potersi muovere e spostare in esso;
- è utile chiedere informazioni ai passanti per aiutare a capire dove ci si trova, dove si deve arrivare, in quale direzione andare (senza dare mai troppa confidenza);
- è importante saper trovare delle regole/indicazioni che possano aiutare gli utenti nello spostamento sicuro e tranquillo (attraversamenti pedonali regolati da semafori + saper gestire l'imprevisto).

Le domande essenziali che hanno guidato tutta la progettazione sono state:

- che cosa significa essere autonomi?
- come possiamo rendere autonomi gli utenti?
- perché è importante poter essere autonomi nella propria vita?
- in che dimensioni è importante esserlo?

La laureanda ha ricordato alle educatrici di inserire anche le conoscenze e le abilità che gli utenti avrebbero dovuto raggiungere al termine del progetto. Le educatrici hanno previsto che gli utenti sarebbero stati in grado di acquisire la capacità di conoscere e riconoscere alcuni luoghi del centro storico di Trento ed essere capaci di orientarsi in esso attraverso la lettura delle vie mediante una cartina geografica o chiedendo aiuto ai

passanti, ai negozianti o lavoratori dei bar dislocati in centro; sarebbero stati in grado di utilizzare correttamente Google Maps e mandare la posizione in tempo reale su Whatsapp. La seconda fase della progettazione ha preso in considerazione la definizione delle evidenze di apprendimento ovvero, in particolare, della performance che avrebbe permesso alle educatrici e alla laureanda di capire se le comprensioni durevoli potevano essere state interiorizzate dagli utenti. La laureanda ha proposto di far raggiungere un luogo (precedentemente visitato dagli utenti accompagnati dall'educatrice e dalla laureanda) in autonomia e una volta arrivati sul posto mandare la propria posizione in tempo reale a una delle educatrici coinvolte nel progetto (che sarebbero rimaste a disposizione al centro Per.La). Gli utenti poi avrebbero dovuto fare ritorno al centro Per.La.

Per quanto riguarda la parte della valutazione del progetto, è stato deciso di elaborare e completare sia un diario di bordo osservativo sia un questionario autovalutativo per monitorare, avere un feedback e un voto rispetto al progetto messo in atto da parte degli utenti e dall'equipe educativa (un questionario autovalutativo per gli utenti e tre questionari per l'equipe – di inizio, di monitoraggio e di fine progetto).

Nella terza e ultima fase le educatrici e la laureanda si sono accordate sulle attività/esperienze di apprendimento. Per la loro definizione, la laureanda ha spiegato che sarebbe stato utile costruirle attraverso lo strumento del WHERE (per indirizzare e coinvolgere al meglio gli utenti).

La prima esperienza educativa prevedeva l'uscita con un'educatrice e la laureanda nel centro storico di Trento. Ad ogni utente sarebbe stato chiesto di scegliere un luogo (piazza, negozio, bar...) che più gli piaceva o che lo rappresentava e di fotografarlo. Le fotografie sarebbero state poi incollate sulla cartina del centro di Trento, reperite presso l'APT (Azienda per il Turismo di Trento), sulla quale dovevano essere evidenziate anche le vie che erano state percorse durante l'attività.

Per la seconda attività è stato proposto, in accordo con l'equipe educativa, di insegnare agli utenti come si attiva la geolocalizzazione sul proprio dispositivo e dove si inseriscono i dati per ottenere un percorso per raggiungere un determinato luogo tramite Google Maps. È stato previsto anche l'uso di Whatsapp per favorire la comprensione su come si manda la propria posizione in tempo reale (attività pratica e in sede al centro Per.La).

Infine, il gruppo di lavoro ha pensato alla produzione di una piccola brochure con all'interno delle regole/consigli che sarebbero state d'aiuto agli utenti per affrontare eventuali imprevisti del caso (nella brochure sarebbero stati inseriti anche degli esempi sull'importanza di non dare troppa confidenza agli sconosciuti). Le educatrici, in accordo con l'attività, hanno però ribadito l'importanza di costruire questa brochure in collaborazione diretta con gli utenti affinché potessero diventare più consapevoli sia del contenuto sia delle proprie azioni. Al termine dell'incontro l'equipe educativa si è accordata con la laureanda sull'inizio del progetto: è stato concordato di iniziare dal mese di gennaio così da permettere agli utenti e agli educatori di iniziare e ultimare le attività previste nel mese di dicembre (prevalentemente lavori, addobbi di Natale). Il progetto è sintetizzato nella tabella (tab. 4).

PROGETTO (10-12 ore di sviluppo)	
TITOLO del PROGETTO	AUTONOMIA IN CITTÀ
Breve descrizione utenti e situazione di partenza	<p>Lorenza, Laura, Paola, Matteo (la coordinatrice del servizio chiede di omettere i reali nomi dei ragazzi per una questione di privacy.)</p> <p>Lorenza: invalidità riconosciuta del 75%, presenta disabilità intellettiva di grado lieve/moderato. Abita in Bassa Valsugana e ha 24 anni, frequenta il Per.La dal 2017 inizialmente a Borgo e da 2 anni qui a Trento. È una ragazza socievole ma dialoga solo con le persone che conosce molto bene e con le quali instaura un legame di fiducia. Per quanto riguarda le autonomie si muove sul territorio con i mezzi pubblici e conosce diverse vie della città di Trento, è autonoma anche nel prendersi cura di sé stessa. In questo momento l'obiettivo più importante è aprirsi al dialogo con l'altro da sé.</p> <p>Laura: presenta una disabilità intellettiva di grado lieve. Abita in Val di Non e frequenta il centro Per.La dal 2022. Laura possiede una soddisfacente capacità di mantenimento dell'attenzione se l'ambiente è molto tranquillo e l'attività strutturata in piccoli gruppi e di semplice comprensione, sia che l'attività sia di tipo pratico che a livello più cognitivo.</p> <p>Sa recuperare le informazioni nella memoria a breve e a lungo termine. Fatica a dare un contributo personale nelle attività più cognitive dimostrando di avere delle grandi lacune a livello scolastico. Se indirizzata dall'educatore è in grado di organizzarsi l'attività in relazione a compiti conosciuti. Nel contesto amicale utilizza sempre gli stessi argomenti che a volte diventano delle vere e proprie ossessioni. Usa un tono alto della voce che in certi contesti risulta inopportuno</p> <p>Matteo: invalidità del 100%, disabilità cognitiva media. Abita in Alta Valsugana e ha 21 anni, frequenta il Per.La di Trento da poco più di un anno. Arriva al centro in autonomia con i mezzi pubblici e sa orientarsi in città per raggiungere il Cresciamo Insieme e i luoghi di stage. È un ragazzo molto socievole e collaborativo, cognitivamente ha delle difficoltà nell'orientarsi nel tempo e nell'utilizzo del denaro, utilizza un linguaggio semplice fatto di frasi standard.</p> <p>Paola: presenta una disabilità intellettiva di grado medio/lieve. Abita in Alta Valsugana con la famiglia, ha 20 anni, frequenta il progetto Per.La di Trento da pochi mesi. È una ragazza molto socievole, tende a dare confidenza anche agli sconosciuti, si muove in autonomia nel tragitto da casa al centro, in città non ci sono state occasioni per attivare delle autonomie. A Levico si muove da sola perché conosce bene il paese. Ha delle difficoltà di linguaggio</p>

	nell'esprimersi che rendono un po' difficile capire quello che dice, bisogna continuamente chiederle di parlare piano e scandire le parole.
Bisogni coinvolti	Autonomia di spostamento nel centro storico di Trento – bisogno emerso dal confronto con l'equipe educativa del progetto Per.La. I quattro ragazzi sono stati scelti in quanto non abitano in centro a Trento ma provengono da altre realtà del territorio trentino; di qui l'esigenza di creare un progetto per allenare la loro capacità di spostamento, orientamento in città
Parole chiave	Sicurezza, responsabilità, autonomia
Progettisti	Emma (coordinatrice progetto Per.La), Irene (educatrice), Angela (educatrice), Petra (educatrice), Giorgia Marconi (educatrice/laureanda) - tutti i nomi, escluso quello della laureanda, sono stati omessi per motivi di privacy
Tempo di riferimento	Dieci ore
FASE 1 – COMPRENSIONI DUREVOLI	Al termine del progetto gli utenti comprenderanno ... <ul style="list-style-type: none"> • essere consapevoli che la conoscenza del territorio è una delle caratteristiche fondamentali per potersi muovere e spostare in esso; • considerare utile il chiedere informazioni ai passanti per aiutare a capire dove ci si trova, dove si deve arrivare, in quale direzione andare (senza dare mai troppa confidenza); • saper trovare delle regole/indicazioni che possano aiutare gli utenti nello spostamento sicuro e tranquillo (attraversamenti pedonali regolati da semafori + saper gestire l'imprevisto).
DOMANDE ESSENZIALI (quali domande di ricerca – essenziali – guideranno il progetto?)	<ul style="list-style-type: none"> • che cosa significa essere autonomi? • perché è importante poter essere autonomi nella propria vita? • in che dimensioni è importante esserlo? • come possiamo rendere autonomi gli utenti?
CONOSCENZE	Gli utenti attraverso il progetto impareranno a conoscere e riconoscere alcuni luoghi del centro storico di Trento
ABILITÀ	Gli utenti attraverso il progetto saranno capaci di: <ul style="list-style-type: none"> • Saper utilizzare correttamente l'app di Google Maps (inserire dati; seguire il percorso...) e saper mandare la posizione sullo smartphone (Whatsapp); • Sapersi orientare grazie alle indicazioni stradali, nomi delle vie, uso di cartina o chiedere ai passanti, gestori di bar, negozi... (raccomandando però di non dare troppa confidenza);

	<ul style="list-style-type: none"> • Capacità di ricordare i luoghi visitati e arrivare nei luoghi da soli senza l'aiuto di un educatore.
<p>FASE 2 – DETERMINARE EVIDENZE DI APPRENDIMENTO (performance)</p>	<p>Quali evidenze di apprendimento indicheranno che gli studenti avranno compreso?</p> <p>Performance: far scegliere loro un luogo del centro storico di Trento (precedentemente visitato) e farglielo raggiungere autonomamente. Una volta arrivati sul luogo, gli utenti mandano la loro posizione reale agli educatori tramite l'app Whatsapp</p> <p>APPLICARE - saper usare la conoscenza pregressa in una diversità di contesti</p>
<p>STRUMENTI DI VALUTAZIONE</p>	<p>Quali strumenti di valutazione e verifica verranno utilizzati durante il processo di apprendimento?</p> <p>Diario di bordo (utilizzato dal progetto Per.La)</p> <p>Quali strumenti di verifica verranno utilizzati per valutare il compito autentico?</p> <p>Diario di bordo + autovalutazione da parte degli utenti</p>
<p>FASE 3 – PIANIFICARE ESPERIENZE DI APPRENDIMENTO (esperienze didattiche, educative, formative + utilizzo dello strumento "WHERE").</p> <p>Le attività sono state ideate e proposte dalla laureanda all'equipe che le ha confermate e applicate.</p>	<p>Quale sequenza di esperienze di apprendimento e insegnamento prepareranno gli studenti a sviluppare e manifestare le comprensioni desiderate?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prima attività: Far scegliere quattro luoghi del centro storico di Trento nei quali gli utenti vorrebbero recarsi; far scattare una foto del luogo che, secondo loro, lo rappresenta al meglio e attaccare le foto su una cartina del centro storico di Trento; • Nella seconda attività si può prevedere di utilizzare l'app "Google Maps", insegnare loro come si attiva la geolocalizzazione e dove si inseriscono i dati per ottenere il percorso per raggiungere un luogo; utilizzo anche di Whatsapp per mandare la posizione in tempo reale; • Terza attività: Creare una piccola brochure con all'interno delle indicazioni/promemoria/parole chiave/punti importanti che potranno utilizzare nei loro spostamenti futuri (Tempo: quanto tempo prima mi devo preparare per arrivare nel luogo previsto? Luogo: so dove devo andare? Se no, quali strumenti ho a disposizione per arrivarci? Sono in possesso di uno smartphone? Gestione dell'imprevisto: mi sono perso o non mi ricordo bene la strada? Chiamo il centro Per.La? Posso

	chiedere informazioni ai passanti? O ai proprietari dei negozi o dei bar? ATTENZIONE BENE: RICORDARE DI NON DARE TROPPO CONFIDENZA; NON LASCIARE NUMERI DI CELLULARE O DATI E INFORMAZIONI SENSIBILI.
--	---

Tab. 4 - tabella utilizzata per stilare il progetto "Autonomia in città"

Il terzo incontro si è svolto in presenza e in concomitanza con la terza attività prevista per il gruppo di utenti. In questo appuntamento, il gruppo educativo e la laureanda si sono confrontati sull'andamento del progetto e sui primi risultati ottenuti dalle varie osservazioni raccolte. Il confronto è durato circa trenta minuti al termine del quale le educatrici hanno confermato alla laureanda la possibilità di continuare e presentare l'ultima attività (performance) concordando tempi d'inizio (dalle 9.30 in poi fino a fine attività), luoghi di partenza e arrivo (partenza dall'APT di Trento situata in piazza Dante e arrivo alla stessa).

Il quarto appuntamento, infine, si è svolto il 30 gennaio 2024 ed è stato un momento conclusivo e riflessivo. La laureanda ha somministrato il questionario post progetto alle educatrici che ne hanno riconsegnato solamente uno (per motivi di organizzazione interna del servizio e per mancata disponibilità delle stesse in quanto dovevano coprire altre attività previste in tale giornata) ma con esito positivo. Le educatrici, infatti, hanno ribadito alla laureanda di aver trovato la Progettazione a Ritroso un valido strumento da poter utilizzare anche in futuro e per quanto riguarda il progetto, sono state entusiaste dei cambiamenti positivi di alcuni utenti (segnali di crescita e di autonomia) e del loro pieno coinvolgimento.

4.2 Descrizione degli incontri del progetto “Autonomia in città”

10 gennaio 2024

Differentemente da quanto era stato deciso il 21 novembre, a causa di un imprevisto, al centro Per.La erano presenti solamente due dei quattro utenti coinvolti nel progetto. La laureanda ha comunque deciso di iniziare il percorso. I due utenti presenti erano Matteo e Laura. La laureanda è stata affiancata dall'educatrice Irene che ha introdotto agli utenti il progetto di “Autonomia in città”. La laureanda ha portato con sé un cartellone bianco sul quale sono stati prima chiesti e poi scritti gli obiettivi che, secondo gli utenti, dovevano essere raggiunti al termine del progetto. Gli utenti all'inizio si sono dimostrati un po' timorosi ad esprimere le proprie idee ed impressioni ma grazie all'aiuto sia dell'educatrice che della laureanda, i due utenti hanno elencato i seguenti obiettivi (Allegati – Foto 1). La laureanda ha terminato la descrizione del progetto elencando le tempistiche (una volta alla settimana per circa un mese - mese di gennaio), ribadendo gli obiettivi e le finalità del progetto e introducendo la prima attività. La laureanda ha iniziato l'attività prevista alle 9.45 circa.

Gli utenti sono stati invitati a prepararsi per uscire: il primo step è stato quello di recarsi all'APT (ufficio turistico di Trento) per reperire le cartine del centro storico. La laureanda ha coinvolto direttamente i due utenti dando loro il compito di chiedere all'impiegata dell'ufficio le cartine geografiche. La richiesta è stata fatta da Laura che ha ottenuto cinque cartine (una per la laureanda e l'educatrice, e le altre quattro per gli utenti). A questo punto la laureanda ha svelato l'attività e chiesto a Matteo e Laura se c'era un luogo che piaceva loro e che volevano raggiungere. I luoghi scelti e visitati sono stati: piazza Duomo, decisa da Laura; il bar Locker da Matteo (rispettivamente dislocati in piazza Duomo e piazza Fiera). Durante il tragitto, la laureanda e l'educatrice Irene, hanno indicato le vie che si stavano percorrendo sia sulla cartina sia trovando le vie fisicamente scritte sui cartelli o sugli angoli delle case. Il primo luogo raggiunto è stato il Duomo: la laureanda ha chiesto a Laura di fare una fotografia. La laureanda ha riferito a Laura di cercare di personalizzare la fotografia cercando di trovare una caratteristica particolare (fontana del Nettuno, torre, bar adiacenti al Duomo) che l'avrebbe poi aiutata a ricordare il luogo nel quale si trovava. Laura ha scattato due fotografie ma senza esplorare

l'ambiente (non si è mosso dal posto in cui si è arrivati e ha scattato una foto frontale del Duomo) e l'attività è continuata con il secondo luogo ovvero il bar Locker. Nello spostamento da piazza Duomo a piazza Fiera, Matteo ha chiesto spesso all'educatrice e alla laureanda dove si trovava e come doveva orientare correttamente la cartina. Arrivati in piazza Fiera, e individuato il bar, la laureanda ha chiesto a Matteo di scattare una fotografia nella stessa modalità con cui Laura aveva scattato in Duomo. Rispetto a Laura, Matteo si è mosso e ha cercato di fotografare il bar da un'angolazione diversa rispetto alla posizione in cui si trovava il resto del gruppo, procedendo con uno zoom del nome del bar indicato sulla tendina posta all'esterno di esso. A questo punto la laureanda in accordo con l'educatrice ha comunicato agli utenti che era arrivato il momento di rientrare al centro Per.La. Nel percorso di rientro, la laureanda ha avuto modo di confrontarsi con l'educatrice e ha rivelato di aver visto molto coinvolto Matteo ma meno Laura. L'educatrice afferma quanto detto dalla laureanda sostenendo inoltre che il comportamento poco partecipe di Laura è una caratteristica sul quale l'equipe lavora da parecchio tempo ma con scarsi risultati. La laureanda inoltre ha notato la capacità di Matteo nell'aver riconosciuto una delle vie che hanno portato il gruppo a tornare al centro Per.La (ha riconosciuto il cinema Vittoria e da lì ha capito che era necessario girare a sinistra per tornare in Via Suffragio ovvero la via nella quale è dislocata la sede del centro Per.La) e la sua soddisfazione nell'averla individuata.

Rientrati al centro Per.La, i due utenti hanno svolto un'altra attività (senza l'affiancamento dell'educatrice Irene perché è stata chiamata per aiutare in un'altra attività altri utenti del servizio) con la laureanda che ha scaricato le fotografie sul computer del servizio, stampate a colori e successivamente incollate sulla cartina (in prossimità del nome o della via stampate sulla cartina – Allegati - Foto 2 e 3). La laureanda ha chiesto ai due utenti di prendere due pennarelli e di ripercorrere le vie che avevano seguito precedentemente nell'uscita. Tra i due utenti, Laura ha avuto maggiori problemi nel ricordare i nomi delle vie mentre Matteo ha ricordato i nomi delle vie ma si è rivelato un po' confuso nell'orientamento della cartina.

L'attività si è conclusa alle 11.30 circa con la laureanda che dava appuntamento alla settimana successiva.

16 gennaio 2024

L'incontro è iniziato alle 9.30 con la comunicazione da parte delle educatrici del rientro di Lorenza e Paola, della presenza di Matteo e dell'assenza di Laura. La laureanda ha deciso di completare la prima attività con le due utenti e di valutare a termine della prima attività se iniziare anche la seconda (dato che tre utenti su quattro erano presenti). La laureanda, durante questa giornata, è stata affiancata dall'educatrice Angela che ha avuto un ruolo decisivo nei momenti di incertezza degli utenti. A Lorenza e Paola è stato spiegato, con l'aiuto anche di Matteo¹⁷ e del cartellone che era stato elaborato nell'incontro precedente, l'obiettivo del progetto e la descrizione della prima attività. L'educatrice si è rivolta per prima a Paola e le ha chiesto quale luogo del centro di Trento avrebbe voluto visitare. Paola, dopo una breve indecisione, ha scelto di recarsi in un negozio di articoli di intimo (situato a pochi passi dal centro Per.La). Lorenza invece ha avuto un po' più di insicurezza (questo perché, ha riferito l'educatrice, ha delle difficoltà nel parlare e relazionarsi con le persone che non conosce bene, in questo caso la laureanda) e l'educatrice ha dovuto incentivare e indirizzare le scelte di Lorenza. Dopo questa mediazione Lorenza ha scelto di andare nel panificio dove l'estate precedente aveva svolto il suo tirocinio formativo. Alle due utenti sono state fornite le cartine geografiche e spiegato che queste servivano per ricordare il percorso e i luoghi che nella mattinata si sarebbero visitati.

Il primo luogo che il gruppo ha scelto di visitare è stato quello di Lorenza: il criterio con il quale è stato scelto è stata la lontananza (la laureanda ha suggerito di raggiungere il luogo più lontano così da poter regolare le tempistiche e capire se fosse avanzato del tempo per poter svolgere anche l'attività numero due, come da programma). Nell'uscita era presente anche Matteo che si è dimostrato coinvolto e curioso di conoscere i luoghi delle colleghe.

Durante il tragitto l'educatrice ha spiegato alla laureanda l'importanza di consigliare agli utenti percorsi e luoghi sicuri che coincidono sia con l'individuazione di attraversamenti pedonali, marciapiedi, semafori con pulsanti ma anche con la segnalazione di alcuni

¹⁷ La laureanda è stata piacevolmente sorpresa da quanto Matteo si è ricordato rispetto gli obiettivi e gli scopi del progetto. È stato preciso nello spiegare cosa si è fatto nell'incontro precedente e nel riassumere i punti scritti sul cartellone.

luoghi da evitare o in cui ci si riserva la massima attenzione (ad es. si cerca di non far mai attraversare piazza Dante agli utenti in quanto sono accaduti degli spiacevoli inconvenienti; l'educatrice afferma che alcuni utenti in passato sono stati adescati da malviventi). Arrivati al panificio Lorenza si è dimostrata timorosa di entrare quindi l'educatrice l'ha preceduta e una volta entrati le commesse hanno salutato Lorenza che si è subito sentita a suo agio. Il gruppo si è seduto per un caffè dando l'opportunità a Lorenza di scambiare due parole con le sue ex colleghe di lavoro. La laureanda, nel frattempo, ha conversato con Matteo e Paola a cui è stato chiesto di esprimere un primo giudizio sul progetto e la risposta è stata positiva. Al termine del caffè l'educatrice e la laureanda hanno invitato gli utenti ad uscire e ricordato a Lorenza di fare la fotografia del suo luogo. Lorenza ha personalizzato la foto procedendo con lo zoom sul nome del panificio. (Allegati - Foto 4).

Per raggiungere il luogo scelto da Paola, l'educatrice ha consigliato di ritornare nella via del centro Per.La così da migliorare l'orientamento di Paola e aiutarla a trovare il negozio in autonomia e con meno difficoltà. E così è stato. Paola ha voluto entrare nel negozio e guardare i capi che conteneva esprimendo tutta la sua approvazione e contentezza nel vederli. Anche a lei è stato detto di fare la foto e rispetto a Lorenza, Paola è stata più precisa e pignola nel farla (ha zoomato sul nome del negozio e cercato di inserire nella foto anche l'immagine situata vicino al nome – Allegati – Foto 5).

Il gruppo è rientrato poi al centro Per.La e, dopo una breve pausa, si è radunato in sala conferenze. Qui la laureanda ha scaricato le fotografie, stampate a colori e chiesto alle due utenti di ritagliarle. Successivamente la laureanda ha mostrato il percorso che, sia Lorenza sia Paola, hanno svolto durante la mattinata. Le due utenti sono state invitate a evidenziare il proprio percorso sulla cartina con un pennarello e di incollare la fotografia sulla cartina (le foto sono state incollate in prossimità delle vie, cercando di non coprire né i luoghi visitati né le vie adiacenti) (Allegati – Foto 4 e 5).

La prima attività si è conclusa alle 11.15 e la laureanda, dopo il confronto con la coordinatrice Emma e l'educatrice Angela, ha deciso di svolgere anche la seconda attività ovvero quella di far osservare l'uso di Google Maps e come si manda la propria posizione su Whatsapp. La laureanda è stata affiancata dall'educatrice Petra e ha illustrato la funzionalità di Google Maps, spiegando che l'applicazione può essere utilizzata sia per trovare luoghi sia per trovare percorsi da poter attraversare a piedi o con mezzi di

trasporto. Ha spiegato inoltre che si può attivare la propria posizione consentendo l'attivazione del GPS e inserendo poi il luogo in cui si vuole arrivare. L'applicazione, oltre a fornire il percorso, rivela anche la durata di esso. Successivamente ha introdotto la funzione della posizione di Whatsapp, chiedendo agli utenti di aprire l'app, scegliere un contatto, andare in basso a destra della schermata e cliccare sulla graffetta. Da lì scegliere l'icona denominata "Posizione" e cliccare su una delle voci: "Posizione in tempo reale"; "Posizione Attuale". Cliccare invia e chiudere l'app. Dei tre, la più coinvolta e disinvolta è stata Lorenza (specialmente nell'uso di Whatsapp) mentre Paola si è rivelata molto ansiosa nel capire la funzionalità delle applicazioni e, cosa confermata anche dall'educatrice, probabilmente non ha capito l'iter da seguire per l'utilizzo di Google Maps (questo verrà smentito nell'ultima attività nella quale è stato previsto l'uso delle applicazioni). Matteo invece è stato poco partecipe rispetto alla prima attività ma ha comunque appreso la funzionalità delle due applicazioni.

La seconda attività si è conclusa alle ore 12.00 e ci si è dato appuntamento alla settimana successiva.

23 gennaio 2024

All'incontro erano presenti tutti e quattro gli utenti: il gruppo di utenti e le educatrici si sono riuniti alle 9.30 circa e hanno iniziato assieme la terza attività¹⁸ che si è interamente svolta all'interno del servizio Per.La. La laureanda è stata affiancata ancora dall'educatrice Angela¹⁹. I quattro utenti sono stati invitati a sedersi in sala riunioni e qui la laureanda ha introdotto la terza attività: creare una piccola brochure o un piccolo libretto/fascicolo nel quale raccogliere alcuni consigli utili per affrontare eventuali imprevisti, dal titolo: "Consigli per affrontare un imprevisto".

¹⁸ La laureanda ha fatto recuperare a Laura la seconda attività sull'utilizzo di Google Maps e invio della posizione su Whatsapp perché la volta precedente era assente. Laura ha saputo mostrare la sua capacità di inviare autonomamente la posizione su Whatsapp mentre per Google Maps è rimasta in ascolto e ha eseguito le richieste della laureanda (inserire nomi di luoghi nelle apposite barre; riconoscere il percorso e le tempistiche).

¹⁹ Le altre educatrici erano impegnate in altre attività/uscite/accompagnamenti di tirocini con altri utenti.

In accordo con l'educatrice, il gruppo si è spostato nella postazione del computer (ausilio fondamentale per i quattro utenti che hanno difficoltà nella scrittura) e qui la laureanda ha chiesto agli utenti di pensare a qualche episodio reale accaduto a loro, nel quale si è verificato un imprevisto. Matteo ha preso per primo la parola e ha raccontato che circa tre anni prima era in un centro commerciale con i suoi genitori e che ad un certo punto li ha persi. Ha raccontato di essersi preoccupato molto ma alla fine ha preso coraggio e chiesto alla commessa di un negozio se lo aiutava a ritrovarli. E così è stato.

La laureanda ha utilizzato l'episodio di Matteo per agganciare due consigli: il primo quello di non andare nel panico e non agitarsi se si presenta un imprevisto (è importante essere razionali e reattivi); il secondo rivela il trovare una soluzione all'imprevisto. Lorenza è stata invitata per prima a scrivere sul computer: dopo aver aperto un foglio Word, impostato il carattere e la dimensione del testo, Lorenza ha digitato i primi due consigli. Durante la scrittura Laura ha aggiunto che nei consigli sarebbe stato utile inserire anche il fatto di non cercare di capire perché l'imprevisto è accaduto ma di agire subito e risolverlo. La laureanda e l'educatrice hanno approvato e condiviso l'idea di Laura, e Lorenza è stata invitata ad aggiungere un altro punto e i consigli risultavano essere tre. Se accade un imprevisto:

- non andare nel panico;
- non cercare di capire perché o per cosa è accaduto ma agire e;
- trovare una possibile soluzione (Allegati – Foto 6).

A questo punto la laureanda ha descritto agli utenti tre esempi sui quali gli stessi avrebbero dovuto pensare a delle strategie/soluzioni per risolvere la problematica.

Il primo esempio riportava la seguente situazione: “Salgo su un treno/autobus e mi accorgo che è sbagliato. Cosa posso fare?” Paola ha riferito che lei, per prima, chiamerebbe uno dei due genitori ma Matteo l'ha subito bloccata e ha riferito che, se il cellulare è scarico o scordato a casa non è possibile fare nulla. Lorenza si è intromessa nella discussione e ha suggerito che potrebbe essere utile interpellare l'autista e chiedergli dove è diretto il mezzo o chiedergli semplicemente dove ci si trova. Man mano che le idee venivano esplicitate, la laureanda ha chiesto a Laura di sostituire Lorenza al computer e di scrivere le soluzioni. La laureanda, durante la discussione, ha affermato che le soluzioni trovate fino a quel punto erano più che valide ma che avrebbe aggiunto anche l'idea di scendere alla prima fermata utile e disponibile e di eseguire gli altri punti

una volta scesi (così da rendere il ritorno più facile o dare un aiuto in più a chi si contatta). L'esempio terminato risultava in questi termini: "Salgo su un treno/autobus e mi accorgo che è sbagliato. Cosa posso fare"?

- scendo alla prima fermata utile;
- chiedo all'autista dove mi trovo;
- se ho con me il telefono chiamo qualcuno che so che mi può aiutare (genitori, centro Per.La) (Allegati – Foto 7).

Il secondo esempio è stato più interessante perché coinvolgeva gli utenti direttamente: il 24 gennaio 2024 è stato indetto uno sciopero di 24h dall'azienda di Trentino Trasporti²⁰ e nel servizio sono emersi non pochi dubbi in merito alla durata dello sciopero e alla garanzia di alcune corse in determinate fasce orarie: condizioni importanti per valutare se gli utenti nel tale giorno sarebbero potuti arrivare al centro e soprattutto ritornare a casa. La laureanda affiancata dall'educatrice ha cercato nel sito di Trentino Trasporti il comunicato dello sciopero e letto insieme agli utenti che: nel giorno 24 gennaio 2024 sarebbero stati indetti due scioperi. Uno dalle ore 11 alle ore 16 e l'altro di 24 ore. Nel comunicato era stato aggiunto però che nelle fasce orarie, dalle 5.30 alle 8.30 e dalle 16.00 alle 19.00, le corse previste sarebbero state garantite. Dopo un breve confronto, il gruppo è riuscito a capire che gli utenti che il 24 gennaio 2024 sarebbero riusciti a raggiungere il centro e tornare a casa sarebbero stati Lorenza e Matteo (Laura e Paola sarebbero rimasti a casa).

A questo punto la laureanda ha chiesto a Paola di scrivere al computer l'esempio appena indicato: "L'autobus non passa perché c'è sciopero. Cosa posso fare"? Matteo ha immediatamente riferito la soluzione di controllare sul sito dei trasporti se, nel giorno dello sciopero, siano garantiti degli autobus e in quali orari; Paola ha suggerito di chiedere direttamente in biglietteria (se ci si trova in stazione) e Laura ha suggerito l'idea di spostarsi nel luogo d'arrivo a piedi (se possibile, se lo spostamento è sicuro e le tempistiche non elevate, attraverso l'utilizzo di Google Maps). Il testo dell'esempio numero 2 risultava così: "L'autobus non passa perché c'è sciopero. Cosa posso fare"?

- leggo sul comunicato di Trentino Trasporti se e in quali fasce orarie vengono garantiti gli autobus/treni;
- verifico se posso raggiungere il luogo a piedi (tramite l'app di Google Maps);

²⁰ Società di trasporto pubblico della Provincia autonoma di Trento.

- se mi trovo in stazione chiedo in biglietteria se ci sono altri autobus (Allegati – Foto 8).

Il terzo e ultimo esempio si è concentrato sulla seguente domanda: “Mi perdo e non so dove mi trovo. Cosa posso fare”? Matteo, in ricordo della sua esperienza, ha subito riferito la soluzione di chiedere aiuto/informazioni ai passanti. L’educatrice si è trovata in accordo ma ha sottolineato l’importanza di non dare mai troppa confidenza ai passanti e nella selezione di essi, essere molto accurati (es. chiedere a donne con bambini, negozianti, ufficio APT...). Paola ha ribadito l’uso del cellulare e aggiunto anche l’utilizzo di Google Maps per capire dove ci si trova o per raggiungere un altro luogo. Laura ha ricordato anche la possibilità di mandare la propria posizione ad una persona di cui ci si fida (genitore) tramite Whatsapp e farsi aiutare da quest’ultima.

Il terzo esempio era così impostato: “Mi perdo e non so dove mi trovo. Cosa posso fare”?

- se ho il telefono uso Google Maps per capire dove mi trovo (la mia posizione) ed eventualmente lo uso per raggiungere un altro luogo;
- mando la mia posizione su Whatsapp ad una persona di cui mi fido e che mi può aiutare;
- chiedere aiuto e informazioni ai passanti **MA SENZA DARE TROPPIA CONFIDENZA!!!** (Allegati – Foto 9).

A questo punto la laureanda ha mandato in stampa il file Word e creato cinque copie (quattro per gli utenti e una per l’educatrice). Terminata la stampa il piccolo fascicolo è stato pinzato e consegnato ad ogni utente e riletto in gruppo. La laureanda ha chiesto se c’erano dei dubbi ma gli utenti hanno riferito di aver compreso l’attività e di non avere ulteriori domande. L’incontro è terminato alle 11.40 circa e la laureanda ha dato appuntamento alla settimana successiva (ultimo incontro). Dalle 11.45 fino alle 12.15 circa si è svolto un momento di condivisione tra le educatrici e la laureanda per fare il punto della situazione sul progetto in corso (monitoraggio).

30 gennaio 2024: giorno della performance

La laureanda è arrivata al centro Per.La alle ore 9.00 e ha iniziato l'attività alle ore 9.30 circa. Ha riunito, assieme all'educatrice Angela, i quattro utenti e spiegato la quarta e ultima attività della giornata e del progetto. Gli utenti sono sembrati alla laureanda un po' timorosi e addirittura Matteo²¹ quando ha saputo che si doveva uscire per ritornare nei luoghi scelti nell'attività 1, si è un po' demoralizzato ed ha espresso la sua contrarietà (nonostante questo ha partecipato ugualmente all'attività).

La laureanda ha quindi spiegato che, con le cartine in mano e i telefoni accesi (Allegati – Foto 10), i quattro utenti si sarebbero dovuti recare nei luoghi prescelti in autonomia e, una volta arrivati, avrebbero dovuto mandare su Whatsapp la posizione “attuale” all'educatrice. Ha poi aggiunto che sarebbero partiti tutti dallo stesso punto ovvero dall'Ufficio Turistico di Trento (a questo punto Lorenza e Paola hanno chiesto dove si trovasse e l'educatrice le ha rassicurate e riferito loro che sarebbero state accompagnate). Dopo essersi preparato, il gruppo si è spostato e raggiunto l'APT dove sono state date le ultime indicazioni: la laureanda ha chiesto di accendere i telefoni (normalmente vengono spenti perché all'interno del centro Per.La non è consentito l'uso dei cellulari personali), attivare la propria posizione ed esplicitare i passaggi per mandare la posizione attuale su Whatsapp: Matteo, Paola e Lorenza si sono ricordati i passaggi senza problemi, Laura ha dovuto chiedere alla laureanda tutti i passaggi perché non se li ricordava. Agli utenti è stato riferito nuovamente che avrebbero raggiunto i luoghi in autonomia e che l'educatrice e la laureanda li avrebbero aspettati all'APT. Poco prima di partire Lorenza si è dimostrata un po' dubbiosa e timorosa perché non riusciva ad orientarsi bene: l'educatrice l'ha aiutata nel trovare la direzione corretta del suo luogo e, dopo aver dato il via, si è incamminata come tutti gli altri.

Matteo e Laura hanno chiesto di poter percorrere un pezzo di strada assieme visto che i loro luoghi erano adiacenti e l'educatrice ha assentito.

Gli utenti sono partiti contemporaneamente alle 10.00 e la prima a mandare la posizione è stata Laura; in seguito, Paola, Matteo e infine Lorenza. Lorenza, arrivata al panificio, ha chiamato l'educatrice chiedendo di ripetere i passaggi per mandare la posizione: la

²¹ Probabilmente era successo qualcosa o era immerso in altri pensieri perché questa volta non era molto coinvolto.

laureanda ha rispiegato i passaggi e dopo alcuni minuti è arrivata anche la posizione di Lorenza.

Il gruppo si è ricompattato circa alle 10.30/40. Man mano che arrivavano all'APT, la laureanda e l'educatrice chiedevano agli utenti com'era andata l'esperienza: Matteo ha approvato il progetto e riferito di aver aspettato ad attraversare la strada in quanto il semaforo era rosso (diversamente dalle altre persone che c'erano che attraversavano comunque); Laura non ha fornito particolari casi o problematiche nel raggiungere il luogo, ha solamente affermato di essere stata contenta del progetto e dell'attività. Paola è stata soddisfatta di aver visitato il suo luogo e ha riferito di esserci anche entrata. Ha avuto uno spiacevole imprevisto con un signore che le ha parlato in modo sgarbato ma lei non ha proferito parola e si è incamminata verso l'APT. All'arrivo di Lorenza, che ha dichiarato di essere felice, la laureanda si è complimentata con tutti e quattro gli utenti dicendo loro di aver svolto un ottimo lavoro. A questo punto il gruppo è ritornato al centro Per.La per svolgere un ultimo compito: la valutazione del progetto.

Nel tragitto l'educatrice ha riferito alla laureanda di essere stata soddisfatta del progetto in sé e soprattutto contenta di Lorenza perché ha scelto un luogo lontano e ci è arrivata da un punto di partenza sconosciuto o comunque diverso dal solito. Anche gli utenti hanno riferito di essersi divertiti e di sentirsi soddisfatti per aver compiuto qualcosa da soli, in autonomia.

Dopo una breve pausa, la laureanda ha consegnato agli utenti il questionario di gradimento e autovalutativo del progetto "Autonomia in città". La laureanda ha spiegato le domande e le modalità di risposta (non tutti i questionari sono stati compilati in maniera corretta) e dato il via alla compilazione. Contemporaneamente a ciò, l'educatrice Angela è stata invitata a compilare il questionario assieme a Irene e Petra che, per motivi di tempistiche e di organizzazione, hanno chiesto alla laureanda di poter compilare il questionario assieme ad Angela (quindi è risultata la compilazione di un solo questionario - come per la compilazione del pre-progetto). Le risposte sono state esaustive e da un primo riepilogo il progetto è stato gradito sia dal gruppo educatori sia dagli utenti. Al termine della compilazione la laureanda ha ringraziato del tempo dedicato e ha concluso l'attività salutandogli gli utenti del centro Per.La.

CAPITOLO 5 VALUTAZIONE E INTERPRETAZIONE DEI DATI RACCOLTI

5.1 Risultati del questionario pre – progetto proposto all’equipe educativa

Dal Questionario è emerso che la progettazione è una pratica fondamentale (e che viene effettuata nel servizio) che deve essere condivisa corresponsabilmente tra i membri dell’equipe di lavoro e può essere svolta sia singolarmente che in gruppo (in ogni caso, prima di essere approvata, deve essere condivisa sia dall’equipe sia dal coordinatore di riferimento). In essa sono incluse delle fasi molto importanti quali: la definizione dei bisogni dell’utente, degli obiettivi e delle finalità, la realizzazione delle attività formative/educative; la disponibilità di risorse e la definizione degli strumenti; i tempi di realizzazione (l’equipe educativa ha inserito nel questionario che le tempistiche variano a seconda dei bisogni sia dell’utente sia dell’equipe). Tutti questi elementi, che vengono inseriti all’interno della progettazione, hanno una funzionalità molto importante: includere, far partecipare i soggetti in educazione (anche e soprattutto le persone con disabilità) e migliorare la loro qualità di vita. La partecipazione avviene attraverso la progettazione di spazi, tempi, percorsi educativi accessibili ovvero che permettono alle persone di sperimentare l’educazione e di accedervi con la propria diversità e attraverso le proprie caratteristiche senza modificarle o reprimerle (Friso, Caldin, 2022, p. 49). Un esempio di progettazione di un percorso educativo accessibile, che si rispecchia e configura con l’obiettivo del Progetto Per.La, è l’accompagnamento e l’orientamento al lavoro. Imparare a lavorare per una persona con disabilità comporta: l’aumento e la consapevolezza della propria identità (mediante il lavoro si acquisisce anche un ruolo, es. ausiliaria di una scuola d’infanzia); l’aumento della capacità di instaurare delle relazioni, essere in grado di collaborare con le persone che lavorano a contatto con la persona con disabilità; raggiungere un buon grado di autonomia proiettando la propria immagine (autonoma) di sé alla famiglia e alla società di riferimento: imparare a lavorare permette alla famiglia di riconoscere le capacità del proprio figlio/a con disabilità a inserirsi nel contesto, oltre che lavorativo, sociale (Friso, Caldin, 2022, p. 51).

Un altro elemento molto importante di cui la progettazione si compone è la collaborazione tra i membri dell'equipe. Condividere, collaborare, comunicare efficacemente, confrontarsi mediante il dialogo, lo scambio e il rispetto tra membri di uno stesso team di lavoro permette di risolvere il problema attraverso una serie di strategie e risposte condivise (Bobbo, Moretto, 2020, pp. 45-51). Il lavoro di progettazione e collaborazione dell'equipe prende avvio dall'osservazione e dall'analisi di eventuali problemi e bisogni che emergono dal contesto reale e attraverso la rilevazione di essi tramite strumenti di raccolta dati. Si passa successivamente alla fase di progettazione vera e propria (come sopra indicato vengono definiti bisogni, obiettivi, risorse, mezzi/strumenti di valutazione) e alla messa in pratica del progetto. L'equipe educativa elabora anche una valutazione in itinere: questo significa che periodicamente l'equipe si incontra e si aggiorna sul progetto in corso e analizza i dati che vengono raccolti e inviati tramite gli strumenti di verifica impiegati. Tutte le valutazioni sono fondamentali sia per modificare il progetto laddove non risponde o non giova al percorso educativo della persona con disabilità sia per ragionare e sviluppare una serie di valutazioni e disposizioni finali necessarie per concludere il progetto (Bobbo, Moretto, 2020, pp. 69-94). Grazie alla ricerca si è potuto osservare e appurare come l'equipe educativa del progetto Per.La sia un team di lavoro coeso che si pone come obiettivo principale il rispetto dei propri membri. Questo è possibile grazie al continuo scambio di informazioni, all'ascolto, al dialogo e al rispetto dei tempi, dei bisogni e dei ruoli di ognuno (es. il ruolo della coordinatrice interna e della laureanda è stato riconosciuto e rispettato ampiamente).

L'equipe del progetto Per.La sulla valutazione ha affermato che per valutare adeguatamente se i bisogni della persona con disabilità sono stati raggiunti (o qualsiasi altro obiettivo definito dal progetto) è necessario definire strumenti valutativi che più si adattano alle caratteristiche della persona per permettere alla stessa di manifestare e di esprimere se le misure adottate fino a quel punto sono state efficaci o meno. Lo stesso vale per la definizione sia delle tempistiche (inizio; a metà-monitoraggio; fine) sia delle modalità di somministrazione (questionario, autovalutazione...).

L'ultima parte del questionario riguardava eventuali modifiche da parte dell'equipe per rendere più efficace la pratica della progettazione. L'equipe ha affermato che sarebbe importante migliorare il coinvolgimento degli utenti anche nella fase di progettazione (si allude al momento in cui si elabora un percorso di tirocinio/stage lavorativo nel quale si

riuniscono Pedagogista, educatori, psicologi, tutor aziendale, famiglia e utente) per capire al meglio quali sono i bisogni e gli interessi dell'utente e come poterli soddisfare. Un altro elemento da migliorare secondo l'equipe riguarda la progettazione in sé ovvero sulla scelta delle pratiche progettuali. A tal proposito, l'equipe ha affermato che la pratica della "Progettazione a Ritroso" potrebbe essere un incentivo e un elemento favorevole allo sviluppo di una progettazione innovativa; il gruppo non conosceva la pratica ma la laureanda, attraverso un Power Point, ha illustrato le caratteristiche e descritto le sue funzionalità tali da permettere l'elaborazione successiva del progetto "Autonomia in città" (Allegati – Allegato 2).

5.2 Risultati del monitoraggio con l'equipe educativa

Il monitoraggio fa parte dell'iter valutativo e verifica se gli elementi impiegati e gli interventi attuati fino a quel momento nel percorso educativo sono stati efficaci o meno (e nel secondo caso modificarli e sostituirli con altri). La valutazione "a metà" percorso o monitoraggio appunto, può avvenire sotto varie forme: test, questionari, autovalutazione, colloqui (Bobbo, Moretto, 2020, pp. 90-93). Per la valutazione intermedia del progetto "Autonomia in città" è stato scelto il confronto verbale tra i membri dell'equipe ed è stato un momento di riflessione e scambio di opinioni sulle attività appena terminate. Si è sviluppato una sorta di bilancio cercando di capire quali elementi hanno favorito la comprensione degli utenti e quali elementi invece hanno ostacolato questo obiettivo (es. assenze utenti). Il confronto si è svolto all'interno del servizio Per.La ed ha avuto una durata di circa trenta minuti.

Di seguito le domande elaborate e rivolte dalla laureanda all'equipe educativa:

1. Gli utenti sono pronti per affrontare il compito autentico? (se no, quale altra attività si può fare per portarli verso il compito finale);
2. Delle tre attività, quale ha avuto più successo? quale meno?
3. Come si sta ponendo la laureanda con gli utenti? e con gli educatori?
4. Quali fattori nell'ambiente educativo stanno arricchendo o inibendo l'intervento?

5. Come possono essere utili per modificare/variare l'intervento per renderlo più efficace o ancora più efficace?
6. Quali effetti (positivi o negativi) sta sortendo l'intervento?

L'equipe si è confrontata sul generale andamento e sullo sviluppo delle attività appena concluse: l'educatrice Angela ha riferito che, secondo lei, l'attività che ha sortito maggiore interesse e coinvolgimento da parte degli utenti, è stata la prima. Ha aggiunto inoltre che per Lorenza (in particolare) è stato un momento di soddisfazione di un desiderio che aveva da molto tempo (Lorenza ha chiesto spesso di potersi recare nel panificio/bar nel quale aveva svolto il tirocinio e potersi bere un caffè) e che grazie a questo progetto è stato soddisfatto. Sulla seconda attività, Petra, ha ringraziato la laureanda perché ha avuto modo di approfondire l'uso di due applicazioni e soprattutto di poter agganciare un argomento che era già stato affrontato nelle settimane precedenti attraverso il progetto "Navighiamo sicuri" sulla sicurezza dell'uso di cellulari e della navigazione in rete. Nel progetto "Autonomia in città" è stato approfondito l'uso di Google Maps e ribadita l'importanza di seguire dei percorsi sicuri e fattibili per gli utenti. Le altre due educatrici hanno aggiunto che la terza attività (elaborazione della brochure) è stata interessante anche perché ha spronato gli utenti a esprimere le proprie idee e parlarne in gruppo avviando una discussione mediata da educatrici o laureanda. La discussione mediata è risultata essere uno strumento educativo valido, che ha permesso ai soggetti da un lato di elaborare e produrre conoscenze condivise, dall'altro di pensarsi come una comunità che fa ricerca. Nel gruppo le idee espresse sono state sottoposte alla "critica" ovvero alla rielaborazione e riformulazione da parte di tutti i membri del gruppo per tentare di risolvere il problema. Mediante la discussione si è sviluppata la capacità di pensiero critico, cioè di capacità di "leggere" la realtà dei fatti attraverso evidenze, fatti, osservazioni, argomenti e la capacità argomentativa, capacità di approfondire conoscenze attraverso la costruzione di ragionamenti. Gli utenti sono stati coinvolti principalmente sul piano cognitivo, facendo diminuire la loro attenzione, e sul piano emotivo/relazionale che ha permesso agli utenti di approcciarsi ed esprimersi con gli altri membri del gruppo, rispettarne le idee, i tempi di espressione. La discussione è stata organizzata dall'equipe educativa e mediata dalla laureanda che ha spronato la discussione, l'apertura al confronto, agganciato e suggerito punti da argomentare. Più la discussione progrediva,

più la laureanda si è messa in disparte per lasciare che la comunicazione tra i membri diventasse più fluida, condivisa e “personale” (senza interferire lasciando libertà di parola) (Parmigiani, Gozzi, 2017, pp. 2-3).

Le educatrici hanno poi aggiunto che, nonostante le assenze iniziali degli utenti che hanno inibito la continuità dello svolgimento del progetto (la laureanda ha dovuto far recuperare in più di due occasioni una o più attività agli utenti che nel giorno della attività prevista sono risultati assenti), esso abbia sortito un effetto positivo. In particolare, oltre a soddisfare un bisogno/desiderio che derivava direttamente dagli utenti (es. Lorenza voleva raggiungere il bar nel quale aveva svolto il tirocinio e questo desiderio lo aveva confidato all’educatrice Angela più volte), nella terza attività, sono state stimulate le parti cognitive e di riflessione che da un lato hanno portato gli utenti ad occuparsi di qualcosa di diverso dal quotidiano esercizio pratico e ha dato loro la possibilità di uscire dal centro Per.La e svolgere una nuova attività, dall’altro hanno portato ad un precoce calo dell’attenzione e di distrazione da parte degli utenti (sforzo di tipo cognitivo che non sono abituati a fare). Ma nel complesso le educatrici sono state contente dei risultati ottenuti, anche perché gli utenti hanno dato un feedback positivo alle stesse dicendo di essersi divertiti.

Sulle modalità e sul comportamento della laureanda, le tre educatrici hanno affermato che si è posta in maniera adeguata e disinvolta sia verso esse sia verso gli utenti. Non si è dimostrata impacciata ma è riuscita a interagire con l’equipe e il gruppo di utenti serenamente e con obiettività (sapeva cosa stava facendo). È stata di riferimento agli utenti nell’accompagnarli e nello spiegare loro come dovevano muoversi per svolgere determinate attività. Per quanto riguarda l’equipe educativa, la laureanda ha avuto un ruolo di coordinamento/mediatrice in merito sia alle spiegazioni legate allo sviluppo del progetto tramite l’uso della Progettazione a Ritroso sia nei momenti di confronto con l’equipe. Ha costruito una rete di relazioni e continuità con il territorio che hanno permesso, oltre che alla riuscita del progetto, la promozione della partecipazione di tutti i soggetti coinvolti.

L’equipe, dopo aver analizzato gli elementi sopra riportati, è giunta alla conclusione che gli utenti erano pronti per affrontare l’ultima attività. A seguito di questa affermazione, le educatrici si sono accordate sulle modalità e sulle tempistiche di svolgimento della quarta attività: il gruppo sarebbe partito dall’APT, avrebbe svolto l’attività (raggiungere

il luogo prescelto) e sarebbe ritornato al centro Per.La. Le educatrici (nella terza attività) hanno osservato come la riflessione e la discussione in gruppo abbiano stimolato gli utenti a rispettare il pensiero e le idee altrui, compresi i tempi di espressione. Per questo hanno sottolineato l'esigenza di riprendere questo momento riflessivo e di confronto anche al termine della quarta attività.

In conclusione, il monitoraggio ha sortito l'effetto sperato ovvero è stato un momento in cui, oltre a confrontarsi e comprendere se gli utenti erano pronti per svolgere l'ultima attività, si è posta al centro l'idea di capire se i bisogni/interessi degli utenti sono stati soddisfatti con le strategie più appropriate (qualità ed efficacia di queste ultime) (Bobbo, Moretto, 2020, p. 92) e che l'uso della Progettazione a Ritroso è risultata essere una pratica educativa efficace che ha rinforzato il coinvolgimento degli utenti e spronato il dialogo e lo scambio di idee tra i membri dell'equipe stessa.

5.3 Risultati del questionario di gradimento post progetto

Dal questionario (Fig. 1) è emerso che il progetto ha sortito un effetto positivo sul gruppo di educatrici che si sono sentite soddisfatte e coinvolte nel progetto stesso, riferendo di essere state convinte sull'uso della Progettazione a Ritroso e perché no di poterla riutilizzare in futuro. Le modifiche apportate nelle varie fasi di progettazione, sono state organizzate, disposte in maniera ordinata e adattate alla situazione/ambiente/contesto nel quale si è verificata la ricerca: le comprensioni durevoli, ad esempio, non si sono agganciate a particolari conoscenze scelte fra gli standard nazionali o regionali ma hanno riguardato un altrettanto importante e fondamentale elemento di vita, cioè l'autonomia di spostamento in città. Un altro adattamento è stato condotto sulla scelta degli strumenti valutativi: il team ha preferito utilizzare una serie di strumenti già conosciuti dagli utenti per permettere loro di sentirsi a proprio agio nell'esprimere le proprie idee (es. il questionario autovalutativo e in generale l'autovalutazione è già stata impiegata ampiamente dal progetto Per.La). La Progettazione a Ritroso ha giovato anche il gruppo

di utenti che ha compreso a fondo che cosa significhi essere autonomi nello spostamento in città e ha aiutato l'equipe educativa a individuare, coniugare e progettare un bisogno emergente necessario per accompagnare e orientare gli utenti nel percorso di crescita verso la vita adulta. L'autonomia di spostamento in città è risultata essere fondamentale anche perché, parallelamente agli obiettivi del progetto di ricerca al quale hanno partecipato gli utenti, può essere utile nei quotidiani spostamenti che gli utenti compiono per recarsi nei luoghi di lavoro, tirocinio o stage. Sul progetto "Autonomia in città", le educatrici hanno concluso dicendo che ha avuto dei risvolti positivi in termini di self confidence degli utenti che hanno (fra gli altri obiettivi) approfondito l'invio e la ricezione della posizione tramite l'uso di Whatsapp e sperimentato l'autonomia spostandosi fisicamente e singolarmente in luoghi conosciuti e di un certo valore per loro. Il progetto ha dunque permesso agli utenti di aver approfondito e nutrito la fiducia verso loro stessi. L'equipe ha affermato che il lavoro della laureanda (presentazione al gruppo di educatrici del modello della Progettazione a Ritroso e seguenti fasi di progettazione, mediazione con il gruppo di utenti e spiegazioni delle varie attività) è stato svolto in maniera chiara ed esaustiva. Le indicazioni, i tempi e dei bisogni degli utenti nella fase di pianificazione e realizzazione delle varie attività sono stati ampiamente rispettati e questo ha permesso agli utenti di acquisire nuove capacità. Le fasi di monitoraggio e di valutazione sono state fondamentali per dare un rimando oggettivo del progetto e capire se fosse necessario modificare o cambiare alcuni aspetti.

È seguito un momento conclusivo nel quale le educatrici e laureanda hanno ripreso in mano il progetto e apportato delle osservazioni: il progetto, secondo Irene, è andato a buon fine. Le attività sono state completate in maniera corretta, soprattutto nelle tempistiche e nel rispetto dei bisogni dei vari utenti, ed esaustiva. Petra ha aggiunto di essere certa che tutti gli utenti abbiano raggiunto un grado più alto di autonomia e di conoscenza del centro di Trento acquisendo anche la capacità di cercare di gestire l'imprevisto. Infine, Angela ha ribadito la sua soddisfazione nella performance di Lorenza in quanto è riuscita ad arrivare nel suo luogo partendo da un riferimento diverso dal solito e che ciò l'ha aiutata a credere di più in sé stessa.

Anche la laureanda ha espresso la sua soddisfazione nel vedere che gli obiettivi che si erano scelti all'inizio del progetto siano stati pienamente raggiunti.

QUESTIONARIO DI GRADIMENTO DEL PROGETTO "AUTONOMIA DI SPOSTAMENTO IN CITTA"

Sei soddisfatto/a del progetto messo in atto? SI NO

Ti sei sentito/a coinvolto/a abbastanza? SI NO

L'utilizzo della progettazione a ritroso è stato efficace? Cosa modificheresti? SI NO

.....

.....

.....

Riutilizzeresti questo modello di progettazione per un altro progetto? SI NO

Gli utenti, secondo il tuo parere, hanno acquisito nuove capacità? SI NO

Le tempistiche di realizzazione e messa in pratica del progetto, hanno rispettato i bisogni dei vari utenti? SI NO

Le spiegazioni e le informazioni relative al progetto sono state esplicitate in maniera chiara ed esaustiva? SI NO

C'è qualche aspetto su cui ritieni che si sarebbero dovute spendere più risorse e/o più tempo?

IL PROGETTO HA AVUTO TEMPI GIUSTI. METTERE A LORO AGIO I PARTECIPANTI

.....

.....

.....

Quanto sono state importanti le fasi del monitoraggio e della valutazione finale del progetto?

SONO STATI IMPORTANTI PER SUPERARE L'ATTIVITA' E LA VALUTAZIONE PER DARE UN RIMBORSO OGGETTIVO INERENTE AL PROGETTO

.....

.....

Quali effetti (positivi e/o negativi) l'intervento ha prodotto? (oltre alle finalità pedagogico educative esplicitate del progetto)

E' EFFETTO POSITIVO DI APPROFONDIRE L'APPLICAZIONE PRONAZIONE DI PERCORSI AL RAGGI DI ANDARE CON SOLI NEL POSTI PERFETTI E DI SPERIMENTARE CONCRETAMENTE LE LORO ABILITA'

.....

.....

Quanto ha inciso il progetto e quali cambiamenti ha generato? (Oltre a quelli esplicitati dal progetto - Es. relazione tra educatori e utenti; nuovo modo di intendere la progettazione?)

HA INFLUITO LA FIDUCIA IN LORO STESSI

.....

.....

Fig. 1 – Questionario di gradimento del progetto “Autonomia in città”

5.4 Descrizione del diario di bordo

La prima attività ha avuto come scopo principale quello di far scegliere dei luoghi del centro di Trento agli utenti, farglieli raggiungere (accompagnati dagli educatori) e scattare una fotografia (la fotografia è poi stata incollata sulla cartina geografica del centro storico di Trento e sono state sottolineate anche le vie che sono state percorse durante l'attività).

In generale, nonostante l'attività si sia svolta e divisa in due incontri diversi per l'assenza di alcuni utenti, ha sortito un effetto positivo sugli utenti.

I primi ad aver svolto l'attività sono stati Laura e Matteo: si sono dimostrati interessati e attivi nell'ascoltare le indicazioni sia dell'educatrice sia della laureanda. Laura ha avuto un calo d'attenzione e di coinvolgimento durante l'uscita e, una volta rientrati al centro Per.La, non ha mostrato particolare interesse o motivazione nel portare a termine il compito. Le educatrici hanno però sottolineato di come Laura si sia impegnata o comunque interessata di più sull'uscita (in un ambiente esterno) ed esplorazione del centro che dell'attività pratica svolta all'interno del servizio. Per quanto riguarda la percezione e la ricezione delle informazioni da parte della laureanda, Laura non ha avuto particolari problemi nello svolgere l'attività e ha espresso le sue idee senza alcun timore di sbagliare (Allegati – Foto 2).

Matteo nella prima attività si è rivelato molto entusiasta, coinvolto e motivato. Ha riferito più volte, sia all'educatrice sia alla laureanda, di essere curioso e interessato rispetto allo svolgimento del progetto. Ha mantenuto un umore positivo sia durante l'uscita in centro (ha personalizzato, come da richiesta, la fotografia del suo luogo procedendo con uno zoom del nome del bar scelto) sia durante la parte pratica all'interno del servizio (si è particolarmente rivelato interessato sull'uso e l'orientamento della cartina geografica). Ha avuto qualche dubbio all'inizio, durante la presentazione del progetto, quasi spaventato perché la laureanda ha parlato di performance e lui pensava di non poterla fare. Rassicurato poi dall'educatrice Irene, ha seguito e recepito le informazioni ed esplicitato senza problemi le sue idee e preferenze.

Gli altri due utenti hanno svolto l'attività 1 in un momento diverso rispetto a Laura e Matteo ma comunque ottenendo buoni risultati.

Lorenza, inizialmente molto timida e per questo spronata dall'educatrice, una volta scelto il suo luogo, ha cambiato umore e si è ritenuta soddisfatta dell'attività in quanto era da tempo che voleva ritornare nel bar/panificio nel quale aveva svolto il tirocinio proprio l'estate precedente. Ha mantenuto un interesse costante sia nell'attività esterna di visita e fotografia del luogo sia nella parte pratica svolta al centro Per.La. Ha capito gli obiettivi del progetto ed espresso le sue preferenze con l'aiuto dell'educatrice.

Paola è arrivata al centro Per.La (dopo una settimana di assenza) con un atteggiamento di chiusura e riservatezza. Dopo averle però spiegato gli obiettivi del progetto e averle

chiesto di scegliere quale luogo la interessasse o le piacesse di più, Paola si è subito messa in ascolto e alla ricerca del luogo richiesto. Ha mantenuto pari interesse sia nell'uscita sia nel lavoro pratico ma ha sottolineato più volte alla laureanda la sua preferenza nell'uscita e nella visita del negozio di intimo scelto da lei. Ha compreso gli obiettivi del progetto e sul concetto di autonomia ha riferito di aver già svolto un corso simile sulla sicurezza di spostamento stradale.

La seconda attività si è svolta interamente all'interno del centro Per.La e ha avuto come obiettivo quello di presentare alcune funzionalità dell'applicazione Google Maps e dell'uso della posizione di Whatsapp. Sull'uso di Google Maps la laureanda ha fornito singolarmente le seguenti indicazioni e seguito tali step: ha chiesto ad ogni utente di accendere il proprio GPS (a chi non lo sapeva fare sono state fornite ulteriori indicazioni); digitare o cercare nel proprio dispositivo l'applicazione Google Maps; aprirla, cercare e pigiare sul tasto "indicazioni"; inserire poi il punto di partenza (che poteva coincidere sia con l'etichetta "la tua posizione" o con un nome di luogo fornito dalla laureanda) e il punto di arrivo; la laureanda ha chiesto agli utenti di osservare il tipo di percorso che era evidenziato sulla mappa e di leggerne le tempistiche e il tipo di spostamento (a piedi, in macchina, in bicicletta o con i mezzi pubblici). Infine, la laureanda ha fornito dei dati (luogo di partenza e luogo d'arrivo) per capire se gli utenti inserivano correttamente le informazioni e se li leggevano in maniera corretta.

Per quanto riguarda Whatsapp, la laureanda ha semplicemente esplicitato i passaggi per ottenere e inviare la "posizione attuale o in tempo reale" ad un contatto qualsiasi della rubrica di ogni utente.

Laura si è dimostrata attenta nell'ascoltare le indicazioni fornite dalla laureanda su Google Maps (sapeva accendere il GPS ma il resto le è stato insegnato). Non ha invece mostrato segni di debolezza nella ricezione e nell'invio della "posizione attuale" su Whatsapp (procedeva correttamente negli step che spiegava la laureanda). In generale Laura ha compreso lo scopo dell'attività mostrandosi però incerta e dubbiosa sui passi da seguire per raggiungere un luogo tramite l'uso di Google Maps (quando la laureanda le ha chiesto di riassumere gli step per ottenere su Google Maps un percorso, Laura li ha descritti ma non nella stessa sequenza che era stata elencata dalla laureanda precedentemente).

Matteo, diversamente dalla prima attività, non è parso particolarmente coinvolto. Nonostante ciò, ha partecipato all'attività mostrando le sue capacità nel ricevere le informazioni e gli step da seguire sia nell'uso di Google Maps sia di Whatsapp. L'unico dubbio che ha avuto è stato su come si accendeva dal dispositivo la funzione GPS.

Lorenza, come Laura, ha mostrato le sue capacità nell'accedere autonomamente su Whatsapp e nell'inviare la "posizione attuale" ad un contatto della sua rubrica facendosi aiutare dalla laureanda. Per quanto riguarda Google Maps, ha inserito correttamente i dati e "letto" ed eseguito correttamente gli step che la laureanda ha esplicitato (l'educatrice Petra ha riferito che Lorenza ha seguito un corso sull'uso corretto dei social e dei lati positivi e negativi che essi hanno).

Paola si è mostrata interessata ma molto timorosa di sbagliare. Ad ogni consegna o indicazione chiedeva l'aiuto o l'approvazione della laureanda (questo nell'uso di Google Maps). Per quanto riguarda Whatsapp invece, lo svolgimento è stato più fluido e corretto (l'educatrice Petra ha riferito che spesso i genitori di Paola si ritrovano a doverle cambiare telefono o numero in quanto non sa ancora utilizzare correttamente il dispositivo).

Nella terza attività è stata prevista la collaborazione da parte degli utenti (e l'aiuto dell'educatrice e della laureanda) per la condivisione, scrittura (al computer) ed elaborazione di una piccola brochure contenente dei consigli che aiutassero gli utenti ad affrontare determinate situazioni ed eventuali imprevisti.

Laura ha preferito i momenti in cui l'educatrice o la laureanda le chiedevano di scrivere al computer ed ha ascoltato quello che veniva detto dal gruppo ma senza esprimere la propria idea (a meno che non venisse incentivata dall'educatrice) o interagire con il gruppo. Ha rispettato i compiti che le sono stati assegnati (infatti quando le è stato chiesto di scrivere al computer o di leggere a voce alta una piccola parte della brochure li ha svolti senza problemi).

Matteo, non essendo abituato a svolgere questo tipo di attività cognitive, si è mostrato poco interessato e non sempre attivo e attento a ciò che veniva detto dal gruppo. Se richiesto però, interagiva ed esprimeva la propria opinione (all'inizio dell'attività ha raccontato di una sua personale esperienza e ha dato l'input alla laureanda nell'aggiungere un consiglio nella brochure). Ha rispettato i ruoli che gli sono stati assegnati senza sovrastare quelli degli altri (es. non ha mai corretto la scrittura al computer degli altri

utenti o non ha mai voluto prendere il posto ad un utente a cui era stato assegnato il compito di scrivere al computer).

Lorenza ha partecipato attivamente durante l'attività e durante la scrittura al computer ha esplicitato le sue capacità nell'usarlo autonomamente. Ha aiutato altri membri del gruppo nella dettatura e nella scrittura al computer tramite la tastiera. Ha compreso l'obiettivo dell'attività ed espresso la sua opinione senza timore di sbagliare. Ha rispettato e svolto i compiti che le venivano assegnati e quando le è stato chiesto di scrivere al computer lo ha fatto in maniera disinvolta.

Paola ha avuto un momento iniziale nel quale non ha parlato né interagito con il gruppo: ha preferito rimanere in silenzio e in osservazione di ciò che stava accadendo. Successivamente si è messa in gioco, ha espresso la sua opinione, ha interagito con il gruppo e specificatamente ha avviato una discussione: nel secondo esempio Paola suggeriva di chiamare i genitori per farsi aiutare. Matteo ha subito risposto correggendo Paola e dicendogli che, se il telefono non è disponibile perché o me lo sono dimenticato o è scarico, non si può fare niente. Si è avviata poi una discussione che ha portato il gruppo a trovare la soluzione di chiedere all'autista dell'autobus/treno o a qualche passeggero dove ci si trova. La prima volta che le è stato chiesto di scrivere al computer si è opposta, forse per timore di sbagliare, ma, incentivata dalla laureanda, ha eseguito il compito. Inoltre, ha accettato di farsi aiutare dai suoi compagni nella scrittura, dettatura e correzione di alcune frasi o parole.

La quarta e ultima attività ha sortito un effetto positivo su tutti e quattro gli utenti: tutti hanno riferito di essersi divertiti e di aver compreso lo scopo dell'attività dimostrando di saper arrivare autonomamente nel luogo prescelto e mandare la "posizione attuale" tramite Whatsapp all'educatrice.

Laura e Matteo si sono incamminati assieme in quanto i loro luoghi erano adiacenti: Laura però è arrivata per prima sul luogo ed ha mandato per prima la posizione ad Angela. Laura è stata l'unica che, nonostante le indicazioni della laureanda prima dell'inizio dell'attività su come mandare la posizione, ha mandato la "posizione in tempo reale" (non è sbagliato perché la laureanda nella seconda attività aveva mostrato le opzioni possibili su Whatsapp, ma le indicazioni che sono state date a inizio attività erano quelle di mandare la "posizione attuale"). Non ha riferito di aver avuto particolari problemi né nel trovare il

luogo (forse perché anche accompagnata da Matteo) né nel ritornare al punto di partenza (ufficio APT).

Anche Matteo è arrivato nel suo luogo e mandato la “posizione attuale” all’educatrice Angela. La laureanda lo ha trovato poco coinvolto (probabilmente per questioni, sconosciute alla laureanda, accadute giorni prima) ma, nonostante ciò, ha portato a termine il compito e ha riferito di non aver avuto imprevisti.

Per Lorenza, la performance è stata un momento di sfida e di concentrazione: tra tutti, era quella più lontana e l’educatrice temeva non ce la facesse a raggiungere il luogo da sola. Dopo una breve incertezza però (non riusciva ad orientarsi perché partiva da un luogo che non aveva mai visto prima - APT) e grazie alle indicazioni dell’educatrice, Lorenza è partita e dopo circa venti minuti sul dispositivo dell’educatrice è pervenuta la sua posizione. Prima di mandare la posizione in realtà, Lorenza ha chiamato Angela per chiedere conferma dei passaggi che si dovevano eseguire per mandare la posizione. L’imprevisto di Lorenza è stato quello di doversi adattare ad una nuova situazione e cercare di orientarsi al meglio per poter arrivare nel suo luogo. L’educatrice ha riferito più volte sia alla laureanda sia a Lorenza, di essere molto soddisfatta degli obiettivi raggiunti dall’utente.

Paola ha affermato di aver trovato in maniera disinvolta il suo luogo e di esser soddisfatta di averlo trovato autonomamente. Ha ringraziato più volte la laureanda sostenendo che il progetto è andato a buon fine e che è stato molto utile. Anche lei ha mandato la “posizione attuale” allegando anche la foto del suo luogo. Ha riferito di aver avuto uno spiacevole inconveniente con un signore che le ha parlato in maniera non consona ma lei ha continuato per la sua strada ed è tornata all’APT.

Per eventuali dubbi o chiarimenti, si rimanda alla lettura delle seguenti tabelle (tab. 5, 6, 7, 8) con inserite le attività, valori e osservazioni acquisite sul lavoro degli utenti.

Al riassunto del lavoro: far scegliere dei luoghi del centro di Trento agli utenti, raggiungerli e scattare una fotografia. Incollare il luogo sulla cartina del centro di Trento ed evidenziare il percorso svolto	Coinvolgimento e motivazione	Tipo di ambiente	Capire lo scopo dell'attività	Esporre la propria idea
Laura	Apparentemente coinvolta e interessata nella parte iniziale ed esplicativa nel progetto. Nella parte pratica (recarsi in centro Duomo e scattare la foto) poco partecipe ed entusiasta	Interno (presso centro PER.LA) ed esterno (luogo scelto: piazza Duomo). Le educatrici hanno notato una Laura interessata di più alla visita esterna che all'attività (stampare e incollare la foto) proposta all'interno	Si. Ha svolto senza problemi e senza che la laureanda dovesse ripetere l'attività	Si. Nel momento iniziale (cartellone), Laura ha espresso la sua idea di autonomia (attraversare sulle strisce pedonali)
Matteo	Molto entusiasta e interessato al lavoro proposto. Ha riferito più volte (anche alla coordinatrice) della bella sensazione sull'attività proposta dalla laureanda.	Interno ed esterno. Matteo ha partecipato attivamente sia nell'attività di incollare la foto sulla cartina ed evidenziare le vie, sia nel raggiungere il luogo da lui scelto. Si è rivelato particolarmente	Si. Inizialmente confuso e quasi spaventato dalla prestazione richiesta ma subito rassicurato dall'educatrice Ilaria. Ha capito e svolto senza problemi le consegne esposte dalla laureanda	Ha espresso la sua idea di autonomia (essere capaci di muoversi in città da soli - cartellone)

		interessato nell'uso corretto della cartina geografica chiedendo più volte aiuto alla laureanda o all'educatrice su come orientarla e come trovare corrispondenza tra le vie scritte sui muri delle case e quelle della carta. Nello scatto della fotografia, ha personalizzato la foto facendo lo zoom sul nome del bar e si è spostato per migliorare lo scatto della foto		
Lorenza	Inizialmente molto timida. Una volta esplicitato lo scopo del progetto e definito il luogo che doveva visitare, ha cambiato umore e si è lanciata a capofitto nell'attività. Molto soddisfatta nel tornare nel luogo in cui aveva svolto tirocinio	Interno ed esterno. Ha mantenuto un costante interesse in entrambe le attività	Si. Ha avuto un po' di incertezza nel momento del rivedere il percorso svolto in mattinata	Si, anche se incentivata dall'educatrice (l'educatrice spiega che la timidezza di Lorenza è un suo tratto distintivo)
Paola	È arrivata al centro PER.LA con un	Interno ed esterno. Ha riferito la sua	Si	Si. Sul concetto autonomia ha

	atteggiamento di chiusura. Dopo aver salutato le educatrici e i suoi colleghi si è rapportata alla laureanda chiedendo chi fosse e cosa faceva lì. Dopo le dovute spiegazioni, ha cambiato atteggiamento e si è messa in ascolto	preferenza nell'attività esterna (visita al negozio di abbigliamento intimo)		riferito di aver già svolto, in passato, alcuni corsi sulla sicurezza stradale
--	--	--	--	--

Tab. 5 – Tabella attività n. 1

A2 riassunto del lavoro: spiegazione e utilizzo dell'app Google Maps e invio posizione su Whatsapp	Coinvolgimento e motivazione	Uso del telefono e svolgimento attività	Capire lo scopo dell'attività
Laura	Interessata e attiva nell'ascoltare e procedere nella pratica	Sì. Sapeva già accedere a Google Maps ma un po' incerta nel suo utilizzo. Su Whatsapp invece nessuna debolezza - l'educatrice riferisce che Laura usa molto Whatsapp	Sì. Forse dubbiosa sulla parte di spiegazione di Google Maps (si vedrà nell'ultima attività cosa ha capito)
Matteo	Interessato ma meno coinvolto rispetto la prima attività	Sa accedere a Google Maps; accendere la posizione sul telefono; inserire e leggere correttamente i dati forniti dalla ricerca su Google Maps; sa inviare la posizione a un contatto su Whatsapp	Sì. Ha chiesto solamente conferma sull'iter da seguire per trovare e accendere la posizione sul dispositivo

Lorenza	Attenta e concentrata nella spiegazione e nello svolgimento del compito	Autonoma nell'inserire i dati su Google Maps e nell'inviare la posizione su Whatsapp (l'educatrice riferisce che Lorenza ha svolto un corso social proposto dal PER.LA)	Sì
Paola	Interessata ma timorosa di sbagliare (ansia di sbagliare)	Ha svolto l'attività ma con qualche difficoltà: ha più volte richiesto l'intervento della laureanda e chiesto conferma di quasi tutti i passaggi che dovevano essere fatti per inserire i dati su Google Maps. Per quanto riguarda Whatsapp, lo svolgimento è stato più fluido e corretto - l'educatrice ha riferito che Paola non sa utilizzare sempre correttamente il cellulare e spesso si trova a cambiare il cellulare o il numero di telefono	Sì, anche se ha chiesto più volte conferme e ripetizioni da parte della laureanda

Tab. 6 – Tabella attività n. 2

A3 riassunto del lavoro: scrivere una piccola brochure o un piccolo fascicolo, contenenti dei consigli per affrontare in maniera serena eventuali imprevisti	Coinvolgimento e motivazione	Capacità di lavoro in gruppo	Capacità di esprimere la propria idea	Rispetto dei ruoli
Laura	In ascolto di ciò che si diceva nel gruppo. Interessata all'uso del computer e aperta nel	Sì, ma non ha interagito particolarmente con gli altri utenti	Sì anche se incentivata dall'educatrice (forse per timore di sbagliare)	Sì: quando le è stato chiesto di leggere a voce alta l'ha fatto senza sottrarsi al compito

	ricevere consigli da parte degli altri membri nell'uso dello stesso			
Matteo	Un po' meno interessato rispetto alle altre due attività. Al termine di questa attività era stanco mentalmente (non abituato a svolgere questo tipo di attività cognitiva e riflessiva)	Un po' restio ad interagire attivamente e intromettersi nel dialogo con gli altri (ha lasciato parlare gli altri e non sempre era attento a ciò che si diceva)	Sì, anche se spinto e incentivato molto dalla laureanda	Sì. Ha scritto anche lui al computer quando gli è stato chiesto e non ha mai sovrastato le idee o i ruoli degli altri utenti
Lorenza	Molto interessata; incentivata anche dall'uso del computer	Ha aiutato gli altri componenti nell'uso del computer e specificatamente nella dettatura di alcune parole da trascrivere mediante la tastiera	Sì. Ha compreso l'obiettivo dell'attività ed espresso le proprie idee senza timore di sbagliare	Sì. In base a ciò che le veniva chiesto (scrivere al computer, mandare in stampa...) l'ha svolto senza problemi
Paola	Inizialmente osservava in silenzio. Poi si è messa in gioco e ha partecipato al dibattito	Sì. C'è stato un momento in cui ha incentivato un suo compagno a pensare ad una soluzione diversa (secondo esempio: Matteo risponde subito che, nel caso in cui dovesse perdersi,	Sì e senza timore di sbagliare	Sì è opposta solo una volta quando le è stato chiesto di scrivere al computer ma poi ha accettato senza problemi (la laureanda le ha

		chiamerebbe i genitori. Paola risponde dicendo: “E se il telefono è scarico o non ce l’hai con te”? A questo punto si avvia una discussione tra i due che porta alla soluzione di lasciare stare il telefono e chiedere aiuto all’autista dell’autobus/ controllore del treno)		riferito che le avrebbe suggerito e dettato le frasi da scrivere al computer)
--	--	--	--	---

Tab. 7 – Tabella attività n. 3

A4 riassunto del lavoro: partenza dall’ufficio turistico e recarsi da soli nel luogo scelto nell’attività numero 1. Una volta arrivati, mandare la propria posizione su Whatsapp all’educatrice	Conoscenza del territorio (centro città di Trento)	Capacità di ricordare i luoghi visitati	Capacità di raggiungere i luoghi visitati in autonomia	Coinvolgimento e motivazione	Uso del telefono (posizione pervenuta su Whatsapp?)	Capacità di risposta all’eventuale imprevisto
Laura	Sì. È stata la prima ad arrivare nel suo luogo e la prima a	Sì. Aiutata anche dalla presenza	Sì e non ha riferito particolari dubbi o	Interessata all’attività - ha riferito essere la più bella delle quattro	Sì. La posizione è stata pervenuta ma a	Ha riferito di non aver avuto imprevisti

	mandare la posizione all'educatrice e	di Matteo che doveva recarsi in un luogo adiacente e al suo	problematiche		differenza degli altri, Laura ha mandato la posizione in tempo reale - permettendo alla laureanda e all'educatrice di osservare gli spostamenti di Laura in tempo reale	
Matteo	Sì. Ha iniziato il suo percorso accompagnato da Laura e poi ha proseguito da solo. È arrivato per terzo	Sì	Sì	Interessato ma non molto coinvolto - umore basso per problemi accaduti il giorno prima	Sì. È stata mandata la posizione attuale	Ha riferito di non aver avuto imprevisti
Lorenza	Sì. Incerta e leggermente disorientata all'inizio ma è arrivata al panificio e tornata all'APT senza problemi. Ha raggiunto l'APT per	Sì - l'APT non l'aveva mai visto quindi un punto in più in quanto si è ricordata di	Sì - con l'ausilio della cartina che precedentemente era stata osservata	All'inizio timorosa di sbagliare ma una volta ritornata all'APT super contenta e soddisfatta - anche la laureanda e l'educatrice erano soddisfatte	Sì; ha mandato la posizione attuale all'educatrice e tramite Whatsapp	Sì - il suo imprevisto è stato quello di partire da un punto diverso dal centro Per.La (APT) per recarsi nel suo luogo

	ultima (era la più lontana rispetto agli altri tre)	ritornare lì					
Paola	Sì. Ha riferito di aver trovato subito il suo luogo e di essere contenta di averlo fatto da sola	Sì. Ha percorso le vie del centro di Trento fino ad arrivare nel suo negozio	Sì. Ha riferito di aver letto sia la cartina (più che altro per guardare la foto del suo luogo) che le vie sulle case per andare verso il luogo	Molto interessata e incentivata a fare da sola. Soddisfatta del suo lavoro e del progetto in sé. Ha ringraziato la laureanda più volte dicendo che il progetto è stato utile	Sì. Ha mandato su Whatsapp sia la posizione attuale sia la foto del negozio all'educatric e	Ha raccontato di essere stata avvicinata da un signore che le ha parlato in modo sgarbato ma lei non gli ha rivolto la parola ed è tornata verso l'APT	

Tab. 8 – Tabella attività n. 4

5.5 Risultati del questionario autovalutativo

Tutti e quattro gli utenti hanno gradito il progetto dando un voto positivo (tra l'8 e il 10); sul gradimento delle attività, due utenti hanno preferito l'attività numero 1 (uscita e fotografia del luogo preferito) mentre gli altri due l'attività numero 4 (uscita in autonomia nei luoghi precedentemente visitati e fotografati). In merito alla domanda "Quale attività ti è piaciuta meno" solo un utente ha dato una risposta, dicendo di non aver gradito l'attività numero 2 perché non l'ha interessato mentre gli altri utenti non hanno registrato la loro risposta lasciando la domanda incompleta.

Per quanto riguarda la domanda su quanto gli utenti si siano sentiti sicuri di loro stessi nelle varie attività, tre utenti hanno affermato di essersi sentiti tali nell'attività numero 1 mentre solo un utente ha indicato l'attività numero quattro²².

In conclusione, a tutti e quattro gli utenti è stato chiesto di autovalutare la propria prestazione nella quarta attività e tutti hanno risposto dando un voto compreso tra il 9 e il 10.

Tutti gli utenti, infine, hanno affermato che la laureanda ha esplicitato in maniera chiara ed esaustiva tutte le informazioni relative al progetto e alle attività. Di seguito un esempio di questionario autovalutativo pervenuto (Allegati - Fig. 2). Si rimanda alla lettura e revisione degli altri questionari autovalutativi (Allegati – Fig. 3,4,5).

In merito alla compilazione del questionario si sono adottate le seguenti modalità: è stato somministrato il questionario e, a turno, ogni utente ha letto ad alta voce le domande presentate. La laureanda ha cercato di capire se ci fossero domande o chiarimenti da esplicitare al gruppo di utenti e poi ha permesso agli utenti di iniziare la compilazione. Nonostante gli avvertimenti e la lettura in gruppo, ci sono stati degli utenti che non hanno compreso a fondo alcune domande. Per questo si è analizzato il questionario (e le relative domande) arrivando alla conclusione che in futuro sarebbe più efficace rendere più semplici le informazioni di compilazione (vicino a legenda scrivere cos'è una legenda e spiegare che non è da compilare o segnare con crocetta) e sostituire la grafia del testo con caratteri e dimensioni più idonee (perché alcuni utenti hanno dimostrato difficoltà anche nella lettura) affinché vengano registrate le risposte e permessa l'espressione e l'inclusione delle idee di ogni utente. Un modello valido, che può aiutare l'elaborazione e lo sviluppo di percorsi educativi inclusivi nei quali inglobare strumenti valutativi altrettanto inclusivi (che prendono in considerazione le capacità di apprendimento e di espressione di tutti), può essere l'Universal Design for Learning. Esso elabora percorsi di apprendimento inclusivi mediante l'osservanza di tre principi didattici²³, sviluppa e impiega anche una prospettiva inclusiva sugli strumenti valutativi permettendo così agli

²² L'utente che dato questa risposta ha inoltre affermato la sua soddisfazione nell'essere riuscito ad inviare tramite Whatsapp la propria posizione, non nascondendo il timore di poter sbagliare e non portare a termine il compito.

²³ Principio I: proporre molteplici forme di rappresentazione in quanto ogni persona comprende e percepisce le informazioni in maniera differente; principio II: favorire l'elaborazione di una molteplicità di forme di espressione perché ogni persona ha un modo proprio per esprimere la sua comprensione (disegno, scrittura, dialogo); principio III: incentivare la motivazione di tutti attraverso varie forme per agganciare l'interesse e coinvolgere il più possibile gli individui in educazione (Baroni, Folci, 2022, p.67).

utenti/soggetti in educazione di svolgere i compiti/attività/richieste assegnati nel rispetto delle caratteristiche personali (modalità di apprendimento, modalità di espressione, rielaborazione informazioni), dei diritti universali tra cui l'accessibilità ai contesti di riferimento (Baroni, Folci, 2022, p. 63).

AUTOVALUTAZIONE

- Ti è piaciuto il progetto "Autonomia in città"? SÌ; NO; Che voto daresti da 1 a 10? 10
- Quale attività ti è piaciuta di più? A2 A3 A4; Quale meno? A1 A2 A3 A4. Perché?
Menzione Mi sono divertito molto
- Su quale attività ti sei sentito/a più sicuro/a? A2 A4; Quale meno? A1 A2 A3 A4. Perché?

- Che voto ti daresti nell'ultima attività a cui hai partecipato? 10/10
- La laureanda ha esplicitato le informazioni in maniera chiara ed esplicita? SÌ NO

LEGENDA:
A1 = ATTIVITA' 1
A2 = ATTIVITA' 2
A3 = ATTIVITA' 3
A4 = ATTIVITA' 4

Fig. 2 – Questionario autovalutativo di un utente

PARTE 2

CAPITOLO 1 IL PROFILO DEL PEDAGOGISTA

Il Pedagogista è una figura professionale di livello apicale che interviene nella realtà per capire, osservare e trovare delle soluzioni ai problemi, bisogni che emergono sia dall'ambiente stesso sia dai soggetti che lo abitano. Egli, attraverso metodi, tecniche, progetti propri, mette in atto una serie di cambiamenti volti a migliorare la situazione nella quale è stato chiamato in causa. I contesti nei quali può operare sono di tipo educativo/formativo e gli interventi di coordinamento, progettazione e valutazione pedagogica che attua in essi vogliono difendere il diritto delle persone di essere educate/formate (ANPE, 2002, p. 3). Per rendere valido ed esteso questo importante scopo, il Pedagogista può creare degli interventi, delle soluzioni anche attraverso la costruzione di una rete di collaborazione con altre figure competenti e professionali: oltre a trovare una soluzione idonea, può aiutarlo ad avere un quadro più completo sia sul/i soggetto/i in questione sia sull'ambiente che richiede di essere modificato. Un altro importante passo che il Pedagogista deve compiere è quello di farsi carico dei problemi e bisogni portati da determinate persone, accoglierli e sospendere qualsiasi giudizio o critica nei loro confronti: facendo ciò riconosce che ogni persona porta una diversità (età, genere, stato civile ...) ma che i diritti universali (libertà, dignità, uguaglianza ...) devono essere rispettati e resi possibili (ANPE, 2002, p. 3).

La figura, i ruoli e le competenze che il Pedagogista può assumere nei vari ambiti educativi e formativi sono regolamentati da due principali leggi: la n. 205 del 27.12.2017 e la n. 55 del 09.04.2024.

La legge 205 del 27.12.2017, al comma 594²⁴, descrive gli ambiti di lavoro e di intervento nei quali il Pedagogista può inserirsi (Gazzetta Ufficiale, 2017)²⁵ descritti di seguito:

²⁴ I due commi inglobano gli ambiti di lavoro, di occupazione e formazione universitaria sia del Pedagogista sia dell'Educatore socio-professionale.

²⁵ Agli ambiti sopra citati si aggiungono anche: quello giudiziario, ambientale, sportivo e motorio, dell'integrazione e della cooperazione internazionale (Gazzetta Ufficiale, 2017)

Nell'ambito educativo e formativo²⁶: il Pedagogista può operare per esempio nei servizi d'infanzia (0-3, 3-6 o 0-6) per avviare, sostenere e rilanciare in ottica inclusiva progetti su particolari temi. A Bologna è stato sostenuto un percorso formativo per insegnanti e educatori dei servizi d'infanzia sul tema dell'educazione all'aperto e sulla rivalutazione degli spazi esterni. Grazie all'intervento (e ai progetti che si sono elaborati per soddisfare il bisogno imminente) è emerso il fondamentale ruolo del Pedagogista nel sapersi calare nella realtà, osservare i bisogni, interagire e comunicare con le altre figure professionali e trovare assieme a loro delle soluzioni possibili. Il Pedagogista è risultato essere una figura in costante riflessione e interazione con i soggetti, i luoghi, gli spazi e i bisogni emergenti: solo in questo modo può diventare promotore di qualità ma soprattutto di cambiamento (Schenetti, 2022, pp. 71-77).

Nell'ambito scolastico: in questo ambito il Pedagogista può sostenere gli insegnanti sia nella definizione di offerte formative specifiche per ogni studente (es. definizione del PEI, Piano Educativo Individualizzato, o aiuto nell'individuazione di eventuali bisogni educativi speciali) sia nell'acquisizione o miglioramento dell'approccio relazionale con gli studenti stessi (aiutandoli anche nella gestione di casi complessi). Oltre alla soluzione pratica, il Pedagogista può fornire valide strategie anche attraverso la formazione e all'aggiornamento periodico. Può attivare degli sportelli a sostegno dei genitori per fornire loro adeguate strategie educative per affrontare le varie situazioni e per avvicinarli e renderli consapevoli dei servizi che la scuola può offrire a loro e ai loro figli. Infine, può aiutare gli studenti stessi ascoltando i loro problemi o bisogni legati al loro percorso scolastico/educativo mediante l'attivazione di uno sportello (Calapriceo, 2016, pp. 331-332).

Nell'ambito socio-assistenziale: il Pedagogista è tenuto a sostenere e formare i professionisti sanitari nella cura (umanitaria) dei pazienti e renderli consapevoli dell'importanza del proprio ruolo (nei presidi socio – sanitari e della salute limitatamente agli aspetti socio-educativi)²⁷; fare rete e collaborare con altre figure professionali (psicologi, psichiatri) presenti all'interno delle strutture sanitarie per rendere più sostenibili i disagi dei pazienti e delle loro famiglie (Castiglioni, 2022, pp. 57-58).

²⁶ In esso posso essere inseriti gli interventi che il Pedagogista attua nei confronti della “genitorialità e della famiglia” (Gazzetta Ufficiale, 2017).

²⁷ La legge n. 145 del 30 dicembre 2018 inserisce una precisazione in merito al lavoro del Pedagogista nell'ambito socio – assistenziale: essa precisa che il Pedagogista può intervenire ed operare in contesti e presidi socio – sanitari e della salute lavorando solo e limitatamente sugli aspetti socio – educativi.

Nell'ambito culturale: il museo oggi è considerato lo spazio d'incontro tra identità diverse che concorrono alla formazione e allo sviluppo di una cultura e conoscenza condivisa e in costante progresso. La figura del Pedagogista potrebbe entrare a sostegno di quella dell'educatore museale, che purtroppo deve ancora essere riconosciuta, per condividere corresponsabilmente l'idea di progettare dei percorsi che siano inclusivi e accessibili per tutti i visitatori valorizzando e sostenendo la loro diversità di apprendimento (Piazza, Rizzari, 2022, pp. 43-46).

Per quanto riguarda il percorso formativo (esplicitato al comma 595 della legge n. 205 del 27.12.2017), il Pedagogista riceve la qualifica dopo aver conseguito una laurea magistrale nelle classi LM-50 (Programmazione e gestione dei servizi educativi), LM-57 (Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua), LM-85 (Scienze pedagogiche) o LM-93 (Teorie e metodologie dell'e-learning e della media education) (Gazzetta Ufficiale, 2017). È comunque una figura in costante aggiornamento e formazione per comprendere e dare risposta alle trasformazioni che avvengono quotidianamente nel campo dell'educazione (e che riguardano l'educazione stessa) (Bleza et al, 2019, pp. 5-6).

A completamento e integrazione della legge n. 205 del 27.12.2017, è stata approvata la recentissima legge n. 55 del 09.04.2024. Composta da 13 articoli, approvata dal Parlamento italiano il 09 aprile 2024, pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 15 aprile 2024 ed entrata in vigore l'08 maggio 2024, integra e inserisce importanti sviluppi per la figura del Pedagogista²⁸. Gli articoli che lo interessano e coinvolgono direttamente sono: articolo uno e due, che rimandano alla definizione della professione e dei requisiti necessari per ricoprire la figura di Pedagogista, gli articoli cinque, sei e sette che riguardano l'istituzione dell'Ordine delle Professioni Pedagogiche e Educative (istituzione dell'albo) e i requisiti e le condizioni necessarie per aver accesso e per essere iscritti ad esso (Gazzetta Ufficiale, 2024). Della legge n.55 è importante sottolineare che, attraverso l'istituzione dell'albo, si sia riconfermata l'esigenza e la fondamentale presenza dei Pedagogisti in contesti educativi formali e non per progettare, coordinare, intervenire e valutare le situazioni che li hanno chiamati in causa e migliorarle. La legge n. 55 ha inoltre conferito e riconosciuto legislativamente le potenzialità e i cambiamenti che,

²⁸ La legge riguarda anche la definizione della figura dell'Educatore socio – professionale, dell'istituzione dell'albo degli educatori e dei requisiti di accesso.

anche a livello europeo, essi possono apportare nella società odierna cercando di trasformarla e di renderla più inclusiva²⁹ (Strategia di Lisbona, 2000). Inoltre, il Pedagogista è la figura che, attraverso l'educazione, può rendere possibile sia l'incontro tra identità e culture diverse, aiutando ogni persona a connettere la propria identità nello spazio e nel tempo ma soprattutto nel cogliere l'importanza dell'interazione con l'altro (Loiodice, 2017, pp. 48 - 49), sia nell'essere egli stesso promotore e difensore della diversità fornendo i più adeguati aiuti educativi (che vede nella realtà, nel campo) di cui ogni persona necessita (Crispiani, 2017, pp. 126-128).

1.1 Il Pedagogista come coordinatore di interventi per la realizzazione e il raggiungimento dell'autonomia e dell'autodeterminazione per le persone con disabilità intellettiva

Il Pedagogista, come citato in precedenza, interviene in ambiti educativi e formativi e, oltre ai servizi per l'infanzia, può essere chiamato a sviluppare una serie di percorsi anche nei servizi/comunità per la cura e il sostegno delle persone con disabilità. In particolare, il Pedagogista e il team di educatori puntano allo sviluppo di percorsi, interventi, progetti che abbiano come scopi principali il pieno raggiungimento di autonomia, autodeterminazione³⁰ e l'inclusione sociale dei soggetti in questione. Tali percorsi e interventi, oltre a determinare e migliorare la qualità della vita, si pongono in continuità con i principi di alcuni programmi e convenzioni fondamentali. Prima fra tutte la *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* (2006) che punta

²⁹ L'asserzione rimanda alla Strategia di Lisbona redatta dal Consiglio europeo nel 2000. Lo scopo di tale intervento è stato quello di voler modernizzare la società europea apportando delle modifiche per esempio nel settore economico (cercando di attuare una serie di riforme per aumentare l'occupazione lavorativa) o nel settore educativo/sociale attraverso la diffusione di conoscenze condivise (anche attraverso l'uso delle tecnologie) per costruire una società democratica (la conoscenza e l'apprendimento sono diritti di tutti), coesa e inclusiva all'interno della quale il cittadino europeo doveva apparire attivo e coinvolto. (Consiglio europeo, *Strategia di Lisbona*).

³⁰ Secondo la definizione di Wehmeyer, l'autodeterminazione è l'insieme degli atteggiamenti, abilità e azioni che le persone mettono in atto intenzionalmente per migliorare la propria qualità di vita e la loro capacità di superare eventuali ostacoli e la loro capacità di adattarsi all'ambiente circostante (Zappella, 2019, p. 283).

al rispetto della dignità, della diversità, alla promozione dell'accessibilità e dell'autonomia delle persone con disabilità (art. 3). Questo scopo viene realizzato attraverso il superamento di pregiudizi e stereotipi sul concetto di disabilità, mediante la promozione di interventi volti ad accrescere la consapevolezza, l'identità e i contributi che esse possono apportare nella società di riferimento (art. 8). La Convenzione incentiva lo sviluppo di una serie di strumenti e misure efficaci per la promozione di una vita indipendente, per facilitare la loro partecipazione sociale (art. 19) attraverso lo sviluppo di un'educazione (e formazione) permanente, che si dipana su tutto l'arco della vita (art. 24). L'altro documento di riferimento che il Pedagogista prende in considerazione per costruire percorsi innovativi e di risposta ai vari bisogni delle persone (con disabilità), è rappresentato dalle *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* (2014). È uno strumento che sostiene e sviluppa le decisioni e le scelte di ogni persona in un qualsiasi momento della loro vita, promuovendone la partecipazione e l'inclusione sociale attiva. L'orientamento/educazione permanente, in particolare, si occupa di accompagnare e orientare i soggetti in educazione, e ancor più le persone con disabilità, a superare e affrontare momenti significativi della loro vita. Più specificatamente, essi sono accompagnati nei momenti transitori o di cambiamento sia nell'ambito scolastico sia in quello extrascolastico (es. ambito lavorativo), attraverso la pianificazione e la progettazione di interventi educativi individuali basati su bisogni ed esigenze personali per accrescere la consapevolezza della propria identità e favorire la loro inclusione sociale, anche attraverso l'uso di mezzi e dispositivi tecnologici (Linee guida, 2014, pp. 9-12). Si crea in questo senso un continuum tra soggetto (caratteristiche individuali), educazione/formazione e ambiente nel quale è inserito che permette allo stesso di accrescere le proprie conoscenze e capacità utili per affrontare le sfide del quotidiano e del futuro (Friso, Caldin, 2022, pp. 51-52). Si pensi, ad esempio, all'importante ma allo stesso tempo delicato passaggio alla vita adulta: esso è un insieme di momenti nel quale gli adolescenti ricostruiscono continuamente, attraverso azioni, scelte e fallimenti, l'immagine che hanno di sé (in una continua tensione tra ciò che si è stati e ciò che si vuol diventare) per appropriarsi della dimensione adulta (Bortolotti, 2017, p.229). In questo processo entrano in gioco diversi fattori, individuali e ambientali, che si intrecciano e permettono (o ostacolano) agli adolescenti di raggiungere buoni gradi di autonomia, indipendenza e autodeterminazione, elementi indispensabili e caratteristici della

dimensione adulta. Diventare adulti riguarda ogni individuo, anche coloro che si trovano in una situazione di vulnerabilità come, ad esempio, le persone con disabilità intellettiva. Per garantire il passaggio alla vita adulta anche a loro, il Pedagogista e il team di educatori realizzano una serie di percorsi e progetti di vita che possono riguardare, ad esempio, la predisposizione di un ambiente inclusivo e l'avvio a mansioni e attività lavorative. Per quanto riguarda l'ambiente circostante nel quale la persona con disabilità intellettiva è inserita, il Pedagogista e l'equipe educativa possono lavorare su due livelli: prima di tutto valutano se l'ambiente funge da facilitatore o da barriera (e nel secondo caso riorganizzarlo) e, conseguentemente, si attivano per sviluppare un ambiente che, oltre ad essere inclusivo, predispone le stesse a sviluppare gradualmente l'autonomia e l'autodeterminazione per completare il loro processo di crescita. (Bortolotti, 2017, p. 230). Le eventuali barriere che potrebbero caratterizzare l'ambiente e il contesto nel quale le persone con disabilità intellettiva sono inserite, possono essere sia fisiche sia sociali. Per escluderle il Pedagogista può formare il team di educatori su quali strumenti o strategie potrebbero essere efficaci per risolvere la questione: ne sono esempio lo strumento dell'Universal Design for All che attraverso i necessari adattamenti e una progettazione architettonica ad hoc, composta da sette principi, sviluppa progetti per un'educazione inclusiva per tutti dove lo sforzo fisico, il margine di errore vengono contenuti e l'equità, la flessibilità, la semplicità, la predisposizione consona degli spazi e la percettibilità delle informazioni vengono realizzate e attuate contemporaneamente (Sgambelluri, 2020, p. 244), permette a tutte le persone di accedere fisicamente a strutture o servizi dislocati nel loro ambiente sociale (indipendentemente dal genere, dall'età, dalle abilità personali) (Malaguti et al, 2023, pp. 14-15). O lo strumento dell'Universal Design for Learning che, attraverso tre principi didattici (la molteplicità di rappresentare le informazioni da apprendere, fornire diverse possibilità di esprimere ciò che si è appreso e proporre molteplici forme di coinvolgimento per attrarre e incuriosire coloro che sono coinvolti nel processo di apprendimento) elabora un apprendimento inclusivo e aperto a tutti. Entrambi gli approcci permettono a tutte le persone, incluse quelle con disabilità intellettiva, di entrare in contatto con l'ambiente di riferimento, muoversi e relazionarsi in esso in maniera autonoma, controllata e intenzionale.

Per rendere ancora più concrete l'inclusione sociale e l'avvio all'autonomia (processo di crescita verso la vita adulta) delle persone con disabilità intellettiva, studi recenti hanno

segnalato l'efficacia della progettazione e strutturazione di spazi per promuovere la residenzialità (Bortolotti, 2017, pp. 232-234). Queste strutture, oltre a rispettare il diritto universale ad avere una vita indipendente e privata (ONU, 2006, art. 19 e 22), permettono alle persone con disabilità intellettiva di vivere con altre persone, incrementando il loro senso di appartenenza ad un nucleo diverso da quello familiare di riferimento. Sviluppano in esse la capacità di compiere delle scelte responsabili e intenzionali, autonomamente o in relazione, in accordo con gli altri soggetti che abitano nella struttura. Vivere in strutture residenziali permanentemente permette loro di avere il riconoscimento esterno³¹ e interno (identità) della propria indipendenza e della crescita verso la dimensione adulta. All'interno di queste strutture residenziali sono le stesse persone con disabilità intellettiva a gestire tempi, spazi, progetti (es. turni per le pulizie, riordino, pulizia personale) ma non è comunque escluso che il Pedagogista e il team di educatori possano intervenire (specialmente nelle fasi iniziali di trasloco e inserimento nella struttura) creando le condizioni migliori per avviarli e per mantenere la direzione in questo processo di crescita (Bortolotti, 2017, p. 233).

L'altra dimensione che permette alle persone con disabilità intellettiva di traslare verso il mondo adulto è quella lavorativa. L'inserimento lavorativo per esse è moderato dalla Legge n. 68/1999 che regola le eventuali assunzioni della persona disabile da parte dei datori di lavoro e gli obblighi che questi ultimi hanno nei confronti di essa. Per accompagnare e orientare le scelte (autonome e autodeterminate) e le mansioni lavorative che vengono intraprese durante il percorso di avvicinamento lavorativo, possono contribuire anche le figure che fanno parte di servizi educativi/formativi, come ad esempio il Pedagogista e/ educatori professionali (art.11). Durante l'avvicinamento³² e lo svolgimento del percorso lavorativo, le persone che si attivano ed entrano in contatto sono molteplici: il soggetto in questione, l'equipe educativa (formata da Pedagogista, educatori ed eventuali insegnanti) e il tutor aziendale. Tutti i soggetti coinvolti nel percorso si

³¹ Il concetto di "esterno" allude all'errore in cui la famiglia (o le persone che partecipano attivamente alla vita della persona con disabilità intellettiva in questione) potrebbe imbattersi ovvero l'idea che il proprio figlio sia un "eterno adolescente" "incapace" di slittare e raggiungere la vita adulta (Morini, 2008, p. 13).

³² L'avvicinamento e l'avviamento dei percorsi lavorativi possono essere attuati già in età scolastica attraverso progetti strutturati come l'alternanza scuola lavoro ovvero un insieme di esperienze di avvicinamento al mondo del lavoro e delle rispettive mansioni (es. all'interno del Progetto Per.La esiste un percorso chiamato "Progetto Ponte" che permette a studenti/esse della scuola secondaria di secondo grado con disabilità intellettiva di intraprendere attività di avvicinamento al lavoro attraverso esperienze di tirocinio o stage (Carta dei Servizi, p. 68).

interfacciano prima, durante e al termine del percorso, per conciliare le caratteristiche individuali della persona con disabilità intellettiva (capacità produttiva, qualità del lavoro) con le più adatte mansioni che le verranno assegnate (o per modificare la stessa mansione assegnata a inizio percorso per motivi di mancata continuità tra le caratteristiche del soggetto, i suoi bisogni e il lavoro che svolge e che gli è stato assegnato) (Lascioli, 2017, pp. 196-198). In questo continuo scambio, il Pedagogista funge da coordinatore e mediatore tra le parti analizzando, interpretando e valutando la situazione apportando collaborativamente (con gli altri membri) delle modifiche. Emerge qui la sua capacità di sapersi connettere e mettersi in relazione sia con la realtà sia con altre figure affinché si giunga ad una soluzione condivisa e giusta per il soggetto a cui il progetto, il percorso (lavorativo) fa riferimento (Iori, 2017, pp. 25-26). Grazie alla sua continua riflessività e sviluppo di soluzioni valide e concrete, il Pedagogista diviene ricercatore sul campo che osserva, esplora, s'interroga e valuta ogni situazione migliorandone la qualità (Premoli, 2017, pp. 438-442). La ricerca pratica diviene lo strumento principale con il quale il Pedagogista risolve problemi concreti di persone, famiglie, servizi, e grazie alla quale emergono continuamente una serie di principi e teorie localizzate (che riguardano quel particolare ambito o contesto) e che gli conferiscono la professionalità del lavoro che svolge (Crispiani, 2017, pp. 130-132).

CONCLUSIONI

L'impiego della Progettazione a Ritroso nella realizzazione del progetto "Autonomia in città" ha sortito un effetto positivo sia sul gruppo di utenti sia sull'equipe educativa. I risultati sottolineano che il gruppo di utenti è stato coinvolto e ha mostrato il proprio interesse durante tutta la durata del progetto e che mediante le attività proposte e la realizzazione di una brochure, ha fatto accrescere il senso dell'orientamento, la fiducia in sé stessi (per compiere degli spostamenti in autonomia) e la capacità di rispondere all'eventuale imprevisto.

Grazie all'impiego della Progettazione a Ritroso l'equipe educativa ha sperimentato un nuovo strumento apportando delle modifiche e degli adattamenti (in base alla realtà e ai bisogni che necessitavano di essere risolti), ha approfondito e reso possibile la collaborazione e il confronto tra i vari membri (anche con la laureanda) aiutando il gruppo di utenti a raggiungere l'obiettivo finale. L'equipe educativa, attraverso la realizzazione di un progetto che tenesse conto della diversità di ogni utente, ha sviluppato un percorso educativo inclusivo attraverso la costante tensione e continuità tra territorio/ambiente, utenti/persona esterne e educazione/formazione.

Parallelamente a ciò, l'equipe educativa è stata coinvolta sul piano della ricerca attraverso la parziale realizzazione della teoria della Design Based Research. Sono stati impiegati e adattati alcuni elementi caratteristici (continuo scambio e collaborazione del gruppo, realizzazione di progetti basati sulla realtà, utilizzo di metodologia mista) che hanno validato parzialmente la ricerca. Potrebbe essere interessante, per gli studi futuri, approfondire e realizzare anche gli altri elementi della DBR (es. fasi) nel medesimo ambito educativo affinché la ricerca possa risultare completa e totalmente valida.

ALLEGATO 1

Intervista del 17/10/2023 alla coordinatrice dei servizi Per.La di Anffas Trentino Onlus.

1. Qual è il suo lavoro - quali sono i campi di intervento nei quali opera e qual è il suo percorso di studio? quali competenze mette in atto? quali i suoi punti di forza (dove sente di andare bene) e quali meno - come fa a risolverli?
 2. Conosce la Progettazione a Ritroso, l'Universal Design... ce ne sono altri che conosce?
 3. Com'è formata l'equipe educativa?
 4. Qual è il rapporto con gli educatori e quali difficoltà incontra - con che altre figure educative collabora? (es. psicologo)
 5. Ha modo di interagire con gli utenti e le relative famiglie - quali sono le principali difficoltà che incontra?
 6. Come gestisce la continuità con il territorio? (se c'è)
 7. Quali strumenti utilizza per monitorare la qualità dei servizi (documentazioni varie)?
 8. È il coordinatore pedagogico che cura personalmente la formazione degli educatori? Se no, chi la fa?
-
1. Emma³³ ha riferito di ricoprire il ruolo di coordinatore dei servizi Per.La del Trentino: il suo è un coordinamento di tipo formativo, più legato all'orientamento al lavoro anziché focalizzarsi sul coordinamento pedagogico. La coordinatrice ha aggiunto che il suo percorso di studio non è stato completato: dopo aver conseguito il diploma del Liceo Socio Psico Pedagogico, ha iniziato, ma mai terminato, il percorso di Scienze dell'Educazione presso l'Università di Verona. Contemporaneamente all'iscrizione all'Università, Emma è stata assunta da Anffas e, grazie ai 20 anni di servizio prestati sia in Anffas sia in Per.La, le è stato assegnato il ruolo di coordinatrice. Il progetto Per.La è nato nel 2004 per rispondere alle esigenze di ragazzi/e con disabilità intellettiva lieve che volevano avvicinarsi al mondo del lavoro. Ma, mentre era più facile collocare persone con disabilità fisica, la disabilità intellettiva rimaneva ancora

³³ Il nome reale della coordinatrice è stato omesso per motivi di privacy. I nomi sostitutivi sono stati inventati dalla laureanda.

una problematica importante. È per questo motivo che il centro Per.La è nato. Oltre al ruolo di coordinamento dell'utenza e dell'equipe educativa, Emma ha il compito di fare rete con i servizi esterni: servizi sociali, comuni, enti, famiglie, scuole... Ogni giorno è chiamata ad entrare in contatto con le realtà che toccano direttamente gli utenti che poi verranno inseriti nel servizio. Per quanto riguarda il ruolo di coordinamento dell'equipe, Emma ha riferito di occuparsi di compiti prevalentemente pratici, organizzativi (incontri d'equipe), di divulgare proposte, attività (progetti con le scuole o altri enti), esperienze di tirocinio (stipulare convenzioni con ditte, fabbriche, lavanderie...) più adatte agli utenti. Ha inoltre aggiunto di mettere in atto una serie di capacità e competenze legate alla socialità, alla capacità di fare rete e di essere in contatto con altre persone. Emma ha confermato di essere una persona organizzata e molto creativa; propositiva nelle varie situazioni e nel trovare occasioni educative; ha riferito di sentirsi meno sicura nel momento in cui deve presentare nuovi progetti e cercare di far entrare in contatto l'equipe con gli stessi. Il momento in cui si mette di più in discussione si presenta quando deve risolvere una situazione di stress o una problematica per trovare la soluzione migliore e rendere l'ambiente più sereno.

2. Emma non ha mai sentito parlare né della Progettazione a Ritroso né dell'Universal Design. Probabilmente però, senza sapere la teoria o il nome della teoria, sono comunque dettagli che mettono in atto quotidianamente.
3. L'equipe educativa di tipo organizzativo è formata dagli educatori e dalla presenza del coordinatore del servizio. Si incontra una o due volte al mese per segnalare gli eventi importanti, riorganizzare le attività, attivare o migliorare i percorsi di tirocinio/stage, definire contatti con aziende, preparare relazioni per il servizio sociale sugli utenti, elaborare piani formativi. Gli incontri durano in media due ore e sono di carattere più generale appunto di tipo organizzativo della struttura. Una volta al mese, l'equipe incontra la psicologa o la pedagoga e insieme raccolgono delle informazioni sui singoli utenti o analizzano particolari situazioni che accadono all'interno del servizio e che riguardano gli utenti stessi (situazioni di crisi...).
4. Emma ha riferito di lavorare su equipe diverse ma non ha mai riscontrato difficoltà di lavoro con e tra educatori: ci sono personalità diverse ma queste non impediscono il riconoscimento del suo ruolo. La professionalità prevale e questo permette di creare un ambiente sano, tranquillo, rispettoso e fruttuoso per tutti. Per quanto riguarda la

collaborazione con altre figure, molto importante è quella con l'Assistente Sociale. Tramite questo contatto, viene definito, sviluppato e modificato il PFI (piano formativo individualizzato) e a breve e lungo termine revisionato. In questo lasso di tempo, la coordinatrice, in collaborazione con gli educatori, elabora un profilo dell'utente nel quale riferisce se il progetto sta funzionando o meno. Ci sono anche figure sociosanitarie di Anffas che seguono gli utenti in caso di necessità (es. durante l'epidemia di Covid) ma non avendo particolari disabilità a livello prettamente fisico ci sono solo nel momento del bisogno; ha riferito inoltre di mantenere i contatti con i colleghi dell'AML (agenzia mediazione lavoro) che attivano i tirocini anche a livello europeo.

5. Emma ha affermato che, finora, nella sua carriera ha incontrato due tipologie di famiglie: la prima ha consapevolezza della disabilità del proprio figlio/a e con cui la comunicazione e il dialogo sono più facilitate; la seconda non riconosce la disabilità del proprio figlio/a e con cui diventa difficoltoso non solo il dialogo ma anche la presa in carico del figlio/a stesso all'interno del servizio. Un'altra problematica di queste famiglie può essere quella di non riconoscere l'identità del figlio/a: Emma ha portato l'esempio di una utente del servizio che per raggiungere il centro Per.La non aveva mai preso i mezzi pubblici perché i genitori non si fidavano e non credevano nella capacità autonoma della figlia. Inoltre, il vestiario non era consono alla sua età (lei aveva 22 anni e veniva vestita ancora con abiti targati Disney o raffiguranti cartoni animati). Il servizio si pone l'obiettivo di accrescere l'autonomia degli utenti e comunicare con e alla famiglia i progressi degli stessi. Le famiglie incontrano il servizio circa tre volte all'anno per confrontarsi su eventuali problematiche o per osservare i cambiamenti degli utenti. Il lavoro che il servizio si presta a fare con le famiglie è quello di far notare come gli utenti possono essere in grado di diventare persone adulte, autonome e responsabili.
6. Emma ha affermato che la continuità con il territorio viene alimentata quotidianamente: sul territorio sono stati attivati i cosiddetti "Progetti Ponte" di alternanza scuola-lavoro (accolgono per un periodo studenti delle superiori con disabilità intellettiva lieve per farli approcciare al servizio e successivamente per farli accedere); il servizio Per.La mantiene i contatti con il Comune e la Provincia Autonoma di Trento per la creazione di progetti (es. pista ciclabile - sono state

collocate delle cassette lungo la pista ciclabile di Trento con all'interno una serie di dépliant informativi del territorio da fornire ai passanti); è stata attivata anche una collaborazione con il Muse (Museo delle Scienze di Trento) e l'attivazione di un progetto culinario (come fare la pizza – al termine del quale gli utenti hanno ricevuto un attestato di partecipazione). In generale le collaborazioni portano con sé una prestazione lavorativa che permette agli utenti di acquisire nuove conoscenze e nuove capacità.

7. Lo strumento principale che viene utilizzato all'interno della struttura è sicuramente il PFI: è grazie a questo strumento che, periodicamente aggiornato, si può osservare l'evoluzione di ogni utente. Vengono inoltre attivate delle schede in fase di stage che vengono compilate in parte dal tutor aziendale in parte dall'educatore di riferimento per osservare l'andamento generale dell'utente (e per capire se quel lavoro fa al caso suo o se deve essere assegnato ad un altro lavoro). Per ogni esperienza di stage, inoltre, viene creato un progetto e una scala di valutazione e autovalutazione (viene chiesto al ragazzo di darsi un voto rispetto al lavoro svolto) gestite direttamente dall'equipe educativa.
8. La formazione degli educatori viene gestita direttamente da Anffas. La coordinatrice ha affermato che recentemente hanno seguito una formazione legata e incentrata sull'argomento dello spettro autistico.

ALLEGATO 2

Questionario pre-progetto dell'equipe educativa

1. Ritieni che la progettazione sia una pratica importante? **SÌ** NO Perché? La progettazione è fondamentale per definire le finalità e gli obiettivi su cui andare a lavorare. Specialmente in un contesto di equipe è importante che la progettazione sia condivisa e corresponsabile.
2. Sei abituato/a a progettare? **SÌ** NO
3. Quali tipi di progettazione conosci e utilizzi? Il nostro lavoro prevede una progettazione costante ed in continuo rinnovamento. Utilizziamo schede di valutazione per raccogliere i dati sui singoli casi che abbiamo in carico, prevalentemente la scheda SIS (Support Intensity Scale, Thompson). Da questa passiamo alla stesura del piano formativo individualizzato (PFI) i cui obiettivi sono verificati e aggiornati periodicamente (almeno una volta l'anno). Ogni attività che viene proposta al singolo o al gruppo prevede una fase di progettazione in equipe con l'utilizzo di schede predefinite sia per la stesura del progetto che per la valutazione finale.
4. La progettazione viene svolta singolarmente o in gruppo/in equipe? È prevista una figura di coordinamento del progetto? **SÌ** NO Quali sono le tempistiche di progettazione? (Tempi di realizzazione) La progettazione delle attività può essere da parte del singolo o di più educatori, che risultano i referenti di tale progetto. Va sempre condivisa in equipe e deve essere approvata dal coordinatore o dalla figura psico-pedagogica di riferimento dell'equipe. I tempi di realizzazione sono variabili e vengono definiti dal progetto.
5. Ogni quanto si progetta? L'equipe si ritrova settimanalmente, in questa sede si propongono e si elaborano le nuove progettualità. Generalmente si tende a fare una programmazione trimestrale in cui i gruppi di allievi si alternano sui diversi progetti.
6. Quanto dura una seduta di progettazione? Gli incontri di equipe hanno durata di due ore, solitamente un nuovo progetto è pronto in due settimane.
7. Quali sono le fasi principali che segui/te? Sono previsti monitoraggi? E

valutazioni? La progettazione si articola in diverse fasi:

- la rilevazione dei bisogni;
- l'individuazione degli allievi a cui proporre il progetto;
- l'individuazione delle finalità e degli obiettivi specifici;
- la definizione dell'attività e le sue fasi di realizzazione;
- la definizione degli strumenti e del setting;
- l'individuazione delle strategie educative;
- la definizione dei tempi di realizzazione;
- la definizione degli strumenti di valutazione e autovalutazione, e la modalità di somministrazione. È sempre prevista una fase di monitoraggio, con tempistiche indicate a progetto. La verifica e autovalutazione avviene in itinere, solitamente con la stesura del "diario", è possibile utilizzare alcune schede/traccia per facilitare l'allievo. Al termine c'è la realizzazione di un documento (Power Point, diario cartaceo) e l'educatore provvede a redigere una breve relazione.

8. Nella definizione di un progetto, cosa, secondo te, non può assolutamente mancare? È fondamentale che ci sia la condivisione e conoscenza del progetto tra tutti gli attori coinvolti, la suddivisione di compiti e responsabilità.
9. Cosa aspireresti a migliorare nella progettazione che usi quotidianamente? (Se modificheresti o implementeresti qualche aspetto). Vorremmo rendere più snella la parte di verifica e aggiornamento in itinere del progetto.
10. Sai cos'è la Progettazione a Ritroso? SÌ NO Non conoscevamo la progettazione a ritroso ma ci è stata illustrata e spiegata nelle sue parti dalla laureanda (che seguirà il prossimo progetto).

ALLEGATO 3

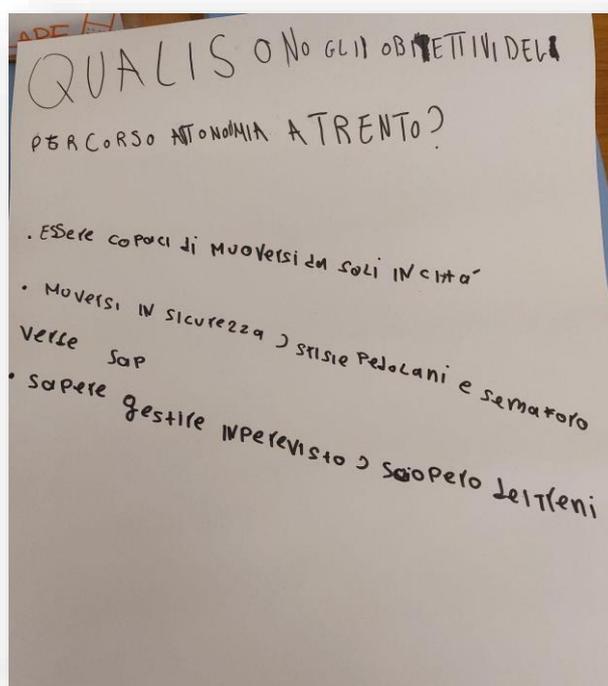


Foto 1 - Cartellone elaborato dagli utenti durante il primo incontro

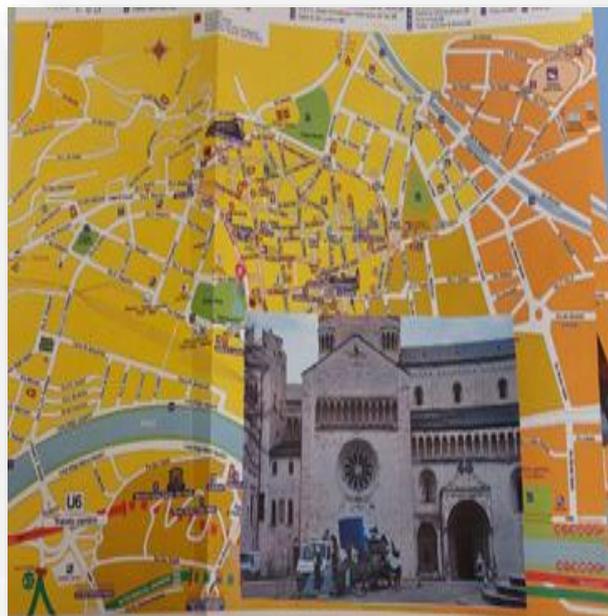


Foto 2 - Cartina geografica del centro storico di Trento con il luogo scelto e fotografato da Laura

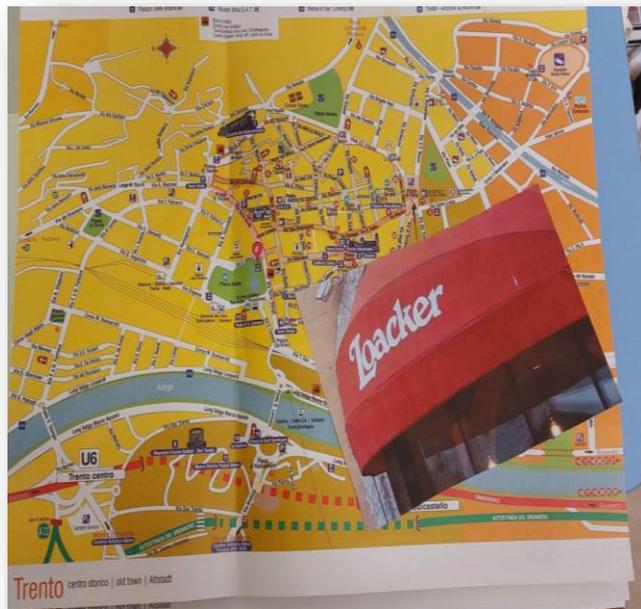


Foto 3 - Cartina geografica del centro storico di Trento con il luogo scelto e fotografato da Matteo

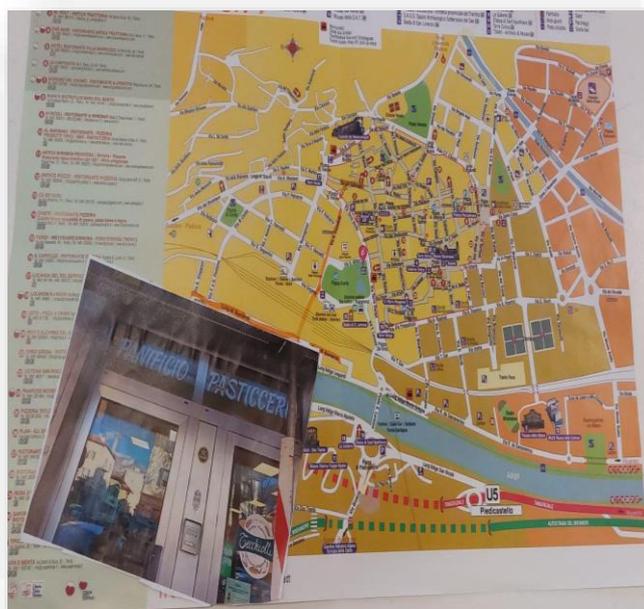


Foto 4 - Cartina geografica del centro storico di Trento con il luogo scelto e fotografato da Lorenza

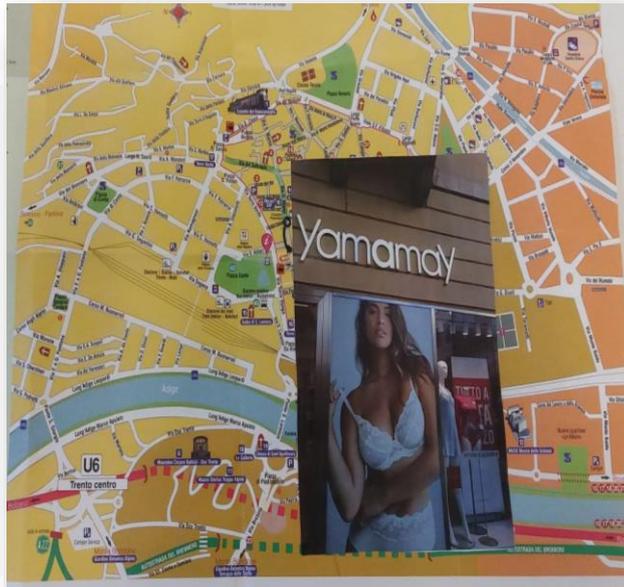


Foto 5 - Cartina geografica del centro storico di Trento con il luogo scelto e fotografato da Paola

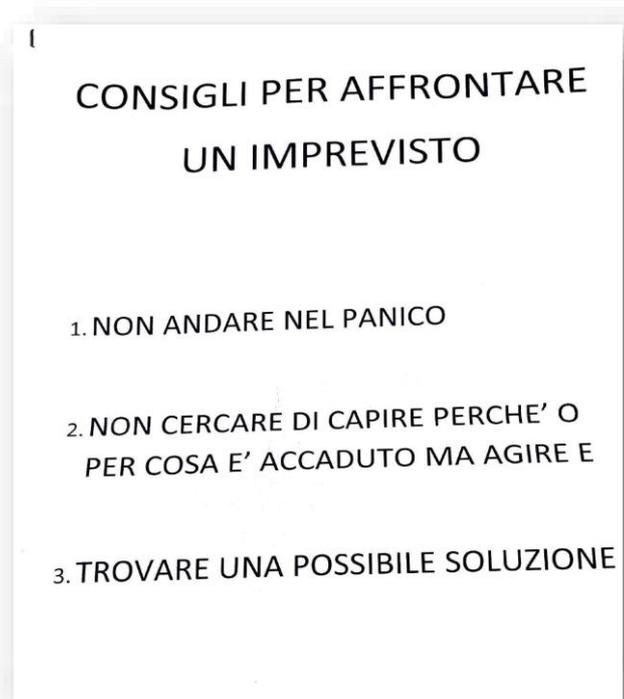


Foto 6 - Contenuti della brochure

ESEMPIO : SALGO SU UN TRENO/ AUTUBUS E MI
ACCORGO CHE E' SBAGLIATO

COSA POSSO FARE?

- SCENDO ALLA PRIMA FERMATA
- CHIEDO ALL'AUTISTA DOVE MI TROVO
- SE HO CON ME IL TELEFONO CHIAMO QUALCUNO CHE
SO CHE MI PUO' AIUTARE (GENITORI, CENTRO PER.LA)

Foto 7 - Contenuti della brochure

ESEMPIO: L'AUTOBUS NON PASSA PERCHE' C'E'
SCIOPERO

COSA POSSO FARE?

- LEGGO SUL COMUNICATO DI TRENINO TRASPORTI
SE E IN QUALI FASCE ORARIE VENGONO GARANTITI
GLI AUTOBUS/ TRENI
- VERIFICO SE POSSO RAGGIUNGRE IL LUOGO A
PIEDI
- SE MI TROVO IN STAZIONE, CHIEDO IN
BIGLIETTERIA SE CI SONO ALTRI AUTOBUS

Foto 8 - Contenuti della brochure

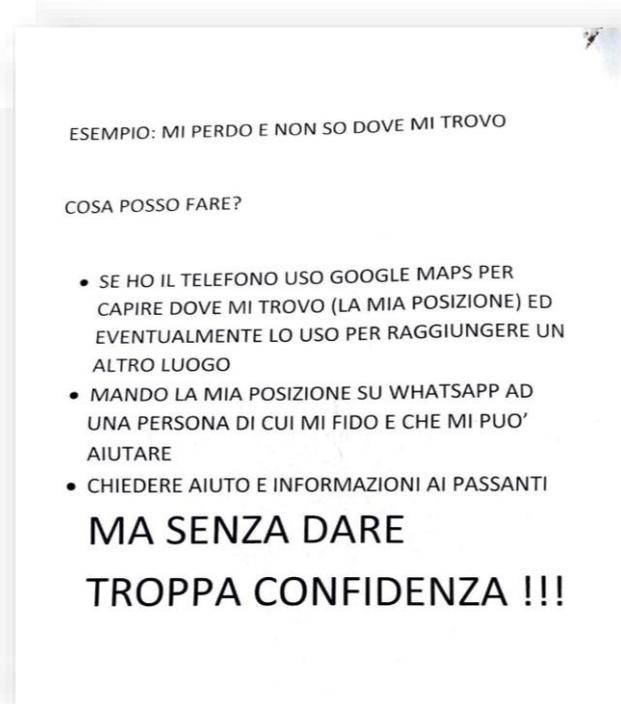


Foto 9 - Contenuti della brochure



Foto 10 - Documentazione partenza (ultima attività)

ALLEGATO 4

AUTOVALUTAZIONE

- Ti è piaciuto il progetto "Autonomia in città"? NO ; Che voto daresti da 1 a 10? 10
- Quale attività ti è piaciuta di più? A2 A3 A4 ; Quale meno? A1 A3 A4. Perché?
USCIRE VEDERE DOVE SI TROVA IL
PANIFICIO
- Su quale attività ti sei sentito/a più sicuro/a? A2 A3 A4 ; Quale meno? A1 A3 A4. Perché?
ATTIVITA' 4 PERCHE' NON MI E
PIACIUTA PER NIENTE
- Che voto ti daresti nell'ultima attività a cui hai partecipato? 10
- La laureanda ha esplicitato le informazioni in maniera chiara ed esplicita? NO

LEGENDA:
A1 = ATTIVITA' 1
A2 = ATTIVITA' 2
A3 = ATTIVITA' 3
 A4 = ATTIVITA' 4

Fig. 3 - Questionario autovalutativo di un utente

AUTOVALUTAZIONE

- Ti è piaciuto il progetto "Autonomia in città"? NO; Che voto daresti da 1 a 10? 10
- Quale attività ti è piaciuta di più? A1 A2 A3 A4; Quale meno? A1 A2 A3 A4. Perché?
~~MI È PIACIUTA DI PIÙ LA POSIZIONE CHE IL CORSO IN SE STESSO~~
MI SONO ANDATA DA SOLA CON CARTELLA
E HO USATO ANCHE LA POSIZIONE CHE HA UNA EDUCATRICE
- Su quale attività ti sei sentita/a più sicuro/a? A1 A2 A3 A4; Quale meno? A1 A2 A3 A4. Perché?
 A1 SIAMO ANDATI A FARE FOTO MONTAGGIO
- Che voto ti daresti nell'ultima attività a cui hai partecipato? 10
- La laureanda ha esplicitato le informazioni in maniera chiara ed esplicita? NO

LEGENDA:
A1 = ATTIVITA' 1
A2 = ATTIVITA' 2
A3 = ATTIVITA' 3
A4 = ATTIVITA' 4

Fig. 4 - Questionario autovalutativo di un utente

AUTOVALUTAZIONE

- Ti è piaciuto il progetto "Autonomia in città"? NO; Che voto daresti da 1 a 10? 8
- Quale attività ti è piaciuta di più? A1 A2 A3 A4; Quale meno? A1 A2 A3 A4. Perché?
MI È PIACIUTA LA POSIZIONE CHE HO FATTO LA FOTO CHE HO FATTO
MI È PIACIUTA LA POSIZIONE CHE HO FATTO LA FOTO CHE HO FATTO
- Su quale attività ti sei sentita/a più sicuro/a? A1 A2 A3 A4; Quale meno? A1 A2 A3 A4. Perché?
SONO PIÙ SICURA A MOVERE LA POSIZIONE SU VANDAZIOPP
PER CHÉ PER SOTTO CHE NO C'È UNO CHE NO
C'È UNO CHE NO
- Che voto ti daresti nell'ultima attività a cui hai partecipato? 9
- La laureanda ha esplicitato le informazioni in maniera chiara ed esplicita? NO

LEGENDA:
A1 = ATTIVITA' 1
A2 = ATTIVITA' 2
A3 = ATTIVITA' 3
A4 = ATTIVITA' 4

Fig. 5 - Questionario autovalutativo di un utente

BIBLIOGRAFIA

Anderson T., Shattuck J. (2012). Design Based – Research: A Decade of Progress in Education Research, *Educational Researcher*, 41 (1): 16-25. DOI: 10.3102/0013189X11428813

Baroni, F., Folci I. (2022). Progettare l'inclusione tra Differenziazione Didattica e Universal Design for Learning: approcci, opportunità e prospettive, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X (2): 61-70. DOI: <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-05>

Bobbo N., Moretto B. (2020). *La progettazione educativa in ambito sanitario e sociale*, Roma, Carocci editore

Borgnolo G.; Romolo de C.; Francescutti C.; Frattura L.; Troiano R.; Bassi G.; Tubaro E. (2009). “La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità e l'ICF”, in G. E. A, Griffo, *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Gardolo, Edizioni Erikson

Bortolotti E. (2017). La transizione nell'età adulta per il giovane con disabilità intellettiva. Possibili occasioni per favorire questo passaggio. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(3): 229-236

Buhl M., Hangoj T., Henriksen T.D. (2022). Reconceptualising Design Based – Research. Between Research Ideals and Practical Implications, *Nordic Journal of Digital Literacy*, 17 (4): 205-210. DOI: 10.18261/njdl.17.4.1

Calapriceo S. (2016). L'educatore e il Pedagogista scolastico. Perché, ruoli e competenze, *Formazione e Insegnamento*, 14 (3): 321-333

Castiglioni M. (2022). Il Pedagogista in Sanità, *Pedagogia Oggi*, 20 (2): 50-59. DOI: <https://doi.org/10.7346/PO-022022-06>

Childre A.; Sands J. R.; Tanner Pope S. (2009). Backward Design. *Teaching Exceptional Children*. 41 (5), 6-14. DOI: <https://doi.org/10.1177/004005990904100501>

Codice deontologico e regolamento disciplinare del Pedagogista (2002), Associazione Nazionale Pedagogisti Italiani

- Crispiani P. (2017). La Pedagogia come scienza del Pedagogista professionista, *Pedagogia Oggi*, 15 (2): 121-144
- Friso V, Caldin R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita, *Studium Educationis*, 1: 48-56. DOI: <https://doi.org/10.7346/SE-012022-05>
- Galliani L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*, Milano, Editrice La Scuola
- Ghedin E.; Aquario D.; Boggino N.; Pais I., Boggino P. (2018). *Accessibilità e universi possibili. Riflessioni e proposte per promuovere l'educazione per tutti*, Canterano, Aracne editrice
- Hoadley C., Campos F.C. (2022). Design based-research: What is and why it matters to studying online learning, *Educational Psychologist*, 57 (3): 207-220. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2079128>
- Iori V. (2017). Professioni educative e cambiamenti legislativi in corso, *Pedagogia Oggi*, 15(2): 17-30
- Kantorski B; Sanford-Dolly C. W.; Commisso D. R.; Pollock J.A. (2019). Backward design as a mobile application development strategy, *Education Tech Research*, 67: 711-731. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09662-7> (febbraio, 2024)
- Lascioli A. (2017). Orientamento al lavoro e disabilità intellettiva: quali responsabilità educative per la scuola? *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (2): 196-211
- Loiodice I. (2017). Una legge per dare una nuova dignità a educatori e pedagogisti, *Pedagogia Oggi*, 15 (2): 47-57
- Maccario D. (2017). Pratiche discorsive e mediazione didattica a sostegno dell'apprendimento in Matematica e Italiano nella scuola primaria a partire dal programma Fenix, *Italian Journal of Educational Research*, numero speciale, pp. 294-309
- Mace R.L., Hardie G., J., Place J., P. (1991). *Accessible Enviroments: Toward Universal Design*, Raleigh, NC: Center for Universal Design

- Malaguti E., Augenti M.A., Pastor C.A. (2023). Prospettive evolutive, ecologiche ed etiche? L'Universal Design for Learning come approccio a una reale didattica inclusiva, *L'integrazione scolastica e sociale*, 22(3): 8-36. DOI: 10.14605/ISS2232301
- Markauskaite L., Freebody P., Erwin J. (2006). "Design Based Research" in Reimann P. *Methodological Choice and Design. Scholarship, Policy and Practice in Social and Educational Research*, pp. 37-50, New South Wales, Springer
- Miur – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014), Linee guida nazionali per l'orientamento permanente.
- Morini L. (2008). Il disabile adulto e la sua famiglia, *Prospettive Sociali e Sanitarie*, 13: 12-16
- Nchindila B., Corrigan T. (2020). "Pedagogue: His Profession, His Practice and His Toolbox", in F. Blezza, F. Paone, M. Petrini, R. Brandolini, *The Essence of Academic Performance*, pp. 1-16, Paesi Bassi, Intech Open
- O.M.S. (2002). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento, Edizioni Erikson
- O.M.S. (2007). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento, Edizioni Erikson
- Parmigiani D., Gozzi A. (2017). La discussione guidata come strategia didattica per imparare a pensare, *Pedagogia più didattica*, 3(2): 1-11
- Parricchi M. (2019). Approccio pedagogico alla progettazione di ambienti educativi, *Pedagogia Oggi*, XVII (2): 383-397. DOI: 10.7346/PO-012019-26
- Pellerey M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research), *Orientamenti Pedagogici*, 52 (5): 721-737
- Philippakos Z.A., Howell E., Pellegrino A. (2021). *Design-Based Research in Education. Theory and Application*, New York, Guilford Press
- Piazza R., Rizzari S. (2022). Il profilo professionale dell'educatore museale oggi: opportunità e sfide, *Pedagogia Oggi*, 20 (2). DOI: <https://doi.org/10.7346/PO-022022-05>

- Premoli S. (2017). Educatori e ricerca. Come lavorare tra teoria e prassi, *Pedagogia Oggi*, 15(2): 437-445
- Schenetti M. (2022). Educare all'aperto nei servizi per l'infanzia: il Pedagogista come risorsa professionale irrinunciabile per guardare al futuro, *Pedagogia Oggi*, 20 (2): 71-78. DOI: <https://doi.org/10.7346/PO-022022-08>
- Sgambelluri R. (2020). L'Universal Design for Learning per una didattica a misura dello studente, *Education Sciences & Society*, 1: 241-254. DOI: 10.3280/ess1-2020oa9491
- Tinoca L., Piedade J., Santos S., Pedro A., Gomes S. (2022). Design Based Research in Educational field: A Systematic Literature Review, *Education Sciences*, 12 (6): 1-2. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12060410>
- Wiggins G.; McTighe J. (2004). *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, LAS
- Wiggins G.; McTighe J.; (2005). *Understanding by design*. Virginia USA, Association for Supervision & Curriculum Development Alexandria
- Zappella E. (2019). Autodeterminazione e qualità della vita: un confronto tra le scale di misurazione per le persone con disabilità, *Formazione & Insegnamento*, 17 (1): 429-448. DOI: 107346/-fei-XVII-01-19_34

RIFERIMENTI NORMATIVI

Legge 12 marzo 1999, n. 68, *Norme per il diritto al lavoro dei disabili*

Legge 27 dicembre 2017, n. 205, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*

Legge 30 dicembre 2018, n. 145, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021.*

Legge 15 aprile 2024, n. 55, *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*

SITOGRAFIA

Anffas Trentino Onlus (2022). “*Carta dei servizi*” Accesso ottobre 2023, https://anffas.tn.it/new_website/wp-content/uploads/2023/10/CARTA-DEI-SERVIZI-2022-24.pdf

Bagni G., Fiorentini C.; (2019). “*La progettazione a ritroso di Wiggins e McTighe. Una proposta da esplorare nel bene e nel male*” Accesso gennaio 2024, <https://www.cidi.it/articoli/primo-piano/progettazione-ritroso-wiggins-mctighe>

Consiglio europeo, “*Strategia di Lisbona*” Accesso aprile 2024, https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm

McTighe J. (2019). “*The fundamentals of Backward Planning*”. ASCD, 77(1), Accesso gennaio 2024, <https://www.ascd.org/el/articles/thefundamentals-of-backward-planning>

O.N.U. 2006. “*La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*” Accesso marzo 2024, <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>

Peterson R., Herrington J. (2005). “*The State of the Art of Design Based Research*” Accesso aprile 2024, <https://ro.uow.edu.au/edupapers/59>

Universal Design Institute, “*Universal Design Principles*” Accesso maggio 2024, <https://www.udinstitute.org/principles>

