



L'inclusione degli studenti con learning disabilities all'università Un'indagine esplorativa all'interno della Flinders University

Marco Nenzioni

Alma Mater Studiorum - Università di Bologna – marco.nenzioni@unibo.it

ABSTRACT

This paper aims to address a current issue for Special Pedagogy: the educational inclusion of students with learning disabilities in academic settings. Specifically, what is presented in these pages represents part of a broader investigation activity carried out by the writer during the three-year Ph.D. program. In 2019, it has been possible to extend the data collection within Flinders University in Adelaide (South Australia) thanks to the support of «Erasmus+ study 2018/19» funds. The Australian experience represents, in fact, the subject of this article, which will present the case study carried out in the university of Adelaide. Following a description of the context and a summary of the recent history regarding the inclusion of people with learning disabilities in the world of education, we will report the data collected with some considerations «in progress» on what emerged. The survey, that has a qualitative matrix, wants to give voice to the perspective of the respondents (students and disability advisors), taking it (potentially) as a possible incipit for the start of further investigation regarding the inclusion of the target considered here.

Il presente contributo mira ad affrontare una questione attuale per la Pedagogia Speciale: l'inclusione didattica degli studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento in ambito accademico. Nello specifico, quanto presentato in queste pagine rappresenta parte di una più ampia attività d'indagine svolto dallo scrivente durante il triennio di dottorato. Nel 2019, è stato possibile estendere la raccolta dei dati all'interno della Flinders University di Adelaide (*South Australia*) grazie al sostegno dei fondi "Erasmus+ studio 2018/19". L'esperienza australiana rappresenta, infatti, l'oggetto di questo articolo, che darà spazio alla presentazione dello studio di caso effettuato nell'ateneo di Adelaide. A seguito di una descrizione del contesto e della sintesi della recente storia riguardante l'inclusione delle persone con *learning disabilities* nel mondo dell'istruzione, si riporteranno i dati raccolti con alcune considerazioni "in progress" su quanto emerso. L'indagine, di matrice qualitativa, vuole dare voce alla prospettiva dei rispondenti (studenti e *disability advisor*), assumendola (potenzialmente) come possibile incipit per l'avvio di ulteriori approfondimenti riguardanti l'inclusione del target qui considerato.

KEYWORDS

Inclusion; Learning Disabilities; University; Instructional Technology.
Inclusione; Learning Disabilities; Università; Tecnologie Didattiche.

1. Contesto teorico e storico di riferimento

All'inizio del millennio, l'UNESCO (2000), nella definizione di *Inclusive Education*, ne riporta quattro elementi distintivi principali: tutti i bambini possono imparare; tutti i bambini sono diversi; la diversità è un punto di forza; l'apprendimento si intensifica con la cooperazione tra insegnanti, genitori e comunità. Quanto afferma l'UNESCO (2000; 2005) alimenta il dibattito sull'inclusione perché sottintende come, per avere un'educazione che sia "per tutti" e che poggi su questi quattro concetti chiave, sia necessario analizzare il livello di qualità dei sistemi educativi anche in base al livello di partecipazione (attiva) della persona con disabilità all'interno del sistema educativo; uscendo dall'ambito scolastico, però, il discorso si estende anche alla più ampia sfera sociale, quindi extra-scolastica, dove diviene necessaria la piena individuazione ed eliminazione di barriere (fisiche e culturali) verso le persone con disabilità, così da offrire loro le condizioni necessarie per una costruzione della propria emancipazione, nonché lo sviluppo di una vita che sia «dignitosa e rispettosa della persona nella sua globalità» (Friso, 2017, p.26). Questa impostazione più ampia, oltretutto, ribadisce nuovamente ciò che è il compito che sta alla base della Pedagogia Speciale, dunque lavorare sui contesti (educativi e non) per individuare – partendo dalla condizione non modificabile data dalla tipologia di disabilità o deficit – le condizioni esterne alla persona che rendono disabilitante il contesto (Oliver, 1990). Introdurre il concetto di "globalità" nei discorsi sull'inclusione e sulla disabilità ci aiuta a delineare con più chiarezza il cambiamento culturale che negli ultimi decenni - soprattutto dai primi anni del Duemila - sta permeando molti ambiti, sia di disciplinari, sia istituzionali, con relative ricadute sulle pratiche e sulle politiche inerenti alla disabilità in molti paesi. Stiamo parlando di uno spostamento ideologico importante, di un decentramento da una visione prettamente medica della disabilità (modello medico) a favore di una prospettiva più *globale*, appunto, che guardi alla persona con disabilità in senso olistico (modello sociale), individuando tutti i fattori sociali che ostacolano la partecipazione attiva del disabile nella comunità e relativo sviluppo di una vita emancipata, nei limiti delle sue possibilità. La persona con disabilità, in questa nuova ottica, non può essere considerata solo alla luce di una diagnosi medica fatta di classificazioni del disturbo con annessa etichettatura sociale data dal tipo di disabilità o deficit. Serve diffondere l'idea che la disabilità non sia solo un fenomeno medico, ma piuttosto un *fenomeno sociale*. Inoltre, la disabilità è una condizione che potrebbe entrare a fare parte della vita di chiunque lungo in tutto l'arco di vita, come ricorda D'Alonzo

«Con l'apertura delle aule alle persone con deficit, il nostro Paese iniziò un cammino di integrazione che ha certamente migliorato e maturato la società intera, rendendola consapevole che chiunque, nell'arco della propria esistenza può vivere situazioni di precarietà fisica, sensoriale o psichica. [...] Se il disabile è una persona e un cittadino della nostra società, è necessario prevedere che egli possa usufruire di tutte le opportunità di che ogni altro cittadino italiano ha a disposizione» (2012, p.17).

Anche sul versante anglofono – territorio nel quale si muove l'indagine qui affrontata – ormai da tempo, si va affermando questa nuova visione della disabilità come fenomeno sociale che non riguarda, necessariamente, solo una ristretta categoria di persone, intese come nicchia isolata della società intera nella quale vivono. A tal proposito, ad esempio, Thomson's, negli anni Novanta – riconoscendo la grande varietà di disturbi e deficit, nonché la loro potenziale variabilità (o comparsa) nel tempo e la rispettiva influenza di fattori esterni – scriveva che

«La disabilità è una categoria generale e in qualche modo artificiale, comprende differenze fisiche congenite e acquisite, malattie mentali e ritardo, malattie croniche e acute, malattie fatali e progressive, lesioni temporanee e permanenti e una vasta gamma di caratteristiche corporee considerate sfiguranti, come cicatrici, segni di nascita, proporzioni insolite o obesità. [...] Le menomazioni fisiche che rendono qualcuno «disabile» non sono quasi mai assolute o statiche; sono condizioni dinamiche e contingenti influenzate da molti fattori esterni e generalmente fluttuanti nel tempo» (1997, p.13).

Parlare di disabilità con un'accezione globale e sociale, fa sì che si interrompa la percezione della medesima come una caratteristica della singola persona – che si tenta di curare attraverso la medicina, avvicinando il più possibile il soggetto alla condizione di "normalità" ricorrendo a specifici trattamenti – per divenire un attributo insito nella e della società (Marra, 2009) influenzato e determinato (anche) da fattori di origine culturale (Shakespeare, 1994) e, secondo alcuni studiosi, anche strutturale (Priestley, 2005) che ne amplificano le relative problematiche alimentando barriere sociali, stereotipi e pregiudizi (Ciccani, 2008). Di tali fattori discriminanti, i primi (fattori culturali) riguardano le reazioni della società alle persone con problematiche evidenti, che da subito creano disuguaglianza e contrapposizione tra le persone con deficit, disturbi o menomazioni, più o meno evidenti, e le restanti dette "normali", appartenenti alla classe dominante. Lungo questa linea di risposte sociali alla disabilità si diffondono atteggiamenti e pregiudizi stringenti e declassanti nei confronti della persona disabile che rappresentano la prima barriera sociale con cui tutti coloro che sono in condizioni di fragilità e svantaggio devono scontrarsi. Viene attribuito così un ruolo sociale preconfezionato (rappresentato da un'etichetta, appunto, culturale) a coloro che sono "normali" e coloro che sono "anormali", questi ultimi bisognosi solamente di cure e trattamenti, approcciati poi in maniera caritatevole e distaccati dal resto della società in cui vivono. All'interno della dimensione culturale nell'approccio alla disabilità è possibile rilevare ciò che, già negli anni Ottanta, Finkelstein definiva "paradosso": da un lato c'è la percezione che la disabilità implichi una tragedia, unitamente a una condizione di passività e dipendenza lungo tutto l'arco di vita. Dipendenza da una terza figura che se ne prenda cura sopperendo alla sua (del disabile) non-indipendenza. Dall'altro lato, questa stessa impostazione, rappresenta una forma di discriminazione di gruppo (la collettività) che dev'essere contrastata con costanti lotte e azioni atte a ribadire la necessità di un cambio culturale. Non esistono, dunque, atteggiamenti "uniformi" nei confronti delle persone disabili, ma ancora barriere sociali in molti contesti di vita (Finkelstein, 1980; 2004).

Come abbiamo visto in questa sintetica introduzione, a livello internazionale, dunque anche nel contesto anglofono, si è lavorato e dibattuto molto nell'ambito pedagogico in merito alla questione dell'inclusione delle persone più fragili. Venendo al contesto australiano, sembrano essere ancora presenti alcune questioni su cui questo Paese è ancora "un passo indietro" sul fronte politico e sulla messa

in campo di specifiche attenzioni verso alcune persone con bisogni educativi speciali. Per prima cosa, è da rilevare come l'Australia sia una terra non solo molto vasta, ma suddivisa in stati¹ (quindi differenti giurisdizioni) aventi un potere autonomo nel definire indirizzi politici in merito a molte questioni, dunque anche sul tema della disabilità non esiste una vera e propria linea comune sull'approccio alla questione. Inoltre, negli anni, il tema della disabilità ha assunto un rilievo ulteriore in quanto, data la grandissima vastità del territorio, molte persone o giovani con disabilità non riescono a raggiungere agevolmente grazie ad appropriati servizi, i luoghi adibiti all'istruzione (Forlin, 2006), potrebbe sembrare un aspetto secondario, ma anche questa realtà ha rappresentato uno dei principali incipit per la messa in discussione delle politiche inclusive nel corso degli ultimi decenni. Inoltre, l'Australia uno dei paesi membri dell'UNESCO e appartenente al primo gruppo di paesi firmatari², la nota *Dichiarazione Di Salamanca* del 1994 ha ovviamente influenzato la politica australiana e gli approcci alla disabilità del paese, generando molti cambiamenti avvenuti negli ultimi decenni, come l'implementazione di spazi e scuole sempre più inclusivi ed attenti ai bisogni delle persone più fragili. (*ibid.*). Possiamo ripercorrere nei suoi tratti principali l'approccio dell'Australia alla disabilità partendo dagli anni Quaranta, periodo in cui (fin verso i Settanta) iniziarono a nascere scuole per "bambini speciali", dunque ritenute in grado di accogliere i bisogni degli alunni con disabilità. In realtà, più che speciali, queste scuole erano esclusive, in quanto il sistema scolastico tradizionale, pubblico, non consentiva l'ingresso a coloro che avevano bisogni fuori dalla "norma", accettando al loro interno solamente persone ritenute "educabili" (Loreman, Depeler, 2005; Munyi, 2012).

Durante gli anni Settanta, poi, qualcosa cominciò a cambiare. Grazie alla diffusione del *Karmel Report - Schools in Australia* (McLaren, 2014) a livello governativo si iniziò a parlare di sostegni più cospicui all'integrazione dei disabili e da qui, poi, seguirono vari dibattiti che portarono, nel 1981 (in concomitanza con l'anno internazionale per la disabilità) a far sì che le singole giurisdizioni australiane si dotassero di una politica ben definita in merito agli studenti con disabilità, dando così il via alla loro integrazione - ancora il concetto di inclusione non era contemplato - all'interno delle scuole pubbliche (Carroll, Forlin, Jobling, 2003; Winn, Hay, 2009) anche se - è opportuna una specifica - l'integrazione riguardava il plesso scolastico, ma non la classe, dunque si è passati negli anni da "scuola speciali" a "classi speciali", non ancora abbastanza per garantire così un pieno sostegno alle realtà dei più fragili.

Sarà poi dopo all'emanazione del *Disability Discrimination Act (DDA)* avvenuta nel 1992 e alla ratificazione della *Dichiarazione Di Salamanca* del 1994 che si avvierà il passaggio di una visione politica più orientata verso l'inclusione anche se, tutt'ora, in circostanze eccezionali le scuole possono impedire l'accesso ad alcune persone con disabilità laddove sussistano motivazioni valide e riconosciute. Nel complesso, però, nelle scuole, da questo periodo in poi, si è andato a registrare un aumento importante della presenza di alunni con disabilità, anche se disomogeneo da stato a stato (Forlin, 2006) ad esempio, tra il 1988 e il 2002, nel Queensland il 60% degli studenti frequentava scuole speciali, nel South Australia nelle scuole speciali trovavamo solo 10% e, all'opposto, nel Nuovo Galles del Sud (Vinson, 2002) si è registrato un grandissimo aumento, pari al 200%, degli studenti con disabilità iscritti nelle scuole regolari. Le motivazioni di tali aumenti, secondo alcuni autori (*ibid.*) potrebbero probabilmente essere dovute a migliore diagnosi

1 <https://www.australia.com/en/facts-and-planning/about-australia/cities-states-and-territories.html>

2 <https://en.unesco.org/countries/australia>

dei disturbi, ma soprattutto essere il risultato dei primi veri cambiamenti culturali verso la visione della persona disabile, sempre più spoglia da etichette di ogni sorta e genere, nonché, in ultimo, anche dell'aumento effettivo del numero di persone con disabilità. Un ulteriore passo avanti per quanto concerne la diffusione di una politica inclusiva nei sistemi di istruzione è stato effettuato dal governo australiano nel 2005, anno in cui vennero definiti e promulgati i *Disability Standards for Education 2005*³ (DSfE), documento di importanza non solo sociale e pedagogica, ma anche politica, in quanto facente parte di una più ampia strategia di sviluppo sociale ed economico sostenuta dall'*Australian Department of Home Affairs (DOHA)*. Si evince, allora, che in Australia l'inclusione delle persone con disabilità viene riconosciuta sempre di più come una componente di rilievo anche nel più ampio processo di crescita e sviluppo socioeconomico. Nel documento del 2005 si legge che è opportuno

«[...] chiarire gli obblighi dei fornitori dei servizi educativi e formativi nell'ambito dell'agenda di DOHA per lo sviluppo e i diritti delle persone con disabilità in relazione all'istruzione e alla formazione. Gli Standard si applicheranno a tutti gli studenti con disabilità in tutti i settori dell'istruzione e della formazione negli istituti di istruzione pubblici e non governativi» (Department of Education, Skills and Employment, 2005).

Successivamente alla diffusione di questo documento, quindi, le giurisdizioni presenti sul territorio australiano – al netto delle caratteristiche del proprio territorio e della diversità del proprio contesto – sono state formalmente obbligate a iniziare un percorso di revisione delle proprie normative in tema di disabilità e di attuazione di politiche inclusive in linea con quanto riportato nel DSfE all'interno dei sistemi educativi prevedendo – come suggeriscono alcuni studiosi (Deno, Fuchs, Marston, Shin, 2001; King-Sears, 2001; César, Oliveira, 2005) – forme di curriculum alternative e parallele a quelle standard per mediare le pratiche di inserimento e inclusione degli studenti più fragili.

In sintesi, allo stato attuale il DSfE (rivisto poi nel 2014) e il più ampio DDA ri-mangono i riferimenti principali su cui basare le decisioni politiche inerenti alle pratiche inclusive all'interno dei sistemi scolastici e di istruzione superiore come le università.

Quanto è stato scritto fino qui riguarda quindi i momenti principali della recente storia australiana inerenti all'approccio politico sul discorso dell'inclusione delle persone con disabilità nei sistemi educativi. Venendo però alla questione che si affronta in questo lavoro, dunque i DSA in ambito accademico, prima di presentare i dati raccolti vediamo quali sono le policy riguardo la tematica dei disturbi dell'apprendimento, nei contesti anglofoni spesso richiamati sotto il termine *learning difficulties*⁴. In tema di disturbi dell'apprendimento, in Australia – al contrario di quanto succede in molti paesi anglofoni (come Regno Unito⁵ e USA⁶ ad

3 <https://www.dese.gov.au/swd/resources/fact-sheet-2-disability-standards-education-2005>

4 https://en.wikipedia.org/wiki/Learning_disability

5 Nel Regno Unito, dopo che negli ultimi decenni si sono susseguiti vari documenti sul tema della disabilità, con l'*Equality Act* del 2010 si affronta la questione dell'inclusione delle persone più fragili (si parla sì di disabilità, ma non solo, per questo dal titolo sparisce definitivamente la parola *Disability*) ponendo però in secondo piano un approccio maggiormente medico, per lasciare spazio ad un'impostazione volta a riconoscere come l'accesso e la partecipazione di tutti i cittadini con disabilità o altri deficit debba passare da una modifica dell'ambiente e della cultura, si sposta così l'accento sulla dimensione sociale.

6 Nonostante vi siano molte questioni ancora poco chiare, rilevate da molti studiosi (Katsiyannis, 2001; Weber, 2006), per quanto riguarda i principali riferimenti di indirizzo politico negli USA, rife-

esempio) in cui sono stati adottati dei riferimenti specifici in materia di DSA – non si è adottata nessuna legge specifica o riferimento specifico a livello politico. Oltretutto, attualmente, la dislessia (Smythe, 2004) non viene annoverata tra i disturbi dell'apprendimento nemmeno nel DDA del 1992, né tantomeno nel DSfE del 2005 ma, allo stesso tempo, in alcune policy istituzionali – come quelle della Flinders University che a breve vedremo - appare il termine *Learning Difficulty* nell'elenco dei potenziali destinatari delle pratiche inclusive e, sotto tale termine, rientrerebbe pure la dislessia. Insomma, un'equivalente della Legge 170 nel territorio australiano non esiste, oltretutto, questa carenza di attenzioni verso l'universo specifico dei DSA rischia di essere amplificata dalle libertà di azione che hanno le varie giurisdizioni australiane. Infatti, una delle ricadute di tale divario legislativo consiste nella mancanza di obblighi precisi in materia di DSA per le università, sono così libere di scegliere entro quali limiti (e a quali destinatari) erogare gli ausili alle persone più fragili. Facendo riferimento al caso della Flinders University, notiamo che è stato sì istituito il *Disability Service*⁷ – una sorta di ufficio equivalente a quello presente negli Atenei italiani, destinato alle persone con disabilità – ma la policy che guida i servizi e le pratiche di tale ufficio non contempla nello specifico la categoria dei disturbi specifici dell'apprendimento⁸, limitandosi a rimandare all'apposito *Disability Action Plan*⁹ istituito dall'università, nel quale, all'interno delle voci che compongono i sei obiettivi macro che lo contraddistinguono - non compare nessun riferimento specifico di DSA, ribadendo solamente come i riferimenti primari che hanno guidato la stesura del piano siano il DDA e il DSfE.

Per quanto concerne, invece, l'organizzazione delle figure di riferimento per le persone con disabilità, si nota come sia in linea con il modello di altri paesi, fra cui quello italiano: esiste un *Disability Advisor* di ateneo che, a sua volta, nomina e collabora con i *College Disability Academic Advisor*, dunque i referenti alla disabilità dei vari dipartimenti che possono fungere da interfaccia tra gli studenti e l'Advisor di ateneo o divenire figure di mediazione studente-docente. Anche il panorama di servizi e ausili è molto simile a quello italiano, vengono infatti erogate – soprattutto su richiesta – tecnologie per compensare i problemi di letto-scrittura o di calcolo, si può richiedere l'aiuto di tutor alla pari per ottenere un supporto allo studio ecc., per tale ragione gli item del questionario non sono stati modificati ed è stato possibile riutilizzarlo anche in questo contesto, prevedendo solo un cambiamento dei riferimenti legislativi propri di alcune domande. Come emergerà dall'intervista, questi ed altri aspetti sono in comune all'impostazione italiana, sembra però rimanere una certa vaghezza dal punto di vista della formalizzazione dei supporti e dei servizi specifici all'interno di un regolamento condiviso e ben esplicitato. Dall'intervista effettuata durante la permanenza dello scrivente in Australia, che riporteremo nelle pagine seguenti, si potranno raccogliere ulteriori aspetti organizzativi inerenti alla questione dei DSA e l'approccio all'inclusione dei più fragili. A conclusione di questa introduzione – e a conferma di quanto, ancora, sia necessario migliorare le *policy* verso gli studenti con DSA in territorio australiano – è opportuno esplicitare come sia stato difficile diffondere la richiesta di partecipazione tra gli studenti con *learning disability*; non esiste una mailing list o un

rimenti come l'*Americans With disabilities Act* del 1990 o *IDEA - Individuals with Disabilities Education Act* aggiornato nel 2004, è comunque presente in tali direttive un riferimento alla questione dei DSA e dei bisogni educativi speciali, con annesse raccomandazioni inclusive che aprono comunque ad una forma di tutela verso tale categoria.

7 <https://students.flinders.edu.au/support/hcd/disability>

8 <https://www.flinders.edu.au/content/dam/documents/staff/policies/people-culture/disability-policy.pdf>

9 <https://staff.flinders.edu.au/content/dam/staff/equal-opportunity/disability-action-plan.pdf>

elenco specifico degli studenti con disabilità (o altre tipologie di disturbi) all'interno di questa università e, come emergerà dalla trascrizione dell'intervista che seguirà, non si effettuano indagini, di qualsivoglia forma, per approfondire il discorso sull'inclusione degli studenti più fragili all'interno dell'ateneo. Non avere a disposizione neanche una semplice mailing list ha rappresentato un ostacolo alla più ampia diffusione della presente ricerca, infatti, l'unica modalità per raccogliere adesioni che è stata concessa – e concordata con l'Advisor d'ateneo – è stata rappresentata dall'affissione di un apposito poster all'interno delle bacheche presenti nelle *hall* dei vari dipartimenti (o negli spazi comuni) con il quale si invitavano tali studenti a partecipare alla *survey* (anonima) dello scrivente. Ovviamente, date le differenze terminologiche che contraddistinguono i nostri paesi – come detto, in Australia non esiste l'acronimo DSA per identificare un insieme specifico di disturbi – sia nel poster affisso nei dipartimenti che all'interno della pagina web di introduzione al questionario elettronico, è stato appositamente specificato il target di studenti di nostro interesse, esplicitando con chiarezza le quattro tipologie di disturbi a cui la rilevazione dei dati voleva rivolgersi.

2. La rilevazione dati all'interno della Flinders University

2.1 Strumenti d'indagine

Dovendo raggiungere un numero di studenti potenzialmente molto elevato - e per garantire loro il più totale anonimato in fase di risposta - è stato redatto un questionario semi-strutturato (ora riportato in lingua italiana in Tabella 1) per rilevare solamente informazioni relative alla loro esperienza all'interno nel contesto accademico. Gli item sono stati definiti sulla base dello studio della letteratura e dei dati oggi a disposizione in ricerche e indagini del settore. Il questionario è stato somministrato attraverso la rete (con l'applicativo online di UniBo, *FeedbackServer*). Nessun dato che possa essere interpretabile come sensibile (mail, indirizzo IP, luogo da cui ci si connette ecc.) è stato raccolto. Le domande contenute sono principalmente di due tipologie: a risposta dicotomica (Sì/No, V/F) e con scale di intensità (o giudizio). Solamente alla fine della batteria di domande (11 in totale) troviamo un quesito a risposta aperta tramite cui il rispondente poteva lasciare, qualora lo ritenesse opportuno, una riflessione libera sul tema indagato. Nello specifico, si è voluto far emergere:

- la conoscenza delle informazioni di raccordo sul passaggio tra scuola e università;
- l'opinione sul servizio di accoglienza in ingresso al nuovo percorso di studi accademico;
- la qualità percepita in merito alle tecnologie compensative offerte dall'ateneo e la relativa frequenza di utilizzo;
- la qualità percepita sui servizi di supporto allo studio come quelli di tutorato, ecc.;
- la tipologia di ausili fruiti a livello personale (a priori di quelli erogati dall'ateneo);
- il rapporto coi docenti;
- la tipologia predominante di disturbo (rientranti nei DSA) tra i rispondenti.

L'idea di valorizzare maggiormente la prospettiva degli studenti nella più ampia cornice dello studio di caso (Stake, 2005) è stata sorretta e orientata dai principi del movimento pedagogico denominato *StudentVoice* (Cook-Sather, 2002; Cook-

Sather, Grion, 2013). Infatti, l'erogazione della survey online non possiede l'intento di giungere a delle conclusioni "definitive", bensì di fare emergere la "voce" degli studenti con learning disabilities per rilevare le dimensioni esperienziali più critiche all'interno del loro vissuto universitario, ancora connotato dall'esistenza di molti ostacoli alla piena partecipazione attiva alla sfera didattica e sociale. Come detto, gli approcci più recenti della Pedagogia Speciale, suggeriscono che i processi di inclusione riguardano il sistema sociale più ampio entro cui si sviluppano e si manifestano determinate esigenze di utenti specifici; per questa ragione la prospettiva della *StudentVoice* è stata appositamente scelta come framework teorico di sfondo in quanto potrebbe rappresentare, anche all'interno di possibili sviluppi futuri di questo lavoro, un efficace strumento di indagine qualitativa con cui esplorare il mare di "chiari e scuri" in cui sembrano ancora navigare gli studenti con learning disabilities frequentanti l'università.

Per quanto concerne le interviste alla Disability Advisor dell'Università, i documenti legislativi e le esperienze dello stesso Ateneo entro cui la rilevazione è andata ad effettuarsi sono stati il riferimento principale per la stesura della traccia dell'intervista. In tal caso, pur avendo una batteria di domande definita, si è comunque lasciato lo spazio per possibili modifiche sulla base di quanto emergeva durante il colloquio orale.

Questionario elettronico per gli studenti

- 1) Durante l'ultimo anno di scuola superiore, gli studenti con learning disabilities hanno l'opportunità di contattare preventivamente il Servizio a loro dedicato nella Flinders University, al fine di ricevere supporto in ingresso al nuovo percorso di studi. Hai mai ricevuto informazioni in merito all'esistenza di tale possibilità durante il tuo ultimo anno di scuola superiore?
- 2) Nel momento in cui hai contattato l'ufficio per i servizi rivolti agli studenti con learning disabilities, hai ricevuto informazioni esaustive in merito al panorama di servizi erogati dal nostro Ateneo?
 - Sì, mi è stato presentato il panorama completo di servizi a mia disposizione
 - Sì, ma le informazioni erano poco chiare
 - Ho ricevuto poche informazioni e non mi sono state molto utili
 - No, non mi sono state date informazioni specifiche
- 3) Il Servizio per gli studenti con learning disabilities dell'Ateneo offre varie tipologie di supporto agli studenti, lungo tutto il percorso di studi. Nell'elenco sottostante indica di quale (o di quali) servizi hai usufruito ed esprimi un giudizio sul livello di qualità.
 - Adattamento alle lezioni e mediazione con i docenti
 - Tutor alla pari
 - Tutor specializzati
 - Individuazione dell'adeguata strategia di studio
 - Materiale didattico alternativo
 - Ausili tecnologici
 - Supporto alla mobilità internazionale
- 4) Durante il tuo percorso di studi, hai trovato docenti disponibili a garantirti il dovuto supporto per un accesso completo alla didattica ed i relativi materiali di studio? Esempio: disponibilità a erogare materiali alternativi e accessibili; disponibilità a inviare in anticipo dispense o altri materiali didattici, ecc.
- 5) Fai ricorso spesso, o quasi mai, agli ausili tecnologici disponibili presso l'ateneo?
- 6) Se hai espresso un giudizio superiore a "mai" nella domanda precedente, come reputi la qualità delle tecnologie offerte dal nostro Ateneo?

- 7) Quali tecnologie personali utilizzi per aiutarti nello studio dei materiali didattici e/o durante le lezioni in aula?
- Software di Sintesi vocale
 - Software di Riconoscimento vocale
 - Software per il controllo ortografico
 - Calcolatrici o Software di supporto al calcolo matematico
 - Software di organizzazione grafica (es: mappe concettuali)
 - Font specifici per facilitare la lettura (es: OpenDyslexic font)
- 8) La Flinders University dispone di uno spazio appositamente pensato per gli studenti con learning disabilities, nel quale è possibile utilizzare e provare programmi o strumenti compensativi e ricevere un supporto da personale specializzato. Eri a conoscenza di tale spazio o lo hai mai fruito?
- Lo conosco ma non ci sono mai stato/a
 - Lo conosco e l'ho utilizzato
 - Non lo conoscevo prima d'ora
 - Non lo conoscevo ma, ora che ne sono informato, cercherò dettagli a riguardo
- 9) Ti è mai stato chiesto, prima d'ora, di esprimere un giudizio sulla qualità dei servizi erogati a supporto degli studenti con learning disabilities?
- 10) Quale, o quali, sono le principali difficoltà di apprendimento che ti sono state certificate?
- Dislessia
 - Discalculia
 - Disortografia
 - Disgrafia
- 11) Dal tuo punto di vista, quali aspetti è opportuno migliorare per aumentare la qualità dell'inclusione didattica degli studenti con learning disabilities?

Tab. 1: il questionario elettronico rivolto agli studenti

2.2 Le risposte degli studenti

Hanno risposto all'invito di partecipazione 20 studenti in totale, Riportiamo le loro risposte che, seppure non rappresentative statisticamente, possono comunque fornirci uno spaccato della loro esperienza e suggerirci un'interpretazione (potenziale) dell'attuale contesto universitario.

1) Durante l'ultimo anno di scuola superiore, gli studenti con learning disabilities hanno l'opportunità di contattare preventivamente il Servizio a loro dedicato nella Flinders University, al fine di ricevere supporto in ingresso al nuovo percorso di studi. Hai mai ricevuto informazioni in merito all'esistenza di tale possibilità durante il tuo ultimo anno di scuola superiore?	
Si	18
No	2

La maggior parte dei rispondenti era al corrente della possibilità di contattare preventivamente l'ufficio rivolto alle persone con disabilità, solo due dei rispondenti non ne erano a conoscenza.

2) Nel momento in cui hai contattato l'ufficio per i servizi rivolti agli studenti con <i>learning disabilities</i> , hai ricevuto informazioni esaustive in merito al panorama di servizi erogati dal nostro Ateneo?	
Si, mi è stato presentato il panorama completo di servizi a mia disposizione	5
Si, ma le informazioni erano poco chiare	0
Ho ricevuto poche informazioni e non mi sono state molto utili	0
No, non mi sono state date informazioni specifiche.	15

Stando alle risposte pervenute, la quasi totalità degli studenti non hanno ricevuto informazioni per loro esaustive. Solo un quarto dei rispondenti si dice soddisfatto dell'incontro con l'ufficio dedicato.

3) Il Servizio per gli studenti con <i>learning disabilities</i> dell'Ateneo offre varie tipologie di supporto agli studenti, lungo tutto il percorso di studi. Nell'elenco sottostante indica di quale (o di quali) servizi hai usufruito ed esprimi un giudizio sul livello di qualità.					
	Mai utilizzato	Basso	Sufficiente	Buono	Ottimo
Adattamento alle lezioni e mediazione con i docenti	10	5	0	5	0
Tutor alla pari	18	2	0	0	0
Tutor specializzati	12	8	0	0	0
Individuazione dell'adeguata strategia di studio	10	10	0	0	0
Materiale didattico alternativo	8	12	0	0	0
Ausili tecnologici	10	0	0	5	5
Supporto alla mobilità internazionale	18	0	0	2	0

Ad eccezione fatta per gli ausili tecnologici, in cui i rispondenti si dividono a metà tra "mai utilizzati" e un giudizio positivo come buono od ottimo, per tutte le altre tipologie di servizi la maggioranza dichiara di non averli utilizzati o, laddove avviene, la valutazione non è elevata.

4) Durante il tuo percorso di studi, hai trovato docenti capaci di garantirti un completo accesso alla didattica e ai relativi materiali di studio? Esempio: disponibilità a erogare materiali alternativi e accessibili; disponibilità a inviare in anticipo dispense o altri materiali didattici, ecc.	
Mai	5
Raramente	15
Spesso	0
Sempre	0

Come avviene nel panorama italiano, il tema dei docenti rimane un punto caldo della questione: anche qui, la maggior parte dei rispondenti, dichiara di non aver quasi mai (o mai) trovato docenti capaci di fare fronte alle loro richieste di supporto.

5) Presso il nostro ateneo, fai ricorso spesso, o quasi mai, ai software messi a disposizione per gli studenti con <i>learning disabilities</i> ? Ad es. software di supporto allo studio, alla lettura e la scrittura, al calcolo ecc.	
Mai	2
Raramente	10
Spesso	0
Sempre	8

A conferma della domanda 3, buona parte dei rispondenti utilizza, anche se perlomeno di rado, le tecnologie della Flinders per supportarsi nello studio.

6) Se hai espresso un giudizio superiore a "mai" nella domanda precedente, quindi se utilizzi le risorse software suggerite dall'Ateneo, come reputi la qualità delle stesse, rientranti nelle tipologie sottostanti?					
	Mai utilizzato	Basso	Sufficiente	Buono	Ottimo
Software di supporto allo studio (mappe concettuali e simili)	11	5	0	4	0
Software di facilitazione per la lettura e la scrittura	4	0	0	10	6
Software per il calcolo matematico	20	0	0	0	0

Dei rispondenti nessuno utilizza i software per il calcolo matematico, mentre gli ausili per la letto-scrittura vengono fruiti dalla maggior parte di essi e, inoltre,

il giudizio che ne viene dato è positivo, 16 su 20 giudicano con “buono” e “ottimo” la loro qualità.

7) Quali tecnologie utilizzi, personalmente, per aiutarti nello studio dei materiali didattici durante le lezioni in aula, o a casa?	
Software di Sintesi vocale	4
Software di Riconoscimento vocale	0
Software per il controllo ortografico	7
Calcolatrici o Software di supporto al calcolo matematico	1
Software di organizzazione grafica (es: mappe concettuali)	1
Font specifici per facilitare la lettura (es: OpenDyslexic font)	5
Altro*	2

A conferma di come i problemi di scrittura e lettura siano i più diffusi notiamo che la maggior parte degli studenti, infatti, ricorre personalmente ad ausili per il controllo ortografico, a font per facilitare la lettura e a sistemi di sintesi vocale. Coloro che hanno compilato il campo “Altro” dichiarano di utilizzare dei registratori portatili per registrare le lezioni, mappe concettuali per lo studio o libri in formato digitale e sistemi OCR (uno studente nomina nello specifico il servizio di OCR integrato in Google Keep) per la digitalizzazione del testo.

8) La Flinders University dispone di uno spazio denominato <i>Adaptive Technology Rooms (ATRs)</i> . Al suo interno, gli studenti con <i>learning disabilities</i> , possono trovare ausili digitali di varie tipologie. Eri a conoscenza di tale spazio o lo hai mai utilizzato?	
Lo conosco ma non ci sono mai stato/a	0
Lo conosco e l'ho utilizzato	12
Non lo conoscevo prima d'ora	0
Non lo conoscevo ma, ora che sono informato, cercherò informazioni a riguardo	8

Molti rispondenti hanno utilizzato tale spazio, mentre c'è da rilevare in senso positivo come, anche chi non lo conosce, sia intenzionato a cercare informazioni in merito.

9) Ti è mai stato chiesto, prima d'ora, di esprimere un giudizio sulla qualità dei servizi a supporto degli studenti con <i>learning disabilities</i> ? (Come detto nell'introduzione, per qualità dell'inclusione intendiamo l'insieme di servizi e pratiche atte a garantire a tutti gli studenti con <i>LEARNING DISABILITIES</i> pari opportunità di accesso e partecipazione alla sfera didattica)	
Sì	0
No	20

Non c'è spazio per molte interpretazioni, tutti i rispondenti dichiarano di non aver mai ricevuto un invito ad esprimere un'opinione in merito alle pratiche inclusive dell'università.

10) Quale, o quali, sono le principali difficoltà di apprendimento, rientranti nella sfera dei <i>learning disabilities</i> , che ti sono state certificate?	
Dislessia	10
Discalculia	1
Disortografia	4
Disgrafia	5

Anche all'interno della Flinders, la dislessia si pone come il disturbo preponderante tra tutti i rispondenti, confermando la tendenza già emersa in precedenza, nonché in rilevazioni altre da questo lavoro.

11) Dal tuo punto di vista, quali aspetti è opportuno migliorare per aumentare la qualità dell'inclusione didattica degli studenti con *Learning Disabilities* all'interno della nostra università?

Di seguito le principali questioni segnalate dagli studenti suddividendole per tipologia.

- a) *Maggiore informazione sui servizi offerti.* Alcuni segnalano come sia vago il panorama di informazioni in merito ai servizi pensati per gli studenti più vulnerabili.

«La cosa principale che voglio segnalare è che si dovrebbe far sapere agli studenti molto di più su ciò che è disponibile per loro, non è sempre chiaro il panorama di servizi».

«Sono grato all'ufficio per le learning disabilities dell'aiuto che mi hanno dato negli anni, però, a volte, siamo lasciati molto da soli nell'affrontare i nostri studi. Intendo dire che se non siamo noi studenti ad andare presso l'ufficio non riceviamo mai nessuna richiesta di contatto da parte loro o qualsiasi altra tipologia di coinvolgimento che ci faccia sentire tutelati e protetti».

«La mia opinione è che dovrebbe esserci una migliore comunicazione delle informazioni per quanto riguarda gli strumenti utilizzabili e una maggiore attenzione allo studente con learning disabilities nella sua specificità, non basta solo consentire a noi studenti dislessici di utilizzare dei dispositivi digitali, abbiamo bisogno di maggiore assistenza in merito e di essere seguiti nelle fasi iniziali».

- b) *Maggiore formazione sul tema dei deficit di apprendimento verso gli altri studenti.* Alcuni lamentano di avere delle grosse difficoltà nell'essere compresi dai compagni di corso.

«Molte volte, durante le lezioni o durante i test utilizzo il mio computer per svolgere le attività previste dal docente. Molti compagni mi dicono che non ne avrei davvero bisogno e cerco solo una scusa per fare le cose in modo più facile».

«Spesso certi studenti non hanno voglia di aiutarmi nelle attività di studio, ho grandi difficoltà a leggere perché sono dislessico ma ad alcuni sembra non importare. Non c'è sostegno da parte dei tuoi simili».

- c) *Difficoltà nel rapporto con i docenti.* Alcuni lamentano di avere delle grosse difficoltà nell'essere compresi dai compagni di corso.

«Studio psicologia, nonostante la materia abbia a che fare anche con lo studio dei problemi come il mio (sono dislessico) i docenti non sono preparati nel fare fronte alle mie richieste, come ottenere delle versioni digitali e più leggibili dei contenuti della lezione».

«Ho grosse difficoltà a spiegare e a fare capire ai docenti che agli esami io ho bisogno di un aiuto, più tempo, il mio pc e non possono valutarmi come tutti gli altri. Dobbiamo trovare un punto di incontro altrimenti per me è impossibile seguire il mio corso di studi. Ho chiesto aiuto all'ufficio per la disabilità e sto aspettando che mi sappiano dare alcune informazioni in merito».

In sintesi...

Nonostante i rispondenti conoscessero l'ufficio per la disabilità in ingresso alla Flinders, tre quarti di questi dichiara di non avere ricevuto informazioni specifiche in merito. Pare che i servizi e gli ausili siano utilizzati con una bassa frequenza dagli studenti e, come già visto, quelli tecnologici dimostrano una fruizione maggiore e un giudizio di qualità abbastanza buono.

La dislessia è confermata essere il disturbo più presente e le problematiche relative all'esperienza degli studenti rientrano principalmente nel rapporto coi docenti e nelle difficoltà di ottenere materiali di studio accessibili. Infine, vengono richiesti migliori servizi di informazione da parte dell'ateneo sia verso lo studente con *learning disabilities* sia verso i restanti studenti, dato che il rapporto coi compagni di studi e con i docenti rimane presente come criticità nell'esperienza dei rispondenti.

2.2 L'intervista alla Disability Advisor

- a) Al contrario di quanto avviene, ad esempio, in Italia, non esiste una legge specifica per gli studenti con discalculia, disgrafia, dislessia e disortografia (tipologie di learning disability che rientrano nell'acronimo DSA nel contesto italiano). Però, ci sono molti riferimenti internazionali o locali che fungono da linea guida politica per l'inclusione degli studenti più fragili (la Dichiarazione di Salamanca dell'UNESCO, il Disability Discrimination Act, ecc.). A suo avviso, dopo alcuni anni dalla loro promulgazione, che riverbero hanno avuto tali documenti sull'Università?

«È difficile rispondere con esattezza alla domanda. Di certo le attenzioni verso i bisogni delle persone più fragili sono aumentate molto negli ultimi anni. Sia le scuole che le università del South Australia (come saprai abbiamo giurisdizioni differenti e non conosco le restanti sul territorio) hanno cambiato molto il loro approccio all'integrazione e all'inclusione degli studenti disabili o con learning disability. Anni addietro esistevano classi separate da quelle ordinarie e oggi, invece, questo accade molto meno. Le università poi vedono aumentare notevolmente il numero di persone con disabilità che frequentano i vari corsi disponibili, questo è un segno di un importante cambio di cultura che nel nostro paese sta avvenendo da tempo. Sono sempre di più le persone con bisogni di varia tipologia che si rivolgono al nostro ufficio, molto spesso si dicono pure contente e ci ringraziano di ciò che facciamo. In sintesi, credo che gli effetti di tali documenti siano positivi, abbiamo imboccato la strada giusta anche se non siamo perfetti e si ha sempre bisogno di migliorare».

- b) Partendo dalla sua esperienza di Delegato di Ateneo: quali sono attività e servizi principali introdotti dalla sua università per far fronte ai bisogni degli studenti con learning disability? Ad esempio, quali sono, o sono state, le principali esperienze/ricerche/iniziative in merito a tale tematica?

«Offriamo servizi come molte altre università. In questo ufficio gli studenti con bisogni speciali possono venire da noi per ricevere vari tipi di supporto, da un orientamento più generico alle pratiche burocratiche a questioni più specifiche come l'utilizzo di strumenti per aiutarli nello studio. Possiamo mettere in contatto gli studenti fra di loro così da creare una sorta di rete di supporto tra studenti, con disabilità o non. Se richiesto, possiamo anche fungere da interfaccia tra lo studente e alcuni professori o referenti di dipartimento per aiutare l'inserimento della persona nel nuovo ambiente. Non abbiamo al momento attivato ricerche in merito alla disabilità, cerchiamo di aiutare al meglio ogni studente quando si presenta da noi per supportarlo nel migliore dei modi in base alle sue richieste».

- c) Quali sono le principali misure dispensative e i principali strumenti compensativi utilizzate e richieste dagli studenti con DSA?

«È una buona domanda, partirei dicendo che il nostro riferimento principale per l'orientamento dei nostri servizi sia lo Universal Design for Learning, un framework molto utile per poter progettare al meglio le risposte a molti dei bisogni educativi degli studenti con disabilità. Partendo da qui, comunque il nostro approccio è quello di incontrare gli studenti che hanno bisogno del nostro aiuto e decidere assieme a loro il miglior adjustment [dunque lo strumento compensativo o i servizi a supporto del bisogno educativo specifico] per ogni singolo caso. Quando uno studente decide di venire nel nostro ufficio, di solito all'inizio del percorso di studi, noi richiediamo una documentazione che possa provare la tipologia di disturbo che lo riguarda, fatto questo redigiamo assieme un "Access Plan" per aiutarlo nell'inserimento al contesto universitario. L'Access Plan contiene una sintesi di tutti i bisogni dello studente e una lista di aiuti che gli vengono concessi, ad esempio l'uso del pc all'esame, il tempo aggiuntivo per i test, la possibilità di richiedere determinati software per compensare il deficit ecc. A tal proposito, la Flinders University è di solito disposta ad allargare il panorama delle tecnologie a propria disposizione, soprattutto software, in-

fatti, se assieme a uno studente individuiamo un programma specifico che possa essere maggiormente utile ai suoi bisogni, lo possiamo acquistare senza richiedere soldi allo studente. Per quanto riguarda le tipologie di strumenti o servizi maggiormente richieste dagli studenti - cioè tra coloro aventi una *learning disabilities* tra quelle di cui stiamo parlando - troviamo principalmente quelle inerenti alla scrittura e alla lettura, quindi software per il controllo ortografico, per la sintesi vocale, molti chiedono dei registratori per registrare le lezioni o altri ancora ci chiedono supporto per approfondire la conoscenza di programmi che li aiutino sia a scrivere e a leggere, sia a studiare, ad esempio programmi per mappe concettuali e simili. Per quanto riguarda i servizi richiesti, più che gli strumenti specifici, notiamo che molti studenti con problemi di dislessia insistono perché informiamo i docenti in merito alle loro problematiche, riportandoci come certi professori non concedano facilmente l'uso del pc all'esame o il tempo estensivo, per non parlare dell'erogazione di materiali di studio, ritenuti spesso inaccessibili da suddetti studenti».

- d) Tecnologie: esistono spazi comuni in cui vengono predisposti materiali, risorse e, in generale, ausili digitali a supporto degli studenti con DSA? Se sì, quali tecnologie sono presenti?

«Certo, all'interno della biblioteca della Flinders University troviamo le *Adaptive Technology Rooms (ATRs)*, due stanze pensate apposta per gli studenti con disabilità o *learning disabilities* all'interno delle quali si possono trovare software specifici, dunque degli strumenti compensativi, che attualmente costano in: *Jaws*, uno screen reader che consente alle persone con problemi di vista di utilizzare il normale software per computer rendendolo accessibile; *Zoomtext*, software nato per ingrandire gli oggetti presenti sull'interfaccia (testo e non) così da permettere a chi ha un deficit visivo di interagire meglio con il pc; *Dragon*, un programma da *voice-to-text* fondamentalmente per agevolare la "scrittura" (tramite dettatura) di persone con problemi di dislessia, disgrafia ecc. Come dicevo prima, oltre a queste tecnologie, se uno studente individua un ausilio specifico, sia hardware che software, non attualmente disponibile presso la nostra università, siamo disposti a valutarne l'acquisto o l'acquisto di una licenza per la singola persona nel caso si tratti di un programma per pc. In ultimo, in caso di necessità la Flinders mette a disposizione il noleggio di iPad con la possibilità di installare app specifiche per le esigenze di colui che lo utilizzerà».

- e) I docenti del vostro Ateneo: vengono coinvolti in momenti formativi sulla tematica in oggetto? Chiedono supporto all'ufficio dedicato ai servizi per disabili per essere aiutati a predisporre ed erogare materiali didattici maggiormente accessibili?

«sì, alcuni docenti si rivolgono ai nostri uffici, dipende dal caso specifico con cui devono confrontarsi, se molto complesso, allora interveniamo noi per mediare l'inserimento dello studente nelle attività didattiche. Per quanto riguarda la formazione rivolta ai docenti, ai ricercatori o a tutti coloro che sono interessati ad approfondire le tematiche inerenti alla disabilità e le *learning disabilities*, vengono organizzati tre o quattro volte all'anno degli incontri di sensibilizzazione, promossi da noi e dalla community di cui si parlava poco prima. Non sono veri e propri momenti di training obbligatorio, la partecipazione è facoltativa, stiamo però riscontrando un aumento delle partecipazioni negli ultimi

anni. Durante questi incontri cerchiamo di mettere assieme teorie, esperienze (tramite il racconto degli studenti) e suggerimenti per pratiche inclusive, come ad esempio l'erogazione di materiali accessibili per chi ha problemi di lettura ecc. In sintesi, partendo dal riferimento principale che è lo Universal Design for Learning, cerchiamo di formare i docenti in merito all'applicazione pratica delle linee guida contenute in questo framework. Infine, anche all'interno di FLO (Flinders Learning Online, la nostra piattaforma Moodle per la formazione a distanza) si trovano molti contenuti inerenti allo Universal Design for Learning e alla sua implementazione».

- f) Se attivate, attraverso quali modalità vengono effettuate raccolte di dati per monitorare i bisogni specifici del target in oggetto?

«Non effettuiamo delle raccolte di dati in tal senso. Quando una persona si presenta al nostro ufficio ne approfittiamo per chiedere una sua opinione in merito alla sua esperienza. Orientiamo i nostri servizi in base a quanto emerge dall'incontro faccia a faccia. Al contrario di quanto mi dicevi tu, non abbiamo un database, una mailing list o altro che ci consenta di monitorare il numero di studenti con disabilità, la tipologia di disabilità e altro. Alla Flinders University abbiamo dato vita ad una community di persone con disabilità, con la quale ci confrontiamo continuamente – questo anche assieme ai referenti dei dipartimenti – con cadenza regolare tre volte all'anno, per condividere idee e proposte. In base a quanto emerge, poi cerchiamo di individuare delle linee di cambiamento».

- g) Quale tipologia di learning disability (tra le quattro dette all'inizio) è maggiormente presente all'interno del bacino di studenti registrati presso il vostro ufficio? Inoltre, c'è molta discrepanza tra il numero di soggetti che in fase di immatricolazione segnalano il proprio DSA e quelli che, fattivamente, durante il percorso di studi utilizzano i servizi offerti dall'ufficio dedicato dell'Ateneo?

«Purtroppo, non posso rispondere con esattezza a questa domanda, come detto, noi non abbiamo un database o una mailing-list delle persone con disabilità o disturbi dell'apprendimento. Da quello che vediamo, però, i problemi maggiori, viste le richieste che ci arrivano dagli utenti, riguardano la lettura e la scrittura, nello specifico la Dislessia. Sono molti gli studenti con dislessia e disgrafia che vengono a chiedere un supporto allo studio».

- h) Allo stato attuale dei servizi offerti, come considera il livello di inclusione didattica degli studenti con questa tipologia di learning disabilities?

«Buono, stando ai feedback che riceviamo dagli studenti posso dire che la Flinders University abbia intrapreso la strada giusta per garantire una buona inclusione alle persone con disabilità o bisogni educativi di varia tipologia. Certo, non tutti gli studenti sono sempre soddisfatti della loro esperienza e permangono delle problematiche molto personali, ma nel complesso riceviamo un riscontro positivo, non solo dagli studenti ma anche dai colleghi di altre aree, dai professori e dai nostri referenti di dipartimento».

- i) Quali investimenti e/o programmi futuri avete in programma per dare continuità al miglioramento dei servizi offerti?

«Dato che la dislessia e la disgrafia sono disturbi molto presenti tra gli studenti, stiamo valutando l'acquisto di un nuovo software capace di offrire, all'interno dello stesso ambiente, molte funzionalità per far fronte ai loro problemi. Partirà a breve una sperimentazione assieme ad alcuni studenti volta a valutarne l'effettiva utilità. Non abbiamo altri programmi specifici o futuri al momento in agenda».

In sintesi...

Dall'intervista emergono molte differenze rispetto al contesto italiano, tali discrepanze sono probabilmente il frutto di una politica (governativa) differente verso determinate tematiche, nonché di un mancato riconoscimento di una tutela specifica verso le persone con DSA come nel caso italiano (Legge 170).

Tramite l'intervista sono emersi aspetti certamente positivi, come l'opportunità che gli studenti hanno di vedersi pagare software e risorse dall'ateneo qualora venissero richiesti, la possibilità di avere un supporto nella mediazione coi docenti o, anche qui, del tempo aggiuntivo per gli esami. Si conferma però la mancanza di un sistema di monitoraggio della qualità; non vengono effettuate rilevazioni sul tema all'interno dell'ateneo e non esistono liste specifiche o database delle persone che chiedono aiuto all'ufficio dedicato alla disabilità (anche una banale mailing list degli studenti con DSA non viene predisposta). Emerge che non è stato ancora messo a punto un sistema per rilevare i bisogni di questi studenti, infatti, ciò che ora avviene è un confronto "non organizzato" in cui i bisogni di tali studenti vengono rilevati tramite un confronto orale nel momento in cui si rivolgono all'ufficio durante il percorso di studi.

Conclusioni "in progress"

Raccogliere una prospettiva differente (seppure parziale, avendo coinvolto solo un ateneo) può essere utile per far emergere eventuali spunti per il ripensamento delle pratiche inclusive.

Il territorio australiano è anzitutto politicamente differente dal nostro Paese, non avendo una giurisdizione trasversale a tutti gli stati. Anche sul tema della disabilità, infatti, nonostante vi sia la presenza dell'Australia nella definizione, nella sottoscrizione e nell'adozione di importanti documenti internazionali, si deve lavorare ancora molto politicamente per generare e diffondere una cultura dell'inclusione simile a quella italiana. Formalmente, ad esempio, i DSA non sono riconosciuti e tutelati da leggi specifiche, nel contesto anglofono si utilizza il termine ombrello *learning disability* per riferirsi a varie tipologie di disturbi e non vi sono direttive specifiche che obbligano scuole e università a erogare servizi e strumenti dispensativi-compensativi. Nella sfera accademica, ad esempio, esiste molta autonomia relativamente alla definizione delle politiche inclusive, che porta con sé alcune lacune. Tra quelle individuate nell'esperienza qui riportata (dunque non è possibile affermare con certezza che vengano le stesse condizioni anche in altre università australiane) abbiamo ad esempio: l'assenza di un database degli studenti in possesso di una certificazione di disabilità, la mancanza di indagini sulla qualità delle pratiche inclusive e l'assenza, anche nelle linee guida di ateneo per la disabilità, di riferimenti specifici ai disturbi dell'apprendimento. Nonostante

l'ufficio dedicato al supporto delle persone disabili predisponga servizi in linea con quelli degli Atenei italiani (mediazione coi docenti, erogazione di dispositivi tecnologici ecc.), in linea di massima, manca comunque una visione politica più olistica sul tema in oggetto, che vede ancora l'assenza di una tutela mirata verso le esigenze degli studenti, si tende quasi a "restringere", sotto il termine ombrello "disabilità", anche tipologie di disturbo che, come ormai la letteratura riporta, non sono propriamente ascrivibili a tale terminologia. Ponendo uno sguardo d'insieme alle risposte pervenute dagli studenti, poi, pare persistere una criticità nelle relazioni con i docenti (oltre che con i pari), spesso poco comprensivi verso le loro esigenze. Si raccolgono quindi alcuni spunti per un possibile miglioramento dei servizi (come un maggiore supporto nella mediazione studente-docente da parte dell'ufficio dedicato) ed emerge, infine, che esiste una buona autonomia nell'utilizzo di tecnologie per il supporto allo studio, tecnologie nelle quali spicca, come prevedibile dato il disturbo predominante, l'introduzione di supporto alla lettura.

Riferimenti bibliografici

- César, M., & Oliveira, I. (2005). The curriculum as a tool for inclusive participation: Students' voices in a case study, in *a Portuguese multicultural school. European Journal of Psychology of Education*, 20(1), pp.29-43.
- Ciccani, P. (2008). Pregiudizi e disabilità: individuazione di strategie educative per l'elaborazione e il superamento del pregiudizio. Roma: Armando Editore.
- Commonwealth of Australia (2005). *Disability standards for education 2005*. Federal Register of Legislative Instruments F2005L007672006.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education; *Educational Researcher*; 4(31).
- Cook-Sather, A.; Grion, V. (2013). *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini Editore.
- D'Alonzo, L, Caldin, R. (a cura di) (2012). *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori.
- Deno, S. L., Fuchs, L. S., Marston, D., & Shin, J. (2001). Using curriculum-based measurement to establish growth standards for students with learning disabilities, in *School psychology review*, 30(4), pp.507-524.
- Finkelstein, V. (1980). *Attitudes and Disabled People: Issues for Discussion*; New York: World Rehabilitation Fund, Monograph 5.
- Finkelstein, V. (2004). *Representing disability*; in Swain, J., French, S., Barnes, C., Thomas, C. *Disabling barriers-enabling environments*. Thousand Oaks: Sage, pp.13-20.
- Forlin, C. (2006). Inclusive education in Australia ten years after Salamanca, in *European Journal of Psychology of Education*, 21(3).
- Friso, V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini Editore.
- King-Sears, M. E. (2001). Three steps for gaining access to the general education curriculum for learners with disabilities, in *Intervention in School and Clinic*, 37(2), pp.67-76.
- Marra, A. D. (2009). Ripensare la disabilità attraverso i disability studies in Inghilterra, in *Intersticios: revista sociológica de pensamiento crítico*, 3(1), pp.79-99.
- Oliver M. (1990). *The politics of Disablement*. Macmillan, Basingstoke.
- Priestley, M. (2005). *Disability and social inequalities. The Blackwell companion to social inequalities*.
- Shakespeare, T. (1994). Cultural representation of disabled people: dustbins for disavowal?, in *Disability & Society*, 9(3), pp.283-299.
- Smythe, I., Everatt, J., Salter, R. (2005). *The international book of dyslexia: A guide to practice and resources*. Hoboken: John Wiley & Sons.

- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies, in *The Handbook of Qualitative Research* (3e), N. K. Denzin, and Y. S. Lincoln, (eds), pp.443-466.
- Thomson, R. G. (1997). *Extraordinary bodies: Figuring physical disability in American culture and literature*. Columbia University Press.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2000). «Good Pedagogy-Inclusive pedagogy», in UNESCO - Section for Special Need Education, *Inclusive Education and EFA. A challenge and a vision*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- Vinson, T. (2002). *Inquiry into the provision of public education in NSW*. Sydney: NSW Teachers Federation & Federation of P & C Associations of NSW.