

SILVIA DELL'ANNA

MODELLI DI VALUTAZIONE DI UN SISTEMA SCOLASTICO INCLUSIVO

PROSPETTIVE DI DIALOGO
TRA IMPLEMENTAZIONE, RICERCA
E (AUTO-)MIGLIORAMENTO

Prefazione di Dario Ianes



TRAIETTORIE
INCLUSIVE

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



TRAIETTORIE INCLUSIVE

COLLANA DIRETTA DA
**CATIA GIACONI, PIER GIUSEPPE ROSSI,
SIMONE APARECIDA CAPELLINI**

La collana “Traiettorie Inclusive” vuole dare voce alle diverse proposte di ricerca che si articolano intorno ai paradigmi dell’inclusione e della personalizzazione, per approfondire i temi relativi alle disabilità, ai Bisogni Educativi Speciali, alle forme di disagio e di devianza. Si ritiene, infatti, che inclusione e personalizzazione reifichino una prospettiva efficace per affrontare la complessa situazione socio-culturale attuale, garantendo un dialogo tra le diversità.

I contesti in cui tale tematica è declinata sono quelli della scuola, dell’università e del mondo del lavoro. Contemporaneamente sono esplorati i vari domini della qualità della vita prendendo in esame anche le problematiche connesse con la vita familiare, con le dinamiche affettive e con il tempo libero. Una particolare attenzione inoltre sarà rivolta alle comunità educative e alle esperienze che stanno tracciando nuove piste nell’ottica dell’inclusione sociale e della qualità della vita.

La collana presenta due tipologie di testi. Gli “*Approfondimenti*” permetteranno di mettere a fuoco i nodi concettuali oggi al centro del dibattito della comunità scientifica sia nazionale, sia internazionale.

I “*Quaderni Operativi*”, invece, documenteranno esperienze, progetti e buone prassi e forniranno strumenti di lavoro per professionisti e operatori del settore.

La collana si rivolge a tutti i professionisti che, a diversi livelli, si occupano di processi inclusivi e formativi.

DIREZIONE

Catia Giaconi (Università di Macerata),
Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata),
Simone Aparecida Capellini (Università San Paolo Brasile).

COMITATO SCIENTIFICO

Paola Aiello (Università di Salerno)
Gianluca Amatori (Università Europea, Roma)
Fabio Bocci (Università Roma3)
Stefano Bonometti (Università di Campobasso)
Elena Bortolotti (Università di Trieste)
Roberta Caldin (Università di Bologna)
Lucio Cottini (Università di Udine)
Ilaria D'Angelo (Università di Macerata)
Noemi Del Bianco (Università di Macerata)
Filippo Dettori (Università di Sassari)
Laura Fedeli (Università di Macerata)
Alain Goussot (Università di Bologna)
Pasquale Moliterni (Università di Roma-Foro Italico)
Annalisa Morganti (Università di Perugia)
Liliana Passerino (Università Porto Alegre, Brasile)
Valentina Pennazio (Università di Macerata)
Loredana Perla (Università di Bari)
Maria Beatriz Rodrigues (Università Porto Alegre, Brasile)
Maurizio Sibilio (Università di Salerno)
Arianna Taddei (Università di Macerata)
Andrea Traverso (Università di Genova)
Tamara Zappaterra (Università di Firenze)

SILVIA DELL'ANNA

MODELLI DI VALUTAZIONE DI UN SISTEMA SCOLASTICO INCLUSIVO

PROSPETTIVE DI DIALOGO
TRA IMPLEMENTAZIONE, RICERCA
E (AUTO-)MIGLIORAMENTO

Prefazione di Dario Ianes



TRAIETTORIE
INCLUSIVE

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Il volume è stato pubblicato con il contributo della Libera Università di Bolzano.

Isbn digitale: 9788835123965

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Prefazione , di <i>Dario Ianes</i>	pag.	9
Introduzione	»	15
1. Valutare la qualità di un sistema scolastico	»	19
1.1 Qualità, equità, efficacia ed efficienza del sistema di istruzione	»	20
1.2 La ricerca valutativa sui sistemi di istruzione	»	21
1.3 Teorie e modelli sulla qualità di un sistema scolastico	»	22
1.3.1 Modelli teorici	»	24
1.3.2 Modelli empirici	»	26
1.4 Sistemi di valutazione nazionale e comparativi a livello internazionale	»	29
1.5 Questioni e sfide nell'ambito della valutazione a livello nazionale	»	35
1.6 Il Sistema Nazionale di Valutazione	»	38
1.6.1 Procedure di valutazione nazionale	»	40
1.6.2 Analisi e interpretazione dei dati	»	41
1.6.3 Obiettivi e finalità della valutazione nazionale	»	43
1.7 Conclusione	»	44

2. L'inclusione scolastica: definizioni, politiche e modelli di implementazione	pag.	46
2.1 Il diritto all'inclusione scolastica	»	46
2.2 L'implementazione dell'inclusione scolastica	»	52
2.2.1 Una panoramica sulle politiche europee	»	53
2.3 Le politiche per l'inclusione scolastica a livello nazionale	»	65
2.4 Conclusione	»	67
3. La ricerca sull'inclusione scolastica	»	68
3.1 Tendenze e gap nella ricerca internazionale	»	68
3.1.1 Problemi di definizione	»	70
3.1.2 Tematiche prevalenti	»	72
3.1.3 Questioni metodologiche	»	73
3.2 Analisi tematica della ricerca sull'inclusione scolastica	»	74
3.2.1 Ruolo del dirigente inclusivo	»	78
3.2.2 Professionalità del docente inclusivo	»	80
3.2.3 Gli atteggiamenti dei genitori	»	84
3.2.4 Approcci e strategie didattiche inclusive	»	85
3.2.5 Risultati di apprendimento, esperienze e prospettive dei pari sull'inclusione scolastica	»	91
3.2.6 Risultati di apprendimento e partecipazione sociale degli alunni con disabilità	»	95
3.3 La ricerca sull'inclusione scolastica nel contesto nazionale	»	99
3.4 Conclusione	»	100
4. Valutare la qualità di un sistema scolastico inclusivo	»	102
4.1 Promuovere un legame ricorsivo e virtuoso tra implementazione, ricerca e miglioramento	»	102
4.2 Il contributo della ricerca sull'inclusione scolastica alla valutazione del sistema di istruzione	»	106
4.3 Qualità ed equità di un sistema scolastico inclusivo	»	107
4.3.1 Un modello ecologico per la valutazione	»	110

Conclusioni	»	125
Bibliografia	»	127

Prefazione

di *Dario Ianes*

La ricerca per comprendere, valutare e migliorare l'inclusione scolastica

Rispetto all'inclusione scolastica credo di essere posseduto dalla "maledizione della realtà", e cioè dalla necessità di conoscere ciò che accade realmente nella nostra scuola inclusiva, al di là delle norme, della retorica, delle risposte ai questionari, dei racconti, dei post in Facebook, che poi sono comunque tanti aspetti veri di una realtà così complessa. Ma che sfugge.

Questa conoscenza della realtà reale serve ovviamente a comprenderla per migliorarla, in un processo senza fine, ancora in un divenire cronico, di anno in anno. Penso ad esempio alle migliaia di insegnanti, genitori e operatori con cui ci siamo interrogati ciclicamente, ogni due anni, per 30 anni di convegni sulla "Qualità dell'integrazione/inclusione scolastica e sociale" su come migliorarla, con le nuove competenze, i materiali, le politiche, il coinvolgimento... Eppure non mi sembra si possa dire che la nostra scuola inclusiva migliori anno dopo anno in un lento ma sicuro percorso verso splendide sorti e progressive.

Nel 2019, con Giuseppe Augello (persona di scuola con salda fede inclusiva) abbiamo esplorato a fondo il fenomeno dell'inclusio-scetticismo (Ianes e Augello, 2019), e cioè le varie posizioni critiche sull'inclusione scolastica sia a livello internazionale (Germania e Regno Unito) sia nei corridoi delle nostre scuole inclusive, dove dubbi e perplessità sono talvolta sussurrati, talvolta espressi, talvolta ipocritamente nascosti.

Noi siamo grati doppiamente agli inclusio-scettici. Primo, perché ci stimolano a un approccio consapevolmente critico, a ricercare evidenze, risultati concreti e a non fermarsi alle dichiarazioni di principio e alle buone intenzioni. Uno scetticismo realisticamente popperiano, che non si accontenta di desideri, ma esige effetti positivi, visibili e concreti. Secondo, perché portano la nostra attenzione sulle piaghe, ci forzano a non distogliere lo sguardo, ad andare oltre la lamentazione e lo scontento quotidiani per decostruire impietosamente i tanti meccanismi che fanno sanguinare, in alcuni casi copiosamente, l'inclusione nel nostro Paese. Vogliamo capire i processi, non solo fermare l'emorragia. Comprendere gli argomenti degli inclusio-scettici, ma anche capire come in Italia si è arrivati alla situazione di difficoltà che viviamo attualmente. Le difficoltà vanno colte, comprese e affrontate, non negate. (Ianes e Augello, 2019, p. 9).

Nel nostro lavoro diamo molta importanza alla ricerca, come prassi di conoscenza, comprensione e miglioramento della realtà, ma non è affatto semplice. Nella ricerca internazionale (e nazionale) non esiste un consenso chiaro neanche sull'oggetto: integrazione, inclusione? Di chi? Alcuni alunni/e o tutti? Come? Quali processi, quali indicatori? Quali strumenti? Quali evidenze, quali risultati? (Kinsella, 2018; Florian, 2014; D'Alessio e Watkins, 2009; Nilholm e Göransson, 2017). In Italia, poi, la ricerca non gode di ottima salute, non siamo un popolo particolarmente votato alla ricerca, soprattutto quella empirica, abbiamo, in particolare in pedagogia, una resistenza ideologica ad indagare criticamente ciò che riteniamo valido eticamente e politicamente, vogliamo confermarlo con descrizioni che oscillano tra il lamento e la consolazione, raramente mettendo il dito nella piaga per comprenderne le strutture profonde e rigenerarle (Trelle, Caritas, Fondazione Agnelli, 2011).

La ricerca italiana (ma non solo) sull'inclusione soffre di una notevole varietà di problemi, di carattere epistemologico, metodologico, realizzativo. Ma di ricerca avremmo un disperato bisogno per comprendere e migliorare la difficile e talvolta dolorosa e fallimentare implementazione quotidiana dei nobili principi e valori dell'inclusione (che non vanno traditi nella pratica), per comprendere l'intreccio di variabili, fattori, dimensioni, condizioni materiali, atteggiamenti, rappresentazioni culturali, valori, che determinano le politiche e le pratiche, e i relativi risultati (che sono poi quello che ci importa...). La gran parte della ricerca italiana evita i temi del monitoraggio

dell'inclusione, della sua valutazione nelle dimensioni sistemiche e comparative, ma produce innumerevoli riflessioni teoriche, giuridiche, descrizioni dei vari processi, con l'evidente tensione al miglioramento delle prassi: ricerche-azioni, studi di caso, osservazioni sul campo, interviste, questionari (spesso purtroppo non dando voce ai diretti protagonisti: gli alunni/e), quasi sempre rivolte all'integrazione scolastica degli alunni/e con disabilità e non ai più estesi temi dell'Inclusive Education (Cottini e Morganti, 2015).

Questo ampliamento di prospettiva, necessario se parliamo di Inclusive education, moltiplica enormemente la complessità delle variabili da valutare e mettere in relazione. Un problema dunque concettuale di definizione, che rende tra l'altro molto difficile, se non impossibile, confrontare sistemi scolastici diversi, oltre che definire la qualità di ciò che accade in quel particolare setting inclusivo. Ovviamente la qualità di ciò che succede in classe fa la differenza, ma come si definisce la qualità, con quali criteri e su quali variabili? Passando in rassegna la letteratura di ricerca emergono delle tendenze ben evidenti: tante ricerche sugli atteggiamenti di insegnanti, alunni, ecc., tante ricerche sugli aspetti della socializzazione, delle interazioni sociali, ma pochissime ricerche sugli effetti dell'Inclusive education sugli alunni/e senza BES (Dell'Anna, Pellegrini e Ianes, 2019; Kramer et al., 2019) e con disabilità intellettive di varia gravità (Pellegrini, Vivanet, Dell'Anna e Ianes, 2020). Peraltro, sono stati studiati soltanto alcuni effetti — comportamenti sociali, adattivi e problematici, rendimento scolastico —, con pochissime ricerche ben costruite metodologicamente (Ianes e Augello, 2020, p. 55).

Sul fronte dunque della ricerca per comprendere ed evolvere in senso inclusivo le prassi scolastiche dobbiamo fare ancora molti passi, anche per difenderle dagli inclusioscettici che ci rivolgono insistentemente sull'inclusione domande fastidiose come “Funziona davvero? Per chi? Cosa produce? In quali condizioni? È sostenibile?”. Dobbiamo avere dati certi, affidabili, generalizzabili e definitivi, per quanto sia possibile in questo ambito di azioni complesse.

In questo scenario arrivano le esigenze istituzionali del sistema formativo rispetto al monitoraggio, valutazione e miglioramento di sé stesso e della propria inclusività. In questo caso dobbiamo distinguere e di nuovo interconnettere due ambiti: quello delle pratiche amministrativo-istituzionali (per intenderci INVALSI, OFSTED, ecc.) parte integrante del servizio stesso e quello della ricerca sulle modalità/esiti

delle pratiche valutative stesse. Nel primo ambito non mi sembra di ritrovare un'ossessione al monitoraggio costante, aggiornato e affidabile di una serie di variabili importanti del sistema formativo, penso ad esempio alla difficoltà di avere dati su una figura professionale importante come l'assistente all'autonomia e comunicazione, stimati (!?) in circa 50/60.000 persone. Rispetto alle altre pratiche istituzionali di valutazione di sistema (auto ed etero) e di miglioramento (auto) si sono versati fiumi di inchiostro e di dubbi e proteste, ma gli esiti in termini di miglioramento reale del sistema formativo non sembrano evidenti (Bianchi, 2021).

La ricerca allora deve fare la sua parte, sostenendo con le evidenze le pratiche istituzionali, ma lo deve fare in una prospettiva inter/transdisciplinare. Un sistema formativo inclusivo incontra sempre di più la complessità delle interazioni/intersezioni delle caratteristiche umane e contestuali, in una serie di ecosistemi che producono effetti ogni volta più complessi della somma delle singole parti, e questo ci spinge ad avere una visione di ricerca sulla valutazione/miglioramento dell'inclusione che sia fortemente relazionale.

Di fronte a questa articolazione delle situazioni è chiaro che l'inclusione scolastica è un tema «di tutti», o almeno «di tanti», e non la si può affrontare e cercare di studiare come una sorta di «proprietà privata» di qualche settore scientifico (tipo la pedagogia e didattica speciale) o professionale (gli insegnanti). Nella complessità dei temi è coinvolta una pluralità di figure, in tanti ruoli diversi, che interagiscono bene o male per costruire interventi e soluzioni. È necessario dunque un approccio collaborativo, comunicativo e costruttivo, sicuramente interdisciplinare, ma meglio addirittura transdisciplinare, sia nel senso di un'interazione tra approcci disciplinari/professionali così profonda da generare nuove conoscenze e nuovi saperi rispetto a quelli di partenza, sia nel senso di una collaborazione estesa tra le figure professionali e scientifiche e l'utenza, protagonista di tutte le fasi della ricerca (dalla raccolta dei dati alla loro analisi, interpretazione e disseminazione) nonché della progettazione e realizzazione di ciò che viene deciso in percorsi di ricerca-azione (Ianes e Augello, 2019, p. 174).

Rispetto alle grandi sfide dell'inclusione, abbiamo dunque bisogno di tutti, in primis insegnanti, dirigenti, operatori, famiglie e alunni in trincea, politici che garantiscano adeguate condizioni di azione, tecnocrati di sistema che monitorino e valutino per il miglioramento, e ricercatori, come Silvia Dell'Anna in questo libro, che studino

criticamente, in ottica internazionale, sia l'implementazione che la valutazione, evitando di tener distinti il sistema formativo e l'inclusione, che per fortuna, nel nostro Paese sono la stessa cosa.

Bibliografia

- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Giovanni Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento.
- Bianchi P. (2021), *Nello specchio della scuola*, Il Mulino, Bologna.
- Cottini L. e Morganti A. (2015), *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Roma, Carocci.
- D'Alessio S. and Watkins A. (2009), "International comparisons of inclusive policy and practice: are we talking about the same thing?", *Research in Comparative and International Education*, 4: 233-249.
- Dell'Anna S., Pellegrini M., Ianes D. and Vivanet G. (2020), "Learning, social and psychological outcomes of students with moderate, severe and complex disabilities in inclusive education: a systematic review", *International Journal of Disability, Development and Education*. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1843143>.
- Dell'Anna S., Pellegrini M. and Ianes D. (2019), "Experiences and learning outcomes of students without special educational needs in inclusive settings: a systematic review" *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1592248>.
- Florian L. (2014), "What counts as evidence of inclusive education?", *European Journal of Special Needs Education*, 29, 3: 286-294.
- Ianes D. e Augello G. (2019), *Gli inclusioscettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*, Erickson, Trento.
- Kinsella W. (2018), "Organising Inclusive Schools", *International Journal of Inclusive Education*. Doi: 10.1080/13603116.2018.1516820.
- Kramer J.M. et al. (2019), "Improving research and practice: priorities for young adults with intellectual/developmental disabilities and mental health needs", *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 12, 3-4: 97-125. DOI: 10.1080/19315864.2019.1636910.
- Nilholm, C. and Göransson, K. (2017), "What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact", *European Journal of Special Needs Education*, 32, 3: 437-451. DOI: 10.1080/08856257.2017.1295638.

Introduzione

Il termine “valutazione” tende a risvegliare in ognuno di noi associazioni semantiche negative, un nesso automatico con i voti scolastici, le aspettative di rendimento a livello lavorativo, le performance sportive o in altre aree di vita dedicate al tempo libero (Bezzi, 2007). Nell’immaginario collettivo la valutazione è un aspetto temuto e rifuggito, erroneamente legato in maniera esclusiva al termine “giudicare”, con finalità di controllo, ammonimento o punizione.

In ambito scolastico questa interpretazione riduttiva della valutazione potrebbe essere dovuta ad una tradizionale diffidenza nei confronti di procedure di valutazione standardizzate, a meccanismi di autotutela corporativa, e a pratiche istituzionali del passato, prevalentemente “top-down” (Fiore & Pedrizzi, 2016).

Negli ultimi due decenni, il settore ha visto aumentare la sua legittimazione, non solo nell’ambito prettamente scientifico ma anche in funzione di politiche di revisione e miglioramento dei sistemi scolastici. Alcune tendenze strutturali – quali ad esempio la crescente autonomia devoluta alle singole istituzioni scolastiche, e lo sviluppo di tecnologie e strumenti di rilevazione e analisi dei dati, anche su scala internazionale - hanno favorito la concreta applicazione della ricerca valutativa nelle rilevazioni condotte a livello nazionale, specialmente nei Paesi occidentali, e in quelle comparative su larga scala a livello internazionale. Tra i fattori che hanno alimentato questo settore vi è l’aspirazione a rendere i sistemi di istruzione strumenti per affrontare le sfide economiche e sociali della contemporaneità (OECD, 2013).

Lo sviluppo del settore sembra condurre ad un ampliamento degli oggetti della valutazione, ad un arricchimento delle modalità e degli

strumenti di rilevazione e ad una amplificazione delle sue finalità, con potenzialità migliorative per il sistema scolastico stesso.

Questo testo presenta una panoramica sulla valutazione del sistema scolastico italiano che, per sua natura, normativa e strutturale, si configura come sistema inclusivo a tutti i livelli di istruzione.

L'inclusione scolastica non costituisce, infatti, un elemento parziale o disgiunto rispetto al sistema generale, ma anzi lo definisce in molteplici aspetti, con implicazioni nell'ambito dell'implementazione, della ricerca e della valutazione.

Per tale ragione, alla valutazione del sistema di istruzione generale si collegheranno le questioni relative alla valutazione dell'inclusione scolastica, con l'obiettivo di evidenziare le relazioni che intercorrono tra le due tipologie di valutazione in termini di principi guida, focus, metodi, finalità e potenziali ricadute. Il fine ultimo è quello di promuovere un dialogo trasformativo e generativo tra le due aree della valutazione.

Il testo si articola in quattro capitoli.

Il primo capitolo offre una breve panoramica sugli attuali modelli e sistemi di valutazione dell'istruzione in generale: sul concetto di qualità e sulle sue interpretazioni, sui sistemi comparativi a livello internazionale, sui differenti modelli di valutazione nazionale e, per il contesto italiano, sul Sistema Nazionale di Valutazione.

Nel secondo e nel terzo capitolo il discorso si sposta sulla qualità dell'inclusione scolastica, attraverso una sintesi analitica sugli attuali modelli di implementazione e sullo stato della ricerca nazionale e internazionale. L'analisi restituisce alcune riflessioni in merito alle criticità in fase attuativa, alle lacune e mancanze della ricerca, e contemporaneamente suggerisce alcune direzioni migliorative ed evolutive. In particolare, attraverso la comparazione delle politiche internazionali per l'inclusione è possibile delineare concrete indicazioni operative. D'altro canto, uno sguardo complessivo alla ricerca disponibile e alle sue tendenze tematiche e metodologiche aiuta a definire prospettive future di sviluppo.

Il quarto capitolo costruisce un raccordo tra le due tipologie di valutazione, del sistema generale di istruzione e dell'inclusione scolastica. Da un lato le criticità emerse negli attuali sistemi di valutazione e nella ricerca sull'inclusione scolastica servono a individuare le aree su cui è necessario operare ampliamenti e modifiche in termini di

tematiche, metodi, strumenti e finalità. Dall'altro ci si interroga sulla possibilità di integrare alcuni esempi virtuosi di ricerca, a vario titolo e con alcuni adattamenti, nei futuri modelli di valutazione nazionale e internazionale.

Tali proposte vengono discusse attraverso un elenco di principi guida che costituiscono l'impalcatura di un modello ecologico per la valutazione di un sistema scolastico inclusivo.

Dal dialogo tra implementazione, ricerca e valutazione – continuo, collaborativo e partecipativo - potrebbero generarsi modelli di studio e analisi unificati, in grado di considerare aspetti relativi alla qualità e all'equità del sistema in senso lato, comprendendo tutte le declinazioni che i due concetti possono assumere in un sistema caratterizzato da un'utenza altamente eterogenea.

Riassumendo, il testo si pone tre principali obiettivi: (1) riunificare due tipologie di valutazione che in un sistema scolastico inclusivo dovrebbero essere altamente interconnesse; (2) promuovere una visione differente della valutazione, in stretta connessione con meccanismi di partecipazione bottom-up, distribuzione efficace di risorse e supporto, e più in generale costante miglioramento del sistema; (3) proporre alcune linee di evoluzione nei modelli di valutazione nazionale, alla luce di un'analisi della letteratura nazionale e internazionale.

1. Valutare la qualità di un sistema scolastico

Questo capitolo affronta il tema della valutazione del sistema di istruzione generale. In primo luogo il testo è finalizzato a definire il concetto di qualità, in associazione con i termini di equità, efficacia, efficienza e sostenibilità del sistema scolastico.

Dalla definizione del concetto si passa ai modelli interpretativi, teorici ed empirici, che tentano di rappresentare in modo comprensivo ed esaustivo il funzionamento delle istituzioni scolastiche.

Dai modelli si giunge agli attuali sistemi di valutazione, quelli comparativi a livello internazionale, e quelli nazionali dei vari Paesi.

Si descriveranno le principali tendenze in merito agli scopi della valutazione, agli oggetti e ai soggetti della valutazione, e alle procedure di valutazione, considerando inoltre le ricadute dei risultati sulle politiche e sulle istituzioni scolastiche (es. Hall, Lindorff, Sammons, 2020; Fiore & Pedrizzi, 2016; OECD, 2013).

Accanto a questa panoramica, particolare attenzione sarà dedicata al contesto nazionale, all'evoluzione normativa, alle tipologie di valutazione in vigore, agli aspetti innovativi e alle tematiche di dibattito.

La riflessione conclusiva individua alcune potenzialità e lacune negli attuali sistemi di monitoraggio e valutazione, come punto di partenza per i successivi capitoli.

1.1 Qualità, equità, efficacia ed efficienza del sistema di istruzione

Definire il concetto di *qualità* di un sistema scolastico costituisce una sfida, poiché esso è altamente dipendente dai suoi obiettivi, mutabili - anche in maniera significativa - a seconda del contesto e dei riferimenti socio-culturali e politici che lo caratterizzano.

Al concetto di qualità è necessario affiancare quelli di efficacia e di efficienza. L'efficacia è relativa alla verifica della capacità di raggiungere determinati obiettivi, prefissati in fase di progettazione. L'efficienza riguarda, al contrario, un uso oculato delle risorse disponibili, che consenta di massimizzare i risultati. Tra i risultati vi sono aspetti che riguardano il prodotto finale delle azioni, ma anche le conseguenze successive e gli impatti sul lungo periodo (Bezzi, 2007).

Il concetto di equità è altrettanto importante nel descrivere le finalità della valutazione dei sistemi di istruzione. Oltre al raggiungimento di adeguati livelli di apprendimento negli alunni, è necessario verificare la capacità del sistema di ridurre le disuguaglianze interindividuali, legate al background socio-culturale e all'appartenenza etno-culturale, e le disuguaglianze tra scuole e territori.

La valutazione della qualità di un sistema scolastico è un processo ricorsivo tra programmazione, realizzazione, verifica e miglioramento.

Vertecchi (2003) individua quattro funzioni della valutazione. In primo luogo la programmazione didattica e di tutti gli aspetti organizzativi, che consente di rendere effettivi gli obiettivi concordati. Vi è poi una valutazione formativa, che serve a monitorare lo sviluppo delle competenze degli studenti, e una valutazione sommativa, che restituisce un dato aggregato sugli obiettivi di apprendimento raggiunti. In questo processo, la valutazione della qualità dell'istruzione rappresenta il livello più articolato, dove si mettono in relazione il profilo della scuola e il suo funzionamento con i risultati ottenuti dagli alunni. Tali informazioni, in un agire ciclico, servono a ridefinire nuovi obiettivi in fase di programmazione.

1.2 La ricerca valutativa sui sistemi di istruzione

La scuola ricopre numerosi compiti e funzioni, tra cui vi sono in particolare la *socializzazione*, ossia la formazione del cittadino finalizzata all'apprendimento di competenze, valori e norme fondamentali per la sua partecipazione attiva e funzionale alla società, e la *selezione*, tramite cui gli individui si orientano e dirigono verso sbocchi occupazionali e professionalità coerenti con le aspirazioni, le competenze e le potenzialità di ciascuno (Dei, 2012).

L'OECD (*Organization for Economic Co-operation and Development*) stima regolarmente il contributo dell'istruzione alla crescita economica, sottolineando l'importanza di garantire elevati livelli di formazione e competenza nella popolazione (es. OECD, 2019a). Del resto, vari studi hanno dimostrato la rilevanza, sul piano economico, dei sistemi di istruzione (es. Hanushek, 2011; Hanushek and Woessmann 2015).

La valutazione si costituisce come un insieme di attività finalizzate ad esprimere un giudizio argomentato e competente su un determinato processo sociale programmato, come ad esempio una politica o un progetto (Bezzi, 2007). Essa deve basarsi su dati affidabili, procedure rigorose, trasparenti e coerenti, e restituire informazioni sui punti di forza e le criticità in termini di funzionamento.

Possiamo distinguere tre principali tipologie di valutazione delle istituzioni scolastiche (OECD, 2013): l'*assessment*, relativo alle competenze degli studenti, l'*appraisal*, ossia la performance di scuole e professionisti dell'educazione, e l'*evaluation*, ossia l'efficacia delle singole istituzioni scolastiche, del sistema scolastico nel suo insieme, di politiche e di programmi educativi.

Alla valutazione si associa strettamente il monitoraggio, che prevede la raccolta in itinere di dati finanziari, amministrativi e procedurali, al fine verificare periodicamente l'andamento dei fenomeni oggetto di valutazione. Infine, con espressione mutuata dal linguaggio aziendale, si parla di certificazione di qualità quale valutazione finalizzata a delineare le migliori condizioni, procedure e modalità di realizzazione (Bezzi, 2007).

La valutazione della qualità dei sistemi di istruzione persegue una duplice finalità nella maggior parte dei Paesi (Faubert, 2009):

- 1) la rendicontazione (*accountability*), ossia la verifica del raggiungimento dei risultati prefissati dall'istituzione (es. standard formativi e di qualità dei servizi);
- 2) lo sviluppo e il miglioramento del servizio (*development*) in termini di qualità, efficacia ed efficienza.

A livello internazionale l'ambito della valutazione si è sviluppato lungo differenti direttrici, dal micro della valutazione delle competenze degli alunni, al macro della valutazione di sistema. All'interno di questa cornice multidimensionale rientrano altrettanti livelli di analisi: gli aspetti metodologici-didattici dei processi di insegnamento, la dimensione relazionale-comunicativa del rapporto tra alunni e tra alunni e insegnanti, e gli aspetti organizzativi a livello di scuola (Castoldi, 2012).

È possibile descrivere molteplici orientamenti nella ricerca valutativa internazionale e nazionale (Vertecchi, Agrusti e Losito, 2010, p. 69): l'analisi della popolazione scolastica; la rilevazione dei livelli di apprendimento, delle condizioni del contesto, degli atteggiamenti e della loro incidenza; la verifica del raggiungimento di obiettivi, dell'adeguatezza di strumenti e dotazioni, e dell'efficacia di iniziative sperimentali; e la comparazione interna ad un sistema scolastico o parallela tra differenti sistemi scolastici a livello internazionale.

Ciò che distingue la ricerca valutativa da quella istituzionale è la portata degli studi che è in grado di sviluppare e condurre. Singole iniziative di ricerca, infatti, non hanno altrettante opportunità di coinvolgere campioni estesi e rappresentativi o, in alcuni casi, l'intero universo della popolazione scolastica (Vertecchi, Agrusti e Losito, 2010).

Data la limitata capacità di analizzare i fenomeni da parte della ricerca di base in assenza di un adeguato supporto istituzionale, è auspicabile la creazione di iniziative coese di ricerca valutativa.

1.3 Teorie e modelli sulla qualità di un sistema scolastico

La valutazione si compone di due principali momenti: da un lato vi è la rilevazione dei dati empirici, condotta secondo le modalità proprie della ricerca empirica, e dall'altro l'attribuzione di valore, ossia

l'interpretazione dei dati attraverso criteri e standard valutativi (Giovannini, 2014).

Essa richiede la definizione di modelli di analisi e studio, la costruzione di un sistema di valutazione e la pianificazione delle sue procedure, e l'individuazione di modelli per la comprensione e l'interpretazione dei risultati.

I modelli di valutazione, oltre ad essere fortemente legati all'idea di scuola - alla cultura pedagogica, alle modalità di gestione e organizzazione, e alle sue finalità - producono effetti differenti a seconda di come vengono concepiti e realizzati (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). Ciascun elemento del processo di costruzione di un sistema di valutazione, dalla definizione del concetto di qualità fino alla restituzione e applicazione dei risultati dei processi di valutazione, è culturalmente e contestualmente collocato.

Data la fluidità del concetto di qualità, la descrizione e l'analisi dei sistemi di valutazione non possono prescindere da considerazioni e riflessioni sulla dimensione valoriale, di tipo teorico, metodologico e culturale, dalla fase di raccolta dati fino a quella della disseminazione delle evidenze valutative.

La definizione di modelli per l'analisi e lo studio dei fenomeni risponde, in primo luogo, all'esigenza di ridurre la complessità dei sistemi al minimo (Lastrucci, 2017c).

Il sistema di variabili rappresenta una descrizione dettagliata degli elementi che entrano in relazione all'interno del modello. Sono esempi di variabili input l'esperienza degli insegnanti, di processo le strategie di insegnamento, e di esito il livello di apprendimento degli alunni. Tra le variabili che descrivono il funzionamento di un sistema di istruzione, ve ne sono alcune denominate indicatori, che possono essere utilizzate per rappresentare sinteticamente fenomeni complessi legati a molteplici fattori, come la motivazione o l'apprendimento (Lastrucci, 2017c). Ad esempio, il numero di ore dedicate allo studio o l'effettivo svolgimento dei compiti possono essere considerati indicatori del livello di motivazione di uno studente.¹

¹ Per una tassonomia delle differenti tipologie di variabili che possono rappresentare i sistemi educativi (variabili assegnate, variabili indipendenti e variabili dipendenti) si rimanda al lavoro dettagliato ed esaustivo ad opera di Vertecchi (2003).

Infine, gli indici si costituiscono sulla base della combinazione di differenti indicatori e, attraverso analisi di tipo matematico-statistico, restituiscono una descrizione più esauriente e attendibile del fenomeno (Lastrucci, 2017c). Ne sono un esempio gli indici utilizzati nelle rilevazioni PISA (OECD, 2019b), l'*index of economic, social and cultural status* (ESCS) e il *no social diversity index*.

Rimane, tuttavia, aperta la questione relativa al come si costruisca un buon sistema di indicatori e di relativi indici, e come si possa verificare la sua rappresentatività ed esaustività.

Un modello interpretativo rappresenta il riferimento concettuale per l'implementazione di un sistema di valutazione che può esplicarsi, inevitabilmente, in una miriade di approcci, tipologie e modalità di valutazione.

I sistemi di valutazione possibili sono infiniti e si differenziano, in particolare, in merito a tre aspetti (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014): gli obiettivi e le finalità della valutazione (*il perché della valutazione*), l'oggetto della valutazione (*il cosa della valutazione*), e i processi di valutazione, ossia i metodi, gli strumenti, e le modalità di analisi (*il come della valutazione*). In relazione all'ultimo aspetto, quello relativo ai processi, è necessario inoltre prestare attenzione a *chi valuta*, ossia alle istituzioni, enti, professionisti e soggetti impegnati nei processi di raccolta, analisi, interpretazione e disseminazione.

1.3.1 Modelli teorici

Lastrucci (2017b) offre una rassegna critica delle teorie sul concetto di “qualità dell'istruzione”. Il termine è stato ereditato dal linguaggio economico-aziendalistico e applicato al settore dell'educazione, ove il problema della qualità si è sviluppato in particolare negli ambiti specialistici della docimologia, della pedagogia sperimentale e delle teorie del curriculum. L'autore presenta le principali teorie della qualità: la teoria del *quality assurance*, legata principalmente alla definizione di standard formativi, e quella della *contract conformance*, che riguarda la capacità del sistema – in particolare delle singole istituzioni – di “garantire la qualità del prodotto formativo” (p. 147). Infine, la teoria *customer-driver* è primariamente orientata al raggiungimento di obiettivi formativi, definiti però sulla base dei bisogni formativi

dell'utenza. Secondo l'autore, il modello della *quality assurance* rimane ancorato ad una visione "aziendalistica" delle istituzioni scolastiche, come produttrici di competenze. Al contrario, i modelli della *contract conformance* e *customer-driver* risultano maggiormente in linea con l'idea di istruzione come servizio pubblico, finalizzato alla "garanzia di diritti costituzionalmente sanciti" (p. 148): il diritto allo studio e l'uguaglianza delle opportunità formative. Una possibile conciliazione tra modelli di qualità viene offerta dal modello del *school-tailored management*, che piega le logiche imprenditoriali alle finalità formative, sociali e culturali delle istituzioni scolastiche.

Per la gestione e il controllo dei sistemi scolastici, Scheerens (2011a) propone di descrivere il loro funzionamento attraverso un modello a livelli gerarchicamente connessi da legami deboli: il sistema nel suo complesso, la scuola, la classe o il gruppo di apprendimento, e gli alunni. Ciascun livello possiede una certa libertà e autonomia, e può essere schematizzato tenendo in considerazione le condizioni preesistenti, come l'ambiente scolastico (livello scuola), le caratteristiche degli insegnanti (livello classe) e quelle degli studenti (livello alunni), i processi in atto, come – rispettivamente - la leadership, l'insegnamento e l'apprendimento, e i risultati specifici che ciascun livello produce. I livelli gerarchicamente superiori influiscono sul funzionamento di quelli inferiori ed esercitano forme di controllo. A seconda delle caratteristiche del sistema, in particolare del livello di decentralizzazione, si generano differenti forme di controllo e vi possono essere modalità di dialogo inverso, come ad esempio un feedback che dal basso produce cambiamenti nelle politiche di sistema (Scheerens, 2011a).

A seconda del modello preso a riferimento saranno differenti gli aspetti oggetto di rilevazione e misurazione: alcuni modelli potrebbero valorizzare maggiormente i processi istituzionali, focalizzandosi ad esempio sulla leadership, la gestione del personale e delle risorse; altri potrebbero orientarsi prioritariamente sui risultati delle istituzioni, andando a rilevare i risultati degli alunni e/o la soddisfazione di alunni e genitori; altri modelli potrebbero offrire una combinazione tra aspetti strutturali e organizzativi e i risultati ottenuti. Infine, i vari modelli possono distinguersi anche a seconda dei livelli su cui si focalizzano: alcuni potrebbero porre l'attenzione sul livello micro della classe (es. le strategie didattiche), altri sugli aspetti di sistema (es. la gestione e distribuzione delle risorse tra territori e scuole).

In ambito aziendale esistono sistemi di “garanzia di qualità”, gestiti da enti esterni, che si occupano di certificare le organizzazioni, mettendo in relazione gli *input*, ossia le risorse disponibili, e i processi con gli *output*, i prodotti realizzati (Scheerens, 2011b). Alcuni possono essere adattati al mondo dell’istruzione, come il sistema ISO9001 e il modello EFQM (*European Foundation for Quality Management*).

Se ne deduce che non esiste un unico modello descrittivo del funzionamento delle istituzioni scolastiche né esiste un accordo su quale sistema di garanzia possa costituire un riferimento per la valutazione della qualità dei sistemi di istruzione.

1.3.2 Modelli empirici

I modelli sopracitati derivano da argomentazioni teoriche o da rielaborazioni di modelli teorici mutuati da altri settori.

Esistono, tuttavia, modelli che sono il prodotto della ricerca, come quello proposto dal settore dell’*Educational Effectiveness Research* (EER), risultato di una riflessione storica sui modelli e una sintesi empirica delle evidenze (Kyriakides, Creemers and Panayiotou, 2020).

Questo modello, denominato “*the dynamic model of educational effectiveness*” o modello di Creemers (p. 130), consente di riunire prospettive di ricerca provenienti da differenti Paesi, e di analizzare le istituzioni scolastiche considerando tutti i fattori che possono avere un’influenza sugli esiti degli studenti. Tali fattori vengono suddivisi in quattro livelli tra loro interconnessi: le variabili individuali dello studente, le qualità dei processi di insegnamento, e gli aspetti strutturali e organizzativi del sistema di istruzione.

Non solo il modello è multidimensionale ma anche i singoli fattori sono da considerarsi tali, e devono essere indagati attraverso modalità che consentano di descriverne la multidimensionalità: misure non solo che rilevino la presenza o frequenza del fattore dal punto di vista quantitativo a livello di sistema, scuola o classe, ma anche misure che ne descrivano il funzionamento (Kyriakides, Creemers and Panayiotou, 2020, p. 42).

Il modello è nato dall’esigenza concreta di costruire un riferimento interpretativo condiviso nell’ambito della ricerca.

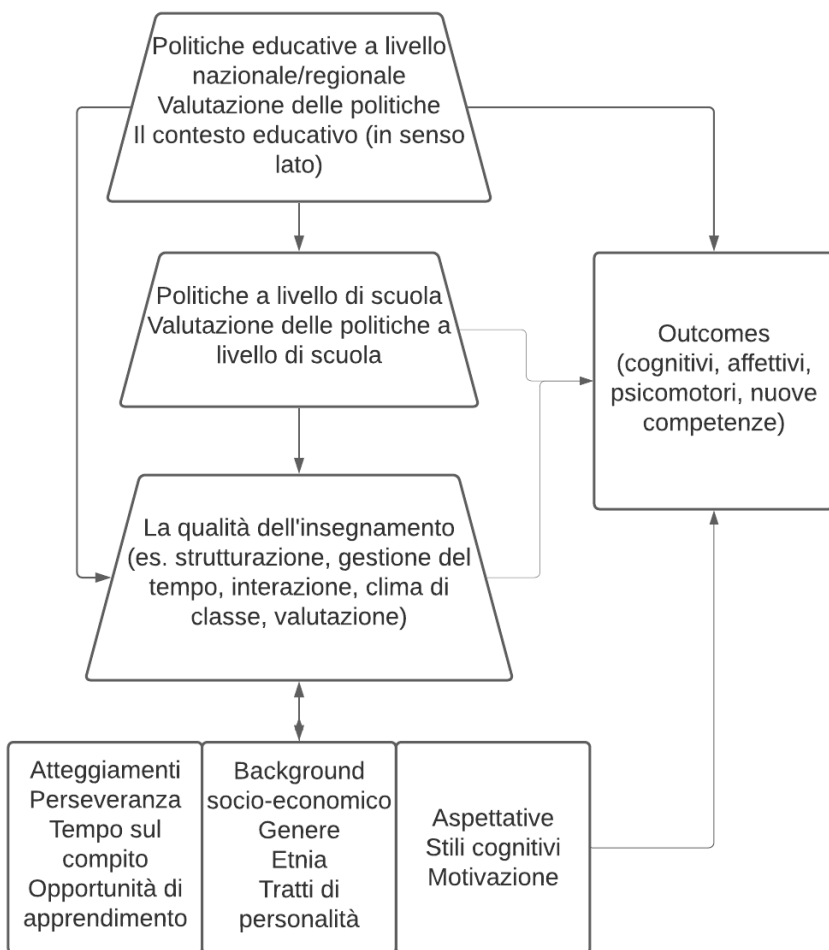


Fig. 1 – Il modello dinamico dell'efficacia in educazione (trad. mia, Kyriakides, Creemers and Panayiotou, 2020, p. 41)

Nel corso degli anni novanta si è cercato di integrare i modelli, attraverso lavori di sintesi di ricerca e un'analisi critica dei modelli interpretativi proposti nel settore, al fine di sviluppare un modello

multilivello e dinamico sull'efficacia dei sistemi di istruzione (Creemers and Kyriakides, 2010).²

Oltre a basarsi sulla letteratura, l'affidabilità di questo modello di relazioni è stata a più riprese verificata attraverso meta-analisi e studi empirici.³

Sebbene una solida base empirica, come quella proposta dal settore dell'EER, possa creare maggiore concordanza nella definizione di un modello di valutazione della qualità, allo stato attuale esso non rappresenta un riferimento condiviso nell'ambito della ricerca.

Concludendo, manca una comune comprensione del concetto di qualità del sistema scolastico, che rimane caratterizzato da mutevolezza. Ciò si traduce in molteplici opzioni disponibili per lo studio e l'interpretazione del funzionamento delle istituzioni scolastiche e si evidenzia nell'estrema varietà di modelli esistenti in letteratura.

Il prossimo passo è quello di considerare i differenti sistemi di valutazione attualmente in uso e di riflettere su come questa assenza di coesione concettuale e interpretativa si manifesti.

² La maggior parte degli studi condotti fino alla fine degli anni novanta non faceva riferimento a modelli teorici definiti ma mirava a individuare le relazioni statistiche tra variabili. I primi modelli interpretativi associavano il funzionamento delle istituzioni scolastiche ai modelli di produzione economica, concentrandosi principalmente sul legame tra input – in particolare di tipo economico – e risultati degli studenti (Kyriakides, Creemers and Panayiotou, 2020). Tuttavia, gli studi condotti non avvaloravano questo legame, evidenziando come un incremento delle risorse non si traducesse necessariamente in migliori risultati di apprendimento.

Per sopperire a questa evidente inadeguatezza del modello input-esiti, il settore ha progressivamente integrato variabili individuali dello studente (es. il background socio-economico e il genere) e alcuni aspetti relativi alle opportunità formative e all'organizzazione della scuola (es. strategie di insegnamento). L'ambito della psicologia dell'educazione, inoltre, ha contribuito al modello inserendo ulteriori variabili individuali (es. motivazione, atteggiamenti) e variabili relative ai processi di apprendimento (Kyriakides, Creemers and Panayiotou, 2020). La ricerca si è quindi concentrata su differenti relazioni tra variabili e, nel tempo, ha sviluppato nuovi strumenti – anche di tipo osservativo - che consentissero di rilevare in modo il più possibile affidabile anche i processi di insegnamento e le relazioni a livello di classe. Infine, oltre alle variabili individuali di background, la sociologia ha evidenziato l'importanza di variabili strutturali e di processo a livello di scuola, quali la dimensione, la cultura e il clima scolastico. Sono stati, quindi, definiti modelli interpretativi su più livelli, da quello della singola classe, alla scuola, fino al contesto locale e nazionale (Kyriakides, Creemers and Panayiotou, 2020).

³ Per approfondimenti sulle modalità con cui è stato costruito il modello e sperimentata la sua validità, invito a leggere il testo di Kyriakides, Creemers e Panayiotou (2020), al cui interno vengono citate le meta-analisi e gli studi che hanno rappresentato la base empirica del modello.

Nei prossimi paragrafi, attraverso una panoramica sugli attuali modelli di valutazione, si cercherà di descrivere le principali tendenze nei sistemi di valutazione, a livello internazionale e nazionale, e di riflettere criticamente sulle molteplici opzioni disponibili e relative criticità.

1.4 Sistemi di valutazione nazionali e comparativi a livello internazionale

Tra le sue pubblicazioni, l'OECD (2013) propone una sintesi della letteratura nell'ambito della valutazione, convogliando le esperienze di 25 Paesi. La review descrive le modalità di valutazione applicate nei singoli Paesi in ottica comparativa e, di conseguenza, consente una riflessione sulle politiche e le pratiche più comuni nel settore, sulle cause (anche di tipo storico e culturale) che determinano le differenze più rilevanti, e sulle ricadute di ciascun approccio. Il report offre informazioni in merito alla valutazione degli apprendimenti degli studenti, della performance dei docenti, delle istituzioni scolastiche, della leadership scolastica, e alla valutazione generale del sistema.

Nella parte relativa ai trend internazionali (capitolo 2, OECD, 2013), emerge una comune tendenza verso modalità di valutazione finalizzate a rinnovare il settore pubblico applicandovi logiche di mercato, proprie del mondo aziendalistico. Nell'analisi delle politiche e pratiche valutative, risultano rappresentativi i concetti di *quality assurance* e *quality management*, ma anche quelli di rapporto costi-efficacia (*cost-effectiveness*) e competizione (p. 46). Il report mostra che la valutazione è stata progressivamente inglobata tra gli strumenti di comparazione dei livelli di sviluppo economico, e dell'efficacia dei sistemi pubblici a livello internazionale. L'espansione della valutazione è legata anche alla volontà di arginare il costante prolungamento dei percorsi di istruzione e formazione, spostando il focus sulla qualità piuttosto che sulla quantità. Infine, molti Paesi cercano di promuovere politiche informate, basate su evidenze, e utilizzando i meccanismi di valutazione come riferimento per l'innovazione.

Inizialmente, l'ambito della valutazione era principalmente focalizzato sui risultati di apprendimento degli studenti, l'*assessment*.

Nei Paesi dell'OECD la valutazione degli apprendimenti degli studenti, sia formativa che sommativa, viene in gran parte delegata agli insegnanti, e riguarda tutte le discipline previste dal curriculum nazionale. Nella maggior parte dei Paesi esistono, inoltre, modalità di valutazione standardizzata, coordinate a livello nazionale, che si focalizzano su alcuni ambiti disciplinari considerati chiave, come ad esempio la matematica o la lingua di insegnamento (Vivanet, 2014).

Vi è, inoltre, una crescente attenzione nei confronti delle competenze trasversali, quali ad esempio il *problem solving* e il pensiero critico, seppure esse non siano attualmente incluse nei modelli di valutazione, a causa di una mancata definizione di adeguati strumenti di misurazione e osservazione (Vivanet, 2014).

A livello internazionale esistono molteplici indagini comparate su larga scala, ad opera di organismi internazionali come l'IEA (es. *Progress in International Reading Literacy Study* – PIRLS e *Trends in International Mathematics and Science Study* - TIMSS) e l'OECD (es. *Programme for International Student Assessment* – PISA), che sono divenute processi a cadenza regolare, specialmente negli ultimi due decenni.

Le indagini PISA (*Programme for International Student Assessment*) costituiscono la modalità di valutazione comparativa più estesa e rilevante. Esse si focalizzano sulle competenze chiave relative a poche discipline (es. matematica, lingua, scienze) e, oltre alla performance, sono finalizzate a rilevare i principali *outcomes* in educazione (atteggiamenti, credenze e aspettative degli studenti), mettendole in relazione con alcune caratteristiche di background individuale, nello specifico di tipo socio-culturale. Data l'attenzione rivolta all'equità e all'inclusione, le ultime indagini hanno incluso, tra i fattori che potrebbero influire sui risultati di apprendimento, non solo le risorse finanziarie e formative delle scuole e del sistema scolastico ma anche aspetti relativi al funzionamento delle istituzioni e dei processi formativi, quali ad esempio la composizione della popolazione scolastica (la *social diversity*), il supporto da parte degli insegnanti e dei genitori, e il clima scolastico (OECD, 2019b). La comparazione tra Paesi consente di mettere in risalto le scelte politiche e organizzative più efficaci e di sottolineare quali aspetti individuali possano costituire un fattore favorevole nei processi di apprendimento (es. resilienza, convinzioni sulle proprie abilità).

Nei PISA 2018 per raccogliere queste informazioni sono stati somministrati questionari a studenti e dirigenti delle scuole, *computer-based* nella maggior parte dei casi e – nei Paesi dove non era possibile – cartacei. Inoltre, sono stati resi disponibili ulteriori questionari opzionali rivolti agli insegnanti e alle famiglie, e agli studenti in merito al benessere e alla familiarità con l'uso delle ICT (OECD, 2019a).

Le rilevazioni PISA, pur focalizzandosi prioritariamente sull'*assessment* degli studenti, lo analizzano in relazione ad aspetti riguardanti l'*appraisal* di insegnanti e dirigenti (es. salari degli insegnanti e loro formazione) e l'*evaluation* delle scuole e del sistema (es. spesa in educazione, aspetti organizzativi). Come già accennato, tali variabili di input e processo hanno ricevuto maggiore attenzione in particolare nell'ultima rilevazione PISA 2018.

Anche la valutazione della professionalità degli insegnanti (l'*appraisal*) è stata oggetto di crescente interesse, specialmente negli ultimi vent'anni.

A livello internazionale si distinguono le seguenti procedure di rilevazione in riferimento alla professionalità dei docenti (OECD, 2013): la valutazione al termine del periodo di prova; la valutazione della performance, in relazione a obiettivi individuali ed istituzionali; e valutazioni finalizzate a premi e promozioni.

Le indagini condotte a livello dei singoli Paesi si focalizzano su differenti aspetti: la pianificazione delle lezioni, la creazione di un clima di classe favorevole, le strategie di insegnamento e le responsabilità dei docenti. Per rilevare tali dati si utilizzano una grande varietà di strumenti, quali ad esempio il portfolio, i questionari, le osservazioni e le interviste (OECD, 2013).

Alla professionalità dei docenti e dei dirigenti si dedica un'altra indagine comparativa su larga scala, denominata TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), condotta a partire dal 2008 dall'OECD. L'indagine prevede la somministrazione di questionari ai docenti e ai dirigenti di un campione di 200 scuole per ciascun Paese coinvolto (OECD, 2019c), ed è quindi in larga parte basata sulle loro percezioni. Tra i vari temi affrontati nei questionari in merito alla professionalità dei docenti vi sono le strategie di gestione della classe, le modalità di presentazione dei contenuti di insegnamento, il coinvolgimento degli studenti nelle attività didattiche, e le pratiche valutative, sia formative che sommative. Le analisi effettuate mettono in relazione

le caratteristiche individuali degli insegnanti, come l'autoefficacia e la soddisfazione lavorativa, con quelle del contesto classe (es. dimensione) e con le pratiche di insegnamento dichiarate. Per quanto riguarda nello specifico la scuola e la professionalità dei dirigenti, si approfondiscono temi relativi al clima scolastico e alla leadership (OECD, 2019d).

Infine, per quanto riguarda l'ultima tipologia di valutazione, l'*evaluation*, relativa alle istituzioni scolastiche (le loro strutture, modalità organizzative, performance e capacità di miglioramento), possiamo distinguere due principali tipologie di rilevazione: la valutazione interna alle scuole, la cosiddetta auto-valutazione, e la valutazione esterna, condotta attraverso ispezioni, analisi della performance e report redatti da enti esterni (OECD, 2013).

Ciascun approccio alla valutazione delle scuole nel suo complesso – sia esso interno o esterno, focalizzato su una o più tra le tre tipologie di valutazione (*assessment, appraisal, evaluation*) – può essere accompagnato da vantaggi e svantaggi (Faubert, 2009). La valutazione esterna, ad esempio, può aumentare la pressione sulle istituzioni e non restituire un quadro in linea con le percezioni di insegnanti ed educatori. Allo stesso tempo, può favorire la comparazione tra scuole e la generalizzazione dei risultati. Inoltre, l'uso dei risultati delle valutazioni e la loro disseminazione può creare tensioni politiche, non sortire effetti rilevanti in termini di miglioramento e/o innescare fenomeni imprevisti, quali ad esempio resistenze da parte delle istituzioni e degli operatori (Faubert, 2009). Le distorsioni nell'interpretazione dei risultati delle valutazioni possono persino danneggiare alcune istituzioni scolastiche, specialmente laddove non restituiscono un quadro il più possibile esaustivo del funzionamento e della performance delle istituzioni scolastiche (OECD, 2013; Faubert, 2009): ne sono un esempio le rilevazioni che si focalizzano principalmente sui risultati di apprendimento degli studenti, enfatizzando la competizione tra scuole, e trascurando aspetti rilevanti nelle caratteristiche della popolazione scolastica (es. presenza di alunni con bisogni educativi speciali) o del territorio (es. disoccupazione, livello di istruzione, risorse culturali).

Le prime rilevazioni internazionali sono state oggetto di critiche di tipo metodologico, in merito al campionamento, agli strumenti e alle tipologie di outcomes considerati, e all'affidabilità del metodo

comparativo, che trascurerebbe differenze rilevanti a livello culturale (Lindorff, Sammons e Hall, 2020).

Nello specifico, in riferimento agli studi condotti fino al 2000, sono state evidenziate alcune carenze metodologiche, tra cui:

- l'impossibilità di monitorare i progressi degli studenti, data la scelta di indagini trasversali piuttosto che longitudinali;
- il coinvolgimento esclusivo di alcuni ambiti disciplinari nella rilevazione degli esiti, trascurando di conseguenza il percorso formativo complessivo;
- la mancanza di dati su aspetti extrascolastici della vita degli studenti, come l'ambito familiare;
- la selezione di campioni che non rispecchiano la varietà interna ai singoli Paesi;
- l'esclusione di differenti porzioni di popolazione scolastica, a seconda del Paese;
- un'interpretazione dei dati che dava maggiore peso alle risorse piuttosto che ai processi di insegnamento e apprendimento (Reynolds et al., 2020).

Alcune critiche hanno favorito l'introduzione di modifiche concettuali agli studi PISA, in termini di variabili considerate, ispirandosi alle proposte dell'EER, e la sperimentazione di nuovi strumenti di osservazione diretta nell'ambito delle rilevazioni TALIS (Lindorff, Sammons e Hall, 2020).

Infine, per gli studi successivi al 2000, ulteriori dubbi sono stati sollevati in merito alle ricadute delle rilevazioni internazionali. Per quanto riguarda gli studi PISA, ad esempio, numerose critiche riguardano la spinta ad uniformare le politiche scolastiche dei singoli Paesi, e mettono, inoltre, in dubbio le intenzioni che guidano le indagini, ad opera di organismi internazionali – quali l'OECD e la World Bank – che hanno essi stessi una loro progettualità politico-economica (Reynolds et al., 2020)

Negli ultimi anni è cresciuto l'interesse relativo alla restituzione di un feedback a studenti, genitori, insegnanti e scuole, e agli scopi cui i risultati della valutazione dovrebbero servire nell'ambito della progettazione e del miglioramento della qualità delle istituzioni scolastiche e del sistema più in generale (Klieme, 2020).

Nelle rilevazione PISA 2015, sono stati somministrati dei questionari (*The PISA 2015 Context Questionnaires*) per: approfondire il legame tra valutazione di sistema e miglioramento, delle politiche scolastiche, dell'organizzazione delle istituzioni e dell'insegnamento; rilevare la frequenza nell'uso della valutazione interna ed esterna; e per evidenziare le ricadute formative della valutazione interna, sulle scuole e sui singoli studenti. L'uso formativo dei risultati, ad esempio per supportare il miglioramento degli studenti, si manifesta in maniera estremamente variegata a seconda dei singoli Paesi (Klieme, 2020). I risultati, inoltre, hanno differenti ricadute a seconda del fatto che essi vengano resi pubblici o no. In alcuni Paesi le singole scuole hanno accesso ai risultati della valutazione esterna, senza che essi vengano resi pubblici in maniera disaggregata, e li utilizzano per operare confronti territoriali o rispetto a standard di qualità prestabiliti (*soft accountability*); in altri casi, ove non solo i risultati nazionali ma anche quelli delle singole scuole sono pubblicamente accessibili (*strong accountability*), possono crearsi meccanismi di competizione tra scuole, simili alle logiche del mercato, che tendono a influenzare ad esempio le scelte dei genitori (Klieme, 2020).

Nella ricerca sulla valutazione, sono stati avanzati dei tentativi per promuovere un legame chiaro e virtuoso tra meccanismi di rendicontazione e miglioramento (Creemers and Kyriakides, 2010) – ossia sviluppare dal punto di vista teorico e sperimentale una strategia concreta (*a developmental evaluation strategy*). Allo stato attuale, tali tentativi rimangono confinati prevalentemente all'ambito teorico e della ricerca sperimentale.

Oltre alle indagini comparative internazionali, è necessario tenere conto delle ricadute delle rilevazioni nazionali e della ricerca in ottica di miglioramento. Nel contesto europeo, la maggior parte dei Paesi ha emanato leggi a supporto di politiche educative informate dalla ricerca (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017). Tuttavia, in alcuni casi essi si riducono a linee guida o blande indicazioni che non sempre trovano applicazione. Per quanto riguarda l'Italia, il report evidenzia l'assenza di rilevanti figure e/o istituzioni intermediarie, che creino un dialogo tra la conoscenza – condivisa da enti di valutazione e di ricerca – e i decisori politici (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017).

Al fine di rendere la valutazione uno strumento utile per il sistema e di evitare effetti distorsivi e controproducenti, appare necessario porre particolare attenzione sia ai focus della valutazione, sia alle procedure con cui essa viene condotta e con cui i suoi risultati vengono resi disponibili e utilizzati per informare le politiche e le pratiche organizzative e didattiche.

1.5 Questioni e sfide nell'ambito della valutazione a livello nazionale

Il sistema scolastico italiano si dispiega in oltre 8.000 istituzioni pubbliche e circa 40.000 sedi scolastiche dislocate sul territorio nazionale, impiega oltre 800.000 insegnanti e accoglie, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di II grado, circa sette milioni e mezzo di studenti. Vi sono poi le scuole paritarie che in Italia includono oltre 12.000 istituzioni, in larga parte per la prima infanzia (Fonte: MIUR – Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica, 2019).

Uno sguardo a questi numeri ci fornisce una dimensione della complessità dell'intero sistema, che rappresenta uno dei più grandi servizi pubblici del Paese.

Dati gli interessi sociali ed economici in gioco, la scuola italiana è continuamente oggetto di discussioni politiche, e troppo spesso soggetto di riforme che si susseguono senza tuttavia modificarne in maniera rilevante l'assetto originario.

La struttura del sistema scolastico italiano e dei suoi cicli è rimasta pressoché immutata nel periodo successivo alla riforma della scuola media unica (Legge 31 dicembre 1962, n. 1859), che ha parzialmente unificato le carriere degli studenti, e alle normative a favore dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (in particolare la Legge n. 517/1977 e la Legge n. 104/1992), che hanno in gran parte smantellato il sistema parallelo delle scuole speciali. Sono cambiati i termini che definiscono i segmenti del sistema, con l'introduzione delle diciture scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I e II grado, senza che vi fosse alcuna modifica sostanziale alla loro durata, composizione e struttura (Dei, 2012).

Nel complesso, una caratteristica determinante del sistema scolastico italiano, se confrontato con quello di altri Paesi, è il suo modello

centralista, retaggio delle riforme scolastiche di inizio novecento e, ancor più, delle riforme del secondo dopoguerra che perseguivano in primo luogo l'unità nazionale, soprattutto dal punto di vista sociale e culturale (Ricuperati, 2015).

Tale modello centralista è stato mitigato dalla riforma sull'autonomia scolastica (D.P.R. dell'8 marzo 1999 n° 275). Alle singole istituzioni scolastiche, per la prima volta, sono state delegate competenze organizzative e didattiche (art. 12), consentendo maggiori spazi di libertà sia per quanto riguarda l'organizzazione del servizio (lezioni e gruppi classe), sia per quanto concerne le strategie didattiche.

Una maggiore autonomia, e la relativa tendenza alla decentralizzazione, implica una delega di responsabilità amministrative e di rendicontazione finalizzati alla verifica dell'efficacia e dell'efficienza delle istituzioni scolastiche (Faubert, 2009).

L'autonomia cerca di modificare il tradizionale assetto burocratico, sostituendo il modello accentratore con una leadership diffusa che lascia maggiore spazio alla valorizzazione delle risorse umane e al miglioramento dei contesti. Inoltre, la riforma ha creato maggiori spazi di partecipazione e coinvolgimento per organi consultivi territoriali (regionali e locali) e organi operanti nell'ambito dell'istituto (es. consiglio di istituto, collegio docenti, di classe o di interclasse) (Dei, 2012).

La riforma ha quindi cambiato i rapporti gerarchici, trasformando la sorveglianza in forme di consulenza e supporto, e delegando a livello di singole istituzioni la responsabilità di garantire la qualità dei servizi. Al Ministero continuano a competere la definizione dei curricula e degli standard formativi, l'assegnazione delle risorse umane e finanziarie, e il supporto alle istituzioni (Dei, 2012).

A supporto della qualità sono stati creati enti di ricerca e valutazione, quali l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema (Invalsi), che ha il compito di gestire il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), e l'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (Indire).

Ad INVALSI spetta l'organizzazione e il coordinamento di attività di valutazione, tra cui quella di definire dei "protocolli di valutazione" e "indicatori di efficienza ed efficacia" per le istituzioni scolastiche (Art. 3, Decreto n. 80 del 28 marzo 2013). Indire è stato incaricato di

fornire supporto alle istituzioni scolastiche nella “definizione e attuazione di piani di miglioramento” (Art. 4).

Questo cambiamento è in linea con le tendenze internazionali che cercano di promuovere una maggiore efficienza del sistema pubblico e la “personalizzazione” dei servizi per le singole scuole e realtà territoriali (Faubert, 2009), una spinta purtroppo accompagnata da una crescente competizione tra Paesi e istituzioni, per far emergere le eccellenze.

Tale spinta neoliberale in Italia è meno forte rispetto ad altri paesi (come ad esempio in Gran Bretagna, vedi Florian, Black-Hawkins and Rouse, 2016) ma non per questo assente, e ha inevitabilmente influenzato le riforme degli ultimi due decenni.

Al di là delle criticità sollevate lecitamente nel dibattito accademico e politico, i cambiamenti a livello normativo e istituzionale potrebbero rappresentare un’opportunità per mettere in atto interventi personalizzati e mirati, in risposta ai differenti bisogni dei territori locali e delle singole istituzioni scolastiche, che in alcuni casi nel nostro Paese costituiscono delle vere e proprie emergenze.

Infatti, nonostante la consapevolezza dell’importanza dell’istruzione, il sistema scolastico italiano continua a mostrare numerosi segnali di fragilità su differenti fronti, in particolare per quanto riguarda le competenze di base per il pieno esercizio della cittadinanza, il tasso di abbandono scolastico e le forti disuguaglianze esistenti, sia di tipo interindividuale, che tra scuole e territori (vedi, ad esempio, MIUR, 2017; INVALSI, 2020).

Per quanto riguarda il ruolo dei docenti, centrale nell’educazione, esso gode di scarso riconoscimento sociale e culturale, con implicazioni sul piano economico e delle contrattualizzazioni, come ad esempio il precariato.

Altre questioni problematiche riguardano i continui cambiamenti nell’assetto e nelle modalità di formazione dei docenti (Ricuperati, 2015), ma anche l’inadeguatezza di molte strutture scolastiche (es. ISTAT, 2020a).

Date le difficoltà rilevate, nell’ottica di un costante miglioramento della qualità dei servizi, oltre al rilevamento dei risultati e degli esiti di apprendimento, diviene importante anche la documentazione e la (auto-)valutazione dei processi istituzionali e formativi.

1.6 Il Sistema Nazionale di Valutazione

Nel nostro paese si è diffusa, con un certo ritardo, una cultura della valutazione, sotto la spinta di normative e iniziative istituzionali (es. Direttiva MIUR n. 74 del 15 settembre 2008). A partire dagli anni novanta e, ancor più, dal 2000, si sono sviluppate pratiche valutative per il sistema scolastico italiano, accompagnate da una generale diffidenza, sia da parte degli insegnanti che delle scuole (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014).

Dapprima l'attenzione si è rivolta agli apprendimenti degli alunni, per poi allargarsi ai risultati delle singole istituzioni scolastiche (INVALSI, 2014b).

Le prime attività di valutazione miravano a individuare i fattori contestuali e individuali che potevano influire sul livello di apprendimento degli alunni (INVALSI, 2010).

A partire dal 2009 il Governo ha posto sempre maggiore attenzione alla valutazione del personale docente e dirigente, e al contributo individuale alla performance di istituto (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014).

Dall'a.s. 2014-2015 sono state promosse nuove procedure di valutazione delle scuole, che prevedevano un legame esplicito tra autovalutazione, valutazione esterna, azioni di miglioramento e rendicontazione sociale (Art. 6, D.P.R. n. 80 del 28 marzo 2013).

Con la Direttiva Miur n. 11 del 18 settembre 2014 è stato introdotto uno strumento ad uso delle scuole, il Rapporto di Autovalutazione, finalizzato all'analisi e al miglioramento delle istituzioni scolastiche.

Attraverso queste riforme, la valutazione interna viene fatta coincidere con i meccanismi di autovalutazione di istituto, mentre quella esterna con la verifica, una valutazione “complementare e successiva alla precedente, eseguita da [sic] Nucleo di Valutazione esterno e finalizzata ad approfondire, completare ed eventualmente rivedere e reindirizzare il piano di miglioramento già elaborato nella fase di valutazione interna” (Lastrucci, 2017a, p. 32).

Riassumendo, nel percorso normativo italiano nell'ambito della valutazione è possibile individuare due principali direttrici tematiche, una di tipo “meritocratico”, della performance organizzativa delle singole scuole e del personale, in particolare di docenti e dirigenti, e l'altra di tipo “diagnostico e formativo”, finalizzata a individuare criticità

a livello educativo e didattico e a livello organizzativo, e promuovere interventi migliorativi (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014).

Le due prospettive risultano scarsamente integrate nella tradizione valutativa italiana, sebbene esse non costituiscano di per sé due poli tra loro inconciliabili, ma anzi possano trovare nella loro sintesi una comune finalità di monitoraggio, sostegno e miglioramento dell'efficacia delle istituzioni scolastiche (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014).

Oltre alle attività di valutazione condotte dall'INVALSI, è doveroso nominare le indagini nazionali su larga scala condotte dall'Istituto IARD nel 1990, 1999 e 2008, focalizzate sulle condizioni lavorative e di vita degli insegnanti (Cavalli e Argentin, 2010). L'ultima di tali indagini si è svolta attraverso la somministrazione di questionari ad un campione di insegnanti italiani. L'obiettivo era quello di rilevare le opinioni dei docenti su differenti tematiche (es. soddisfazione per il lavoro) e ottenere informazioni sulle pratiche quotidiane della professione (es. metodologie didattiche, valutazione, rapporto con le famiglie) e sulle politiche scolastiche (es. temi prioritari, ruolo e rapporto con il dirigente scolastico).

Vi sono poi indagini nazionali condotte da enti non governativi, come la Fondazione Agnelli e altre istituzioni partner, spesso in collaborazione con università italiane (es. Vuri, 2018; Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, e Fondazione Giovanni Agnelli, 2011). Alcuni tra questi enti, come ad esempio l'Associazione TreeLLLe, hanno avuto un ruolo chiave nelle prime fasi di definizione di un Sistema Nazionale di Valutazione, con i progetti Valorizza, Vqs e Vales (Zanniello, 2016). Le indagini indipendenti contengono alcuni elementi di originalità, a cui si farà accenno più ampiamente nel quarto capitolo.⁴

⁴ A titolo d'esempio si citano due esperienze di ricerca condotte con modalità innovative.

La prima esperienza è il progetto partecipativo "Torino fa scuola", promosso da Fondazione Agnelli e Compagnia di San Paolo, in collaborazione con Citta di Torino e Fondazione per la scuola. Il progetto ha coinvolto l'intera comunità scolastica di due scuole di Torino nella ristrutturazione degli edifici, con l'obiettivo di ripensare gli ambienti di apprendimento e rendere le scuole un luogo di aggregazione.

Il secondo progetto, condotto sul territorio nazionale con la partecipazione di 207 istituti comprensivi, prevedeva l'osservazione diretta delle pratiche didattiche in classe ed era finalizzato all'individuazione di strategie che favorissero l'apprendimento e rispondessero ai principi dell'inclusione (Fondazione Agnelli, 2021).

Inoltre, è utile nominare le rilevazioni statistiche condotte regolarmente dal MIUR e dall'ISTAT su differenti tematiche (es. MIUR – Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica, 2019; ISTAT, 2020a), le quali forniscono dati altrettanto utili, in parte integrati nei sistemi di analisi ad opera di INVALSI e che possono contribuire all'individuazione di indicatori di qualità.

In questa trattazione, l'analisi si focalizzerà sulle procedure di valutazione nazionale proposte da INVALSI.

1.6.1 Procedure di valutazione nazionale

Al fine di rispettare gli obiettivi fissati a livello europeo e di collaborare con le iniziative di valutazione promesse a livello internazionale, il MIUR, ha definito un “quadro strategico” per la valutazione nazionale, distinguendo quattro livelli (Direttiva n. 74 del 15 settembre 2008):

- la valutazione di sistema
- la valutazione delle scuole
- la valutazione degli apprendimenti degli studenti
- la valutazione del personale della scuola.

Ad esclusione di alcune ricerche e sperimentazioni sulla valutazione e autovalutazione delle scuole, fino all'a.s. 2008-09 le rilevazioni ad opera di INVALSI si erano focalizzate unicamente sugli apprendimenti degli alunni, attraverso l'uso esclusivo di test standardizzati (Zanniello, 2016). La prima esperienza che estende l'attenzione all'*appraisal* e all'*evaluation* è quella condotta nell'ambito di ValSis (Valutazione del Sistema e delle Scuole, INVALSI, 2010), che applica il *modello Cipp* diffuso a livello internazionale:

- *Contesto*: caratteristiche economiche, demografiche e socio-culturali del territorio e della sua popolazione;
- *Input*: risorse economiche e strutturali del sistema educativo, tipologie di utenti e caratteristiche delle risorse umane;
- *Processi*: attività formative della scuola e della classi, ma anche aspetti organizzativi e strutturali, come ad esempio la leadership e il coordinamento;

- *Risultati*: risultati di apprendimento sul breve termine, esiti sul medio e lungo termine (es. prosecuzione degli studi e inserimento nel mondo del lavoro) e livello di soddisfazione degli *stakeholders* (studenti, insegnanti, genitori, dirigenti, ecc.).

Oltre ai dati raccolti attraverso i canali istituzionali, come le anagrafi comunali e le scuole, per i processi, la rilevazione prevedeva la somministrazione di questionari (ai dirigenti, ai genitori e agli insegnanti), visite alle scuole e interviste.

A partire dall'a.s. 2014-15 sono state integrate forme di valutazione esterna e autovalutazione (o valutazione interna), per accrescere la consapevolezza sulle finalità, le modalità e gli aspetti oggetto della valutazione, per incentivare il dialogo tra le due tipologie di valutazione, e per creare occasioni di confronto tra valutato e valutatore (INVALSI, 2016). Il quadro di riferimento del SNV si è ridotto a tre dimensioni (Contesto, Processi ed Esiti), e per ciascuna dimensione sono stati integrati nuovi indicatori. In merito ai contesti, si considerano i fattori strutturali e di input che li descrivono dal punto di vista socio-culturale, economico e professionale. Tra gli esiti sono stati aggiunti aspetti relativi non solo alle competenze chiave ma anche alle competenze di cittadinanza. Infine, tra i processi sono stati distinti il livello classe, dove avvengono i processi di insegnamento e apprendimento, dal livello scuola e territorio, delle pratiche organizzative e gestionali (INVALSI, 2016). In particolare, le pratiche educative e didattiche comprendono: curriculum, progettazione e valutazione; ambiente di apprendimento; inclusione e differenziazione; e continuità e orientamento (p. 7).

Come si può notare dalle aree sopramenzionate, il set di indicatori tende a comprendere sempre più fattori riguardanti l'equità, la partecipazione e l'attenzione alle differenze individuali degli studenti, sebbene in larga parte siano ancora oggetto di studio le procedure attraverso cui rilevarli.

1.6.2 Analisi e interpretazione dei dati

I dati raccolti mediante i differenti strumenti vengono analizzati e interpretati al fine di quantificare il valore aggiunto offerto dalla formazione scolastica in termini di apprendimento, tenendo conto di tutti

i fattori che possono incidere sui risultati degli studenti, quali ad esempio le caratteristiche individuali, il contesto classe, quello scolastico e territoriale (Trincherò, 2014). Tali analisi consentono di mettere in relazione dimensioni crescenti per ampiezza e complessità, dal micro al meso fino al macro. Un tale modello concettuale multilivello per l'interpretazione delle relazioni tra variabili dimostra che la qualità di un sistema scolastico dipende da moltissimi aspetti tra loro interconnessi.

Per condurre analisi interpretative, INVALSI (2010) distingue i livelli decisionali/soggetti implicati (da quello individuale dell'insegnante o del dirigente, a quello classe, scuola, e così via fino al Comune, la Provincia - USP, la Regione -USR, la Nazione – MIUR, istituzioni internazionali) dai luoghi su cui si esplicano (dal micro dell'individuo al meso della scuola, fino al macro nazionale e internazionale).

Con il nuovo Sistema Nazionale di Valutazione (INVALSI, 2016, p. 7), il “modello teorico delle relazioni tra esiti, processi e contesto” pone al centro gli esiti formativi ed educativi degli studenti, prodotto dell'azione congiunta di pratiche educative e didattiche, e di pratiche organizzative e gestionali. Il modello prende in considerazione vincoli e opportunità di tipo contestuale (es. caratteristiche socio-ambientali e risorse economiche) e, allo stesso tempo, considera gli impatti del sistema scolastico sull'ambiente esterno (es. esiti occupazionali).

Oltre all'analisi complessiva condotta a livello centrale, le scuole possono utilizzare i risultati delle prove INVALSI per differenti scopi. Per attribuire un significato ai risultati delle procedure di valutazione esterna e autovalutazione, i dati raccolti possono essere soggetti a varie letture da parte delle singole istituzioni scolastiche (Bardelli e Colombo, 2016). Per valutare l'efficienza e l'efficacia del sistema, si può guardare ai livelli di apprendimento degli alunni in termini di competenze (*indicatori di base*), alla relazione tra competenze e caratteristiche socio-demografiche della popolazione scolastica (*indicatori di contesto*) e ai cambiamenti nei risultati degli studenti, in termini di livello di competenza e di variabilità interindividuale, e il loro legame con le variabili di contesto (*indicatori di tendenza*). I dati vengono restituiti alle scuole, sotto forma di grafici e tabelle, e possono essere utilizzati per la comprensione delle dinamiche di sistema e la definizione di priorità di azione. Inoltre, la regolarità delle rilevazioni e la sua estensione a livello nazionale consente di confrontare i risultati di

una stessa scuola evidenziandone la loro evoluzione nel tempo, e di comparare i risultati tra scuole e territori, individuando dei *benchmark*, ossia dei livelli di qualità attesi o desiderabili a seconda delle caratteristiche dei singoli territori (Bardelli e Colombo, 2016).

I dirigenti delle singole scuole hanno accesso a molteplici fonti informative e possono servirsene per individuare punti di forza, criticità e delineare nuove proposte progettuali (Bardelli e Colombo, 2016).

1.6.3 Obiettivi e finalità della valutazione nazionale

Il Servizio Nazionale di Valutazione risponde ad alcune “priorità strategiche” (Direttiva n.11 del 18 settembre 2014), individuate sulla base delle maggiori criticità dell’attuale sistema: in particolare la riduzione dell’insuccesso scolastico e della dispersione, la riduzione delle disuguaglianze territoriali nei livelli di apprendimento e il miglioramento generale dei livelli di competenza degli alunni.

Il ricorso a forme combinate di valutazione interna ed esterna, secondo Trincherò (2014), consente di evitare meccanismi di autoreferenzialità da parte delle singole istituzioni, alimentati dall’autonomia, e di creare un sistema di valutazione credibile, affidabile e votato al miglioramento delle istituzioni scolastiche e della loro offerta formativa: da un lato l’autovalutazione dell’istituto (la *school improvement*), si focalizza sui punti di forza e le criticità delle singole istituzioni, e dall’altro la valutazione comparativa, nazionale e internazionale (la *school accountability*), crea occasioni di dialogo, confronto e produce analisi critiche sui sistemi scolastici.

Per entrambe le finalità – l’*accountability* e il *development/improvement* - Calvani (2014) ha evidenziato una serie di criticità proprie del contesto italiano e suggerito alcune possibili azioni risolutive. Per quanto riguarda la rendicontazione, per non incappare in complesse e costose procedure di rilevazione, è necessario individuare modalità che alleggeriscano il carico finanziario e burocratico, quali ad esempio rilevazioni campionarie piuttosto che censuarie. Inoltre, non bisogna dimenticare le possibili distorsioni ideologico-culturali, come ad esempio il trascurare percentuali di popolazione scolastica con bisogni educativi speciali – in alcuni casi esclusi a priori e in altri casi invitati ad autoescludersi, ad esempio non presentandosi a scuola nei giorni di

rilevazione - e il focalizzarsi solo su alcuni ambiti disciplinari, innescando fenomeni imprevisti dettati dalla competizione (es. *teaching to the test*, *cheating*, etc.).

In merito al miglioramento, l'autore discute le barriere culturali alla valutazione che potrebbero ostacolare l'introduzione di azioni di sviluppo. Tra le proposte, vi è la richiesta di promuovere un maggiore coinvolgimento delle scuole, ad esempio nella "definizione di obiettivi e criteri di valutazione" (Calvani, 2014, p. 27).

Trincherò (2014) prende in considerazione altre questioni problematiche nell'attuale sistema nazionale di valutazione, in particolare in riferimento alla rilevazione degli apprendimenti degli studenti. Tra questi possiamo citare, in primo luogo, le modalità omogenee di conduzione delle prove per tutto il territorio nazionale, le quali trascurano le profonde differenze esistenti tra territori e scuole, sia in termini socio-culturali che di scelte educative e didattiche. Infine, le prove rilevano solo il prodotto e non considerano il percorso di apprendimento di ciascuno studente.

1.7 Conclusione

Nel capitolo sono state esaminate le differenti modalità attraverso cui viene concettualizzata e interpretata la qualità di un sistema scolastico. Dall'analisi è emerso che non esiste accordo, né per quanto riguarda i modelli per la verifica della qualità né per quanto concerne i modelli di studio applicati nell'ambito della ricerca valutativa. Ciò dipende, in larga parte, da una mutevolezza nella visione culturale della scuola e, di conseguenza, della valutazione della sua qualità.

Altrettanta varietà si rileva nei sistemi di valutazione, internazionali e nazionali in ottica comparativa, così come emerge il bisogno di strumenti di studio e analisi condivisi, utili a descrivere e interpretare il funzionamento delle istituzioni scolastiche.

In generale, lo sviluppo delle indagini su larga scala rispecchia il forte interesse per lo sviluppo di indicatori comuni a livello internazionale, e l'identificazione di indicatori e standard di qualità nazionali e transnazionali, utilizzabili in ottica comparativa tra scuole, territori e Paesi differenti (OECD, 2013).

Per quanto riguarda i sistemi di valutazione, sia a livello internazionale che nazionale, sono state evidenziate alcune criticità, ad esempio per quanto riguarda il collegamento tra valutazione e miglioramento.

Tuttavia, globalmente la valutazione sembra rappresentare uno strumento utile a garantire la sostenibilità economica del sistema, l'efficacia delle sue strategie didattiche ed educative, l'identificazione di pratiche promettenti, e il miglioramento del sistema nel suo complesso. Essa costituisce, inoltre, un insieme di processi a tutela degli studenti.

2. L'inclusione scolastica: definizioni, politiche e modelli di implementazione

Partendo dalla definizione del termine inclusione, questo capitolo ripercorre brevemente le principali tappe internazionali e nazionali che hanno condotto al riconoscimento del diritto all'inclusione scolastica. Oltre ad un quadro sulla normativa in vigore, particolare attenzione viene riservata alle politiche promosse da enti e agenzie internazionali ed europee. Chiariti i valori e i principi guida del movimento internazionale e le relative indicazioni operative, si riflette sullo stato dell'implementazione del diritto all'inclusione scolastica e sulle principali criticità rilevate da un'analisi delle politiche europee e dai dati statistici a disposizione.

2.1 Il diritto all'inclusione scolastica

Il movimento internazionale per l'*inclusive education* è nato negli anni novanta, da un lato ereditando l'impegno politico a favore dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (UN, 1993), e dall'altro le aspirazioni del movimento *Education for All*, che promuoveva il diritto universale all'istruzione primaria e secondaria (UNESCO, 1990), con particolare riferimento ai Paesi in via di sviluppo.

Dall'unione di queste due vaste e ambiziose finalità, si è costituito un movimento eterogeneo, caratterizzato da numerose aree di complessità, concettuali e operative (Armstrong, Armstrong e Spandagou, 2010).

In primo luogo nel movimento sono confluiti differenti interessi e progettualità di ampio raggio, accomunate dalla proposta di una

“rivoluzione” culturale del sistema di istruzione generale, che ponesse l’attenzione sulle differenze individuali (tutte e di tutti gli alunni), garantissero maggiore qualità, e favorisse una riduzione delle disuguaglianze sociali. Inoltre, il settore è stato rafforzato dai movimenti critici nei confronti della *special education* che, oltre a mettere in dubbio la sua efficacia nei sistemi di istruzione separata, l’accusavano di avere un ruolo rilevante nel generare stigmatizzazione ed esclusione sociale a danno delle persone con disabilità (S. Tomlinson, 2017).

Il movimento per l’*inclusive education* ha costruito le sue solide basi valoriali e teoriche grazie al costante supporto di numerose agenzie e organismi internazionali di ampio rilievo: oltre alle Nazioni Unite, l’OECD, la World Bank e l’UNESCO, e livello europeo la European Agency for Special Needs and Inclusive Education⁵ (EASNIE).

Il primo documento a utilizzare il termine inclusione scolastica è stato il *Salamanca Statement* (UNESCO, 1994) che, appellandosi ai governi dei Paesi, esprime la richiesta di creare un sistema di istruzione unificato, di qualità, gratuito e universalmente accessibile, come strumento per garantire uguaglianza nelle opportunità, e agire contro gli atteggiamenti discriminatori e l’esclusione sociale.

Nel 2006 l’assemblea delle Nazioni Unite adotta la Convenzione per i Diritti delle persone con disabilità e, nell’articolo 24 dedicato all’educazione, esplicita la volontà di tutelare gli alunni con disabilità da ogni forma di discriminazione, nell’accesso a risorse, opportunità di supporto, interventi individualizzati e appositi adattamenti che rendano effettiva la possibilità di frequentare il sistema di istruzione generale (UN, 2006). Non si tratta, quindi, di garantire il solo accesso ma anche di mettere a disposizione tutti gli strumenti che consentano l’effettivo godimento del diritto ad un’istruzione equa e di qualità.

Nonostante l’ampia adesione alla Convenzione a livello internazionale (UN, 2016), l’unificazione tra il sistema di istruzione generale e speciale in molti Paesi sembra non essere avvenuta. Permane un approccio a doppio canale o sistemi in cui coesistono molteplici opzioni (es. classe speciale, part-time o full-time, o scuola speciale) e anche laddove si tenta di creare un sistema scolastico inclusivo,

⁵ L’Agenzia Europea per l’inclusione fino al 2014 era denominata *European Agency for Development in Special Needs Education* (EADSNE).

l'implementazione del diritto incontra molte resistenze e barriere di tipo culturale, strutturale ed economico (Byrne, 2019; de Bruin, 2019). Anche a livello europeo sono pochi i Paesi ad avere ridotto al minimo le percentuali di alunni nelle classi o scuole speciali (EASNIE, 2020).

L'Italia rappresenta un esempio emblematico dell'impegno istituzionale e normativo a favore di una scuola di tutti e per tutti. La rivoluzione degli anni Sessanta nel nostro Paese ha travolto la scuola con particolare intensità, alimentando spinte culturali e politiche in aperta contrapposizione con ogni forma di disuguaglianza legata al ceto e al genere (Ferrari, Matucci e Morandi, 2019). Quegli anni hanno scardinato il modello di scuola tradizionale, traendo forza da numerose proposte pedagogiche e nuovi approcci critici di ambito sociologico. Autori di grande rilevanza, come Pierre Bourdieu, Michel Foucault e Paulo Freire, hanno contribuito a generare un forte desiderio di cambiamento tra gli insegnanti e gli studenti stessi, una suggestione che ha investito la società italiana nel suo complesso.

È in questo clima culturale che nasce l'integrazione scolastica all'italiana, prima in sordina, come azione di singoli dirigenti, insegnanti e gruppi di genitori, poi come una rivoluzione che investe progressivamente l'intero sistema delle scuole speciali e delle classi differenziali e porta alla promulgazione della pietra miliare del cambiamento istituzionale, la legge n° 517 del 1977. Sebbene la normativa non prevedesse una chiusura perentoria delle scuole speciali, al contrario di quanto previsto per le classi differenziali, nel nostro Paese ciò è avvenuto come un processo naturale, incontrando un alto livello di legittimazione politica e sociale.

Negli anni successivi il progetto progressivamente si è consolidato, arrivando a estendersi alla scuola secondaria e all'università, e a definire sempre più concretamente le risorse per il supporto e le modalità per garantire forme di individualizzazione per gli alunni con disabilità (Legge n° 104 del 1992).

L'anticipo con cui l'Italia si è avviata verso un sistema unificato di istruzione ha determinato un forte legame affettivo con il tradizionale termine di integrazione, che in sé già racchiudeva un'attenzione non solo all'individuo ma anche al contesto, in un dialogo finalizzato al cambiamento reciproco e arricchente (Sandri, 2014).

Il termine integrazione è stato abbandonato solo di recente, per ampliare le finalità del sistema e le modalità con cui esse si realizzano. È

stato sostituito, in via definitiva, con il termine inclusione con la legge 13 luglio 2015 n. 107 della Buona scuola e il decreto legislativo 66/2017.

L'inclusione scolastica:

- a) riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita;
- b) si realizza nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche, nonché attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio;
- c) è impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica le quali, nell'ambito degli specifici ruoli e responsabilità, concorrono ad assicurare il successo formativo delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti (Art. 1(1), D.Lgs. 66/2017).

Non si parla più solo di disabilità, ma dei bisogni educativi di tutti gli alunni. L'impegno riguarda l'intera comunità e investe tutti i livelli dell'azione educativa.

La normativa continua a dedicare ampio spazio alla questione disabilità, cambiando tuttavia il modello di interpretazione e intervento (Art. 5, D.lgs. 66/2017), che evolve verso una visione bio-psico-sociale del funzionamento individuale basata sulla classificazione ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 2001, 2007).

La forte associazione con aspetti relativi alla disabilità permane sia nella letteratura internazionale che nazionale.

Sebbene la definizione prevalente di inclusione si rivolga alle differenze, tutte e di tutti gli alunni, il suo uso si declina in molteplici, variegata e a volte contrapposte interpretazioni, tra le quali domina una interpretazione "stretta", che la confina all'ambito della disabilità e dei bisogni educativi speciali (Armstrong, Armstrong and Spandagou, 2010).

Basandosi su una analisi delle pubblicazioni internazionali sul tema Göransson e Nilholm (2014) evidenziano la prevalenza numerica di autori che associano il concetto al solo accesso al sistema di istruzione, o alla garanzia di qualità in termini di apprendimento e socializzazione per gli alunni con bisogni educativi speciali. Molto più rare risultano

invece le interpretazioni che estendono il concetto a tutta la popolazione scolastica o che, nella pratica, lo interpretano in termini di azioni congiunte per l'intera comunità scolastica.

Per quanto riguarda la letteratura in lingua italiana, Miatto (2020) ha effettuato un'analisi sull'uso del termine "inclusione" e affini, selezionando le pubblicazioni nel periodo dal 1999 al 2019 attraverso i cataloghi OPAC del Servizio Bibliotecario Nazionale. Dal punto di vista quantitativo, l'uso del termine è aumentato in maniera rilevante nel decennio 2009-2019, dove si concentrano gran parte dei contributi. Il termine è entrato copiosamente a far parte del vocabolario utilizzato a livello accademico ma sotto molteplici forme. Esso assume variegate connotazioni semantiche, molte delle quali relative all'ambito scolastico o al settore della pedagogia speciale, ma anche a questioni relative alle scienze politiche, l'economia e la finanza.

A supporto di una più chiara interpretazione del termine, numerosi autori hanno tentato di definire l'inclusione scolastica in modo dettagliato, specificando l'utenza a cui si rivolge, l'approccio operativo e le finalità.

Per quanto riguarda l'utenza, Ainscow (2020b) specifica che la disabilità continua a costituire una tematica di grande rilevanza all'interno delle azioni volte a individuare e rimuovere le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni, ma che essa si esplica in azioni sistemiche, basate su approcci partecipativi e strategie didattiche diversificate.

Questa definizione consente di ampliare sempre più la popolazione considerata a rischio: non solo la disabilità, ma anche il genere, l'età, l'orientamento sessuale, l'appartenenza a minoranze, il background migratorio, le convinzioni personali, ed ogni altra differenza che possa essere oggetto di qualche forma di discriminazione nel contesto scolastico.

Assume quindi un significato che si avvicina a quello di giustizia sociale e che non è necessariamente legato alla definizione di categorie ma che prevede un'azione coordinata e globale contro le discriminazioni.

Inoltre, in un'ottica di intervento olistica e partecipativa, le politiche internazionali pongono sempre più l'accento sull'importanza di offrire opportunità di autodeterminazione agli alunni e agli insegnanti,

e rafforzare la collaborazione tra enti pubblici, associazioni ed enti di ricerca (Antoninis et al., 2020).

Il ricorso ad una definizione stretta del termine e la sua conseguente errata interpretazione potrebbero essere causati da due principali fattori. Da un lato, il retaggio storico non ha consentito una completa evoluzione dal concetto di integrazione a quello di inclusione nell'immaginario collettivo, con ricadute anche in termini operativi. Dall'altro, potrebbe essere dovuta alla forte dualità insita nella definizione stessa, che pur mantenendo una finalità estesa a tutti gli alunni e a tutte le differenze, rivolge uno sguardo attento e mirato a individui e gruppi vulnerabili.

Magnússon (2019) sostiene che il movimento sia portatore di intrinseche contraddizioni e ambiguità nella definizione del focus, che si ripercuotono sulle politiche, la ricerca e l'implementazione. Nello specifico, il dualismo insito nelle definizioni - che affermano a più riprese che i soggetti dell'inclusione sono, da un lato, tutti gli alunni, e dall'altro gli alunni con disabilità, bisogni educativi speciali o in condizioni di vulnerabilità - non consente al movimento di costituirsi come qualcosa di altro rispetto alla tradizione della *special education*. Inoltre, se il focus sugli alunni a rischio appare doveroso per evitare che si riducano le risorse e gli interventi che li riguardano, dall'altro questa attenzione alimenta il sistema della categorizzazione individuale e dell'intervento specifico, una tendenza che può allontanare da un modello di implementazione sistemico e riprodurre quegli stessi fenomeni di esclusione che mirava a combattere in prima istanza.

Nel panorama internazionale, l'inclusione scolastica continua ad essere fortemente legata alla definizione di categorie, concettualizzate tramite una comparazione interindividuale basata su presunti standard in termini di abilità e di intelligenza. Nella maggior parte dei casi si tratta di categorie che evidenziano una mancanza, un deficit o un funzionamento atipico rispetto a quanto atteso comunemente. In letteratura viene criticato il ricorso alle categorie, perché stigmatizzano alcune differenze o tendono a riprodurre disuguaglianze (S. Tomlinson, 2017). Inoltre, si sollevano dubbi sugli interessi economici in gioco, trattandosi di un vero e proprio mercato in continua espansione, che si articola in sempre nuove categorie e i cui costi non smettono di lievitare (EASNIE, 2016; S. Tomlinson, 2012).

La categorizzazione, che collettivamente prende il nome di *Special Educational Needs*, riguarda differenti porzioni di popolazione scolastica, a seconda del Paese e delle sue strutture di supporto (es. EASNIE, 2020), dato che conferma la forte connotazione culturale che caratterizza i sistemi di identificazione.

I *Disability Studies*, di recente sviluppatasi anche nel contesto nazionale, hanno criticato fortemente il concetto di norma e il tentativo reiterato – anche all’interno di sistemi scolastici dichiaratamente inclusivi – di distinguere gli alunni sulla base delle abilità, creando categorie dicotomiche tra chi è abile e chi non lo è (Medeghini, 2015). Il movimento si propone di promuovere consapevolezza in merito alle discriminazioni abiliste che si manifestano in ambito scolastico, attraverso atteggiamenti e modalità di intervento uniformanti. Secondo questa visione, derivante dal modello sociale della disabilità, sono i contesti ad essere disabilitanti, e non i soggetti ad essere deficitari.

Allo stato attuale, la questione dell’identificazione dei bisogni e il relativo approccio categoriale rimane un dilemma aperto in letteratura, sospeso tra la necessità di offrire adeguati supporti e interventi a beneficio del soggetto, e il rischio di etichettarlo e danneggiarlo involontariamente (Norwich, 2013).

2.2 L’implementazione dell’inclusione scolastica

Ainscow (2020a) sottolinea che l’inclusione scolastica deve garantire a tutti gli alunni l’accesso al sistema di istruzione, ma anche l’effettivo coinvolgimento in attività didattiche ed educative e in relazioni sociali significative, e perseguire il raggiungimento di adeguati risultati di apprendimento, in linea con le potenzialità individuali.

Osservando la parziale implementazione dell’inclusione scolastica a livello internazionale, possiamo affermare che la natura multifaccettata del concetto ha risvolti altrettanto complessi e variegati in fase di realizzazione. In primo luogo, è il diritto di accesso a venire disatteso (Byrne, 2019; EASNIE, 2020). Per quanto riguarda le altre due finalità, la partecipazione sociale e i risultati di apprendimento, è la ricerca a dover restituire un quadro il più possibile esaustivo dell’esperienza degli alunni – tutti – in contesto inclusivo.

Nel panorama accademico non mancano voci estremamente critiche nei confronti del movimento (es. Kauffman and Hornby, 2020; Imray and Colley, 2017), che sottolineano il divario esistente tra i valori affermati dalle normative e la realtà scolastica.

Affidarsi alle solide basi valoriali, come unica fonte di legittimazione, trascurando i segnali di allarme che provengono dall'esperienza e dalla ricerca, potrebbe trasformarsi in un sistema di trappole autolesive (Ianes e Augello, 2019). Meccanismi di autoanalisi, basati su una riflessione critica sulle politiche e sui dati empirici disponibili, potrebbe costituire uno strumento alternativo per individuare le strutture e i fenomeni distorsivi, e costruire legittimazione anche in termini di evidenze.

A livello europeo, le fondamenta dell'inclusione scolastica sono solidamente ancorate, oltre che sulle normative internazionali, alle numerose pubblicazioni prodotte regolarmente dall'Agenzia europea per l'inclusione. L'ente mette a disposizione numerose rassegne sulla letteratura internazionale, analisi comparate e critiche delle politiche, e indicazioni operative per l'implementazione a vari livelli.

2.2.1 Una panoramica sulle politiche europee

La realizzazione dell'inclusione scolastica si concretizza attraverso molteplici azioni (UNESCO, 2017): nel curriculum nazionale, nelle strategie didattiche e nelle modalità di valutazione degli apprendimenti; nella formulazione di obiettivi politici e nei modelli di leadership; nel dialogo e nella collaborazione tra differenti attori, compresi i genitori e la comunità allargata; nella formazione degli insegnanti, iniziale e in servizio, e nelle forme di supporto loro offerte; nei modelli di supporto agli alunni vulnerabili, in termini di risorse – umane e finanziarie – e di servizi; e nel monitoraggio e nella valutazione della qualità del sistema per tutti gli alunni, in relazione alla presenza, partecipazione sociale e apprendimento.

L'implementazione non si esaurisce in singoli interventi ma in azioni congiunte su più livelli, accumulate da un sostrato valoriale.

Alcuni autori hanno cercato di legare la definizione di inclusione a concrete indicazioni per la pratica. Mitchell (2015), ad esempio, attraverso una definizione multifaccettata del concetto, ha specificato le principali linee operative.

Tab. 1 - Un modello per l'inclusione scolastica (Mitchell, 2015)

<i>Sfaccettature del concetto di inclusione scolastica</i>	<i>Indicatori⁶</i>
<i>Vision</i>	Le istituzioni scolastiche a livello nazionale/regionale/locale, il dirigente e tutti gli attori della comunità scolastica si impegnano attivamente per promuovere l'inclusione scolastica.
<i>Acceptance</i>	Le istituzioni, i dirigenti, gli insegnanti e i compagni di classe riconoscono il diritto degli alunni con disabilità e altri bisogni educativi speciali all'inclusione scolastica e lo manifestano in termini di accettazione sociale della diversità.
<i>Leadership</i>	Il dirigente, con il supporto degli organi collegiali, aderisce formalmente ai valori e ai principi dell'inclusione scolastica, e coordina progettualità e interventi che ne garantiscono la realizzazione.
<i>Resources</i>	Le scuole hanno a disposizione risorse, materiali e umane, che consentono di garantire il diritto all'inclusione scolastica.
<i>Support</i>	Gli insegnanti hanno la possibilità di ricorrere al supporto e alla consulenza di specialisti con differenti competenze (es. psicologi, terapisti occupazionali, assistenti sociali), e lavorano in team – attraverso specifici training se necessari – per elaborare proposte di intervento sistemiche.
<i>Placement</i>	Tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro caratteristiche individuali, possono iscriversi nella scuola più vicina a casa, vengono inseriti in una classe frequentata da alunni della stessa età e non escono dalla classe più spesso di quanto non accada ai compagni di classe.
<i>Access</i>	Le scuole, le classi e i materiali didattici sono progettati per rispondere ai differenti bisogni degli alunni, con particolare attenzione agli accomodamenti necessari per accogliere gli alunni con disabilità (es. accessibilità degli edifici).
<i>Adapted Curriculum</i>	I contenuti di apprendimento sono ampi e comuni a tutti gli studenti, senza che vi sia una netta separazione tra alunni con bisogni educativi speciali e non. L'adattamento segue i principi dello Universal Design e tiene conto delle competenze e degli interessi di tutti gli studenti.
<i>Adapted Teaching</i>	Gli insegnanti ricorrono ad approcci e strategie di insegnamento basati sull'evidenza, e verificano l'efficacia delle proprie scelte didattiche basandosi sui risultati di apprendimento degli alunni.
<i>Adapted Assessment</i>	I contenuti e le modalità di valutazione sono coerenti con gli adattamenti previsti per i contenuti di insegnamento, e tengono conto degli eventuali obiettivi individuali stabiliti per alunni con disabilità e altri bisogni educativi speciali.

Molte delle indicazioni presenti in tabella 1 sono in linea con le proposte contenute nei principali documenti internazionali ed europei.

⁶ Gli indicatori proposti da Mitchell (2015) sono stati da me tradotti, rielaborati e riassunti.

Cercando di coprire le tematiche di maggior rilievo, nei prossimi paragrafi si riassumeranno una serie di documenti resi disponibili dall'UNESCO e dall'Agenzia europea per l'inclusione (es. EASNIE, 2019a, 2019b, 2018a, 2018e, 2017; EADSNE, 2011). L'analisi comparata delle politiche evidenzia l'estrema varietà di scelte in merito a differenti aspetti dell'implementazione (es. leadership, sistema di supporto, formazione dei docenti) ma restituisce anche indicazioni operative dettagliate.

Normative e politiche

Quando si pensa alla realizzazione dell'inclusione scolastica, è facile tralasciare uno dei punti di partenza, la stesura di documenti che rendano le direttive vincolanti dal punto di vista legale. Nella letteratura internazionale si parla di policy, un termine che comprende, oltre alle normative, differenti tipologie di documentazione (EASNIE, 2018a). I contenuti di tali documenti non sono affatto neutrali. Secondo l'Agenzia europea essi veicolano i valori e le prospettive culturali dei decisori politici e degli attori di sistema (la *vision*).

Per tali ragioni, la loro stessa formulazione deve essere oggetto di analisi: ad esempio, è importante porre particolare attenzione, sia nella normativa che nei documenti istituzionali, all'uso dei termini, a come viene definita l'inclusione, come si intende assicurare il diritto, come si dichiara di voler agire, e come si stabiliscono gli obiettivi.

Modelli di finanziamento

L'inclusione scolastica non può essere esente da discorsi riguardanti la sostenibilità economica del sistema. I sistemi scolastici devono essere in grado di rispecchiare congiuntamente i principi di efficienza (rapporto costi-benefici), efficacia (in relazione agli outcomes degli alunni e di altri attori) ed equità (pari opportunità) (EASNIE, 2018c, p. 12).

La gestione delle risorse a livello nazionale e/o regionale deve mantenersi in linea con gli obiettivi sistemici. Il finanziamento si distribuisce nel dialogo verticale, multi-level (micro-meso-macro), ove entrano

in gioco numerosi stakeholders. Il sistema deve dimostrarsi capace di offrire servizi e misure di supporto diverse e flessibili, sia agli alunni che agli operatori, in modo equo tra i differenti territori, attraverso un cooperazione multisettoriale. Inoltre, a livello di comunità deve costruirsi un dialogo orizzontale per un'allocazione più efficace delle risorse, basata su obiettivi condivisi e su azioni di coordinamento (EASNIE, 2018c).

Dall'analisi delle politiche europee, si evidenziano tre principali livelli di finanziamento per l'inclusione (EASNIE, 2016): quello generale, allocato alle scuole per rispondere genericamente ai bisogni degli alunni; un livello intermedio (*throughput*), che riguarda le risorse devolute alle scuole per consentire risposte più attente e specifiche in riferimento a porzioni di popolazione scolastica a rischio (es. di abbandono); e quello più specifico (*input*), ove i finanziamenti sono rivolti ai bisogni individuali di alcuni alunni che necessitano risorse aggiuntive e sono spesso legati ad una diagnosi. Mentre il livello generale non assume connotazioni specifiche in riferimento ad alcuni alunni, i finanziamenti del secondo e ultimo livello vengono utilizzati per diversificare la didattica, per migliorarne l'efficacia anche per gli alunni considerati a rischio, o per promuovere interventi specifici e progettazioni individualizzate, come avviene ad esempio per gli alunni con disabilità (es. formulazione di un PEI). Ciò può riguardare anche la messa a disposizione di servizi di supporto specializzati, a livello scolastico e territoriale.

L'EASNIE (2018c) consiglia di combinare sistemi di finanziamento alle singole scuole (*throughput*) con sistemi di finanziamento basati sul bisogno, ad esempio di singoli studenti, tramite processi di identificazione (*input*). Infatti, entrambe le misure, prese singolarmente, possono riprodurre forme di discriminazione ed esclusione.

Il finanziamento basato sul bisogno deve essere dosato in maniera appropriata, per evitare che si inneschino meccanismi di stigmatizzazione e delega. Al contrario, il finanziamento alle scuole (*throughput*) può favorire la creazione di gruppi di studenti per tipologia di bisogno, al fine di semplificare la fruizione di un servizio di supporto (International Disability Alliance, 2020), o finire per trascurare alcuni bisogni a causa di un'inadeguata gestione delle risorse scolastiche (Banks, 2021).

Il documento non menziona modelli di finanziamento basati sull'output, che dipendono invece dalla performance delle scuole e degli insegnanti, probabilmente perché essi hanno lo svantaggio di innescare fenomeni competitivi tra le scuole e non sempre riescono a tenere in considerazione le circostanze dei singoli contesti e gli aspetti strutturali che differenziano le istituzioni e che possono influire sui risultati raggiunti (International Disability Alliance, 2020). Inoltre, un finanziamento basato sugli esiti istituzionali potrebbe innescare fenomeni controproducenti, come ad esempio la tendenza, da parte delle scuole, a rifiutare alunni con bassi livelli di apprendimento. Non bisogna dimenticare la difficoltà e i rischi del basarsi sul rapporto tra spesa per il supporto specifico ad alunni con disabilità o altri bisogni speciali e relativi risultati di apprendimento: i risultati di questi alunni non sempre sono misurabili, specialmente attraverso procedure standardizzate, e inoltre la loro rilevazione può determinare un sovraccarico emotivo (Banks, 2021).

Meccanismi di governance e modelli di leadership

L'uso efficace ed efficiente delle risorse dipende in larga parte dalla capacità di coloro che occupano posizioni di potere, come ad esempio gli amministratori locali e i dirigenti scolastici, non solo di pianificare e destinarne l'uso ma anche di delegare compiti e assegnare ruoli di corresponsabilità. La decentralizzazione del potere economico e decisionale deve avvenire sia in senso verticale – tra livello centrale/nazionale, regionale/provinciale/locale e scolastico - che orizzontale, tra i vari stakeholders della comunità (EASNIE, 2018d). Tali meccanismi di delega ponderata di responsabilità, necessitano di leader che facciano da perno a più livelli del sistema.

La leadership per l'inclusione convoglia tre principali modelli (EASNIE, 2018e):

- La leadership trasformativa, che stabilisce una visione, indica una direzione per l'innovazione e definisce ampie finalità e strutture per facilitare il cambiamento, monitorarlo e valutarne l'impatto;
- La leadership distribuita, che cerca di superare una visione gerarchica delle istituzioni delegando e condividendo compiti e

decisioni, e supportando lo sviluppo del personale attraverso formazione e pratiche riflessive;

- La leadership formativa, che si focalizza su obiettivi educativi, quali i contenuti e le modalità di insegnamento, ed è finalizzata allo sviluppo dell'organizzazione, dal punto di vista culturale, delle pratiche di collaborazione interne e con partner esterni.

Nei vari paesi europei vengono messi in campo differenti approcci alla leadership inclusiva, a seconda dei meccanismi di delega e accountability previsti dai sistemi scolastici e dall'autonomia delegata ai dirigenti (EASNIE, 2019b). Il report suggerisce di porre particolare attenzione a garantire ai dirigenti un adeguato status economico, sociale e nella comunità, e un appropriato livello di autonomia, che gli consenta di apportare adattamenti al curriculum o alla valutazione, e proporre strategie e modalità operative corrispondenti alle esigenze delle singole comunità scolastiche. Un certo margine di autonomia deve essere previsto anche nell'accesso e nella gestione delle risorse.

All'autonomia deve essere associato il coordinamento di azioni di monitoraggio e (auto-)valutazione, in collaborazione con altri stakeholders, e di rendicontazione e restituzione ad alunni, genitori e alla comunità nel suo insieme, nel rispetto degli obiettivi concordati in fase di progettazione e delle normative nazionali.

Il ruolo del dirigente inclusivo è complesso e articolato in numerosi compiti. Negli attuali sistemi non sempre sono rese disponibili adeguate opportunità formative iniziali e in servizio (EASNIE, 2019b). Il testo pone l'attenzione non solo ai contenuti della formazione ma anche ai modelli formativi, suggerendo l'introduzione di modalità autoriflessive e orientate alla pratica.

Infine, il dirigente può avere anche un ruolo chiave nella comunicazione verticale tra scuole e livello centrale/nazionale. Secondo il documento, andrebbe incentivata la comunicazione con i livelli più alti dei decisori politici, quindi non solo un processo discendente ma anche ascendente che dalle pratiche possa influenzare il livello delle politiche (EASNIE, 2019b).

Formazione e professionalità dei docenti

Secondo l'Agencia europea per l'inclusione, il profilo del docente inclusivo si compone di quattro aree: 1) gli atteggiamenti nei confronti delle differenze; 2) le strategie didattiche per supportare e rispondere ai bisogni di tutti gli alunni; 3) la capacità di lavorare con gli altri, sia che si tratti di colleghi insegnanti sia che si tratti di altre figure professionali interne ed esterne alla scuola; 4) lo sviluppo professionale durante tutta la carriera lavorativa (EADSNE, 2011).

La formazione degli insegnanti dovrebbe avvenire non solo in fase pre-servizio ma anche in itinere, attraverso iniziative a livello locale, un continuum di opportunità di apprendimento collaborative (*capacity building*), orientate alla pratica, quali ad esempio attività formative tra docenti (*mentoring*). In servizio la formazione dovrebbe puntare ad arricchire il repertorio di strategie didattiche basate sull'evidenza, che possano avere un impatto concreto sulle pratiche. Infine, per supportare la professionalità dei docenti, sarebbe necessario sviluppare modelli istituzionali che favoriscano la collaborazione nelle scuole e l'implementazione di strategie didattiche appropriate (EASNIE, 2019d).

In termini di composizione, il corpo docenti dovrebbe rispecchiare l'eterogeneità presente nella società. Per rendere effettivo questo principio, dovrebbero essere messe in campo iniziative per attrarre, ad esempio, insegnanti con disabilità o appartenenti a minoranze (EADSNE, 2011). Inoltre, sarebbe necessario creare le condizioni per il successo formativo di questi studenti. Negli ultimi anni si sta registrando un aumento degli studenti con disabilità che frequentano i corsi universitari per diventare insegnanti, con implicazioni sulla selezione in ingresso, l'adattamento delle modalità di insegnamento, la valutazione e la partecipazione alle attività di tirocinio (Bellacicco e Demo, 2019).

Tra le criticità rilevate nella professionalità del docente inclusivo, vi sono questioni relative alla formazione e al reclutamento, alla collaborazione, al supporto e allo sviluppo professionale in servizio (EASNIE, 2019d).

Dai dati raccolti a livello internazionale si deduce che le competenze dei docenti hanno un impatto sulle performance degli studenti. Desta preoccupazione il fatto che l'Italia risulti fanalino di coda per le competenze di base dei docenti (competenze matematiche e

linguistiche di base, vedi indagini PIAAC). Di conseguenza, oltre a riflettere su varie questioni relative alla retribuzione, al riconoscimento professionale e alle opportunità di carriera, che rendono la professione più o meno attrattiva, appare necessario definire standard formativi e professionali per gli insegnanti (Gomendio, 2017). Altri aspetti critici che si rilevano dall'analisi degli attuali sistemi scolastici sono le relazioni e la collaborazione con i colleghi, il carico di lavoro, il supporto e le risorse, la qualità dell'ambiente fisico di lavoro, e la gestione della classe.

Creare e supportare scuole in grado di rispondere ai bisogni di tutti gli alunni

Una delle priorità di un sistema scolastico inclusivo riguarda il raggiungimento di adeguati livelli di apprendimento negli studenti. I dati nazionali sugli apprendimenti possono essere un utile punto di partenza ma da soli non bastano a descrivere la situazione di uno studente e la qualità del sistema. Non solo risulta fondamentale verificare il raggiungimento delle competenze centrali del curriculum, ma anche monitorare aspetti che possono influire sul benessere dello studente nel contesto scolastico e favorire o influire negativamente sull'apprendimento: la frequenza a scuola e le eventuali assenze, la partecipazione e il coinvolgimento dello studente (EASNIE, 2017).

Per supportare l'apprendimento di tutti gli studenti e garantire il raggiungimento di adeguati livelli di apprendimento le scuole devono mettere in campo azioni di supporto variegate, specialmente in alcune situazioni (es. bassi risultati, non in linea con le potenzialità) o fasi (es. transizioni), e prevedere il coinvolgimento delle famiglie e della comunità in azioni sistemiche.

I livelli di apprendimento devono essere monitorati e misurati, così come gli indicatori del benessere a scuola. In particolare, il report suggerisce di prendere in considerazione (EASNIE, 2017):

- Input: es. livello di competenza di partenza degli studenti, esperienza e formazione pregressa dei docenti, edifici, normative, risorse, ecc.
- Processi: approcci e strategie (cultura, organizzazione, contenuti di apprendimento e modalità di valutazione);

- Outcomes: competenze cognitive (di tipo curricolare o no), benessere, completamento dell'istruzione, ecc.

La relazione tra variabili può essere rilevata attraverso meccanismi di valutazione interna – da parte delle singole scuole – e/o esterna. Un'altra opzione, oltre al rilevamento degli apprendimenti a livello nazionale, è condurre indagini tra i vari stakeholders: insegnanti, genitori, amministratori locali, ecc. per conoscere vari aspetti del funzionamento del sistema. I dati raccolti possono essere utili per promuovere miglioramento e per negoziare la gestione e l'uso delle risorse (EASNIE, 2017).

Alcune fasce di popolazione scolastica risultano maggiormente a rischio.

Per prevenire l'abbandono scolastico, bisogna porre particolare attenzione ad alcune caratteristiche individuali che costituiscono fattori di rischio (EASNIE, 2019c): ad esempio la motivazione, l'autoefficacia, le aspettative, lo svolgimento dei compiti a casa, il comportamento, le relazioni con i compagni e con gli insegnanti.

L'impegno contro le disuguaglianze si esplica non solo nella riduzione degli abbandoni ma anche nel tentativo di ridurre il gap nell'apprendimento legato a differenze di genere o al background socio-culturale dello studente.

Infatti, non c'è solo il rischio di drop-out, ma anche quello di una presenza-assenza (il *fade-out*), che si verifica quando l'alunno non è motivato e non è coinvolto attivamente nelle attività pur essendo fisicamente presente, o il rischio di separazione dalla classe (il *push* e *pull-out*). Esistono varie opportunità progettuali per contrastare il fenomeno, a vari livelli di azione (sociale, familiare, scolastico ed individuale). Sono da privilegiare azioni congiunte, in ottica ecologica, coordinate a livello nazionale, locale e scolastico. Non può essere una strategia estemporanea, che riguarda il singolo studente, ma deve inserirsi in una progettazione più ampia a livello di scuola, che preveda un investimento sulla qualità dell'insegnamento e della leadership, oltre che sulla collaborazione con le famiglie e con varie risorse presenti sul territorio, per migliorare le relazioni, assicurare appropriati contenuti e modalità di apprendimento (EASNIE, 2019c). Si tratta quindi di investire sui fattori protettivi (es. supporto della famiglia) e di contrastare i fattori di rischio (es. assenteismo, abbandono nelle fasi di

passaggio). Infine, il monitoraggio di alcuni aspetti (es. assenteismo, le bocciature, i frequenti cambi di scuola) e la raccolta di dati sugli alunni a rischio drop-out può consentire l'individuazione di variabili individuali, familiari o sociali che accrescono il rischio e programmare azioni mirate sia in ottica preventiva – da privilegiare – sia di intervento.

Disabilità, bisogni educativi speciali e inclusione scolastica

Gli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali spesso necessitano di risorse e supporti specifici per poter partecipare alle attività didattiche e raggiungere buoni risultati.

Molti dei sistemi di supporto all'inclusione ereditano strutture, competenze e professionalità del settore speciale. Le loro attività si svolgono all'interno delle scuole e, in parte, si estendono al di fuori della scuola (EASNIE, 2019a). Alcune opportunità di supporto riguardano il singolo studente, quali ad esempio l'assegnazione di un insegnante di sostegno e le procedure di individualizzazione e personalizzazione a disposizione di alcuni alunni (adattamento dei contenuti curricolari, delle modalità di insegnamento/apprendimento e degli ambienti e materiali, mettendo a disposizione eventuali ausili). Oltre agli insegnanti, agli educatori o assistenti a supporto degli alunni con disabilità e bisogni educativi speciali, vi sono figure professionali intermedie per il coordinamento e l'organizzazione delle risorse – umane e materiali - all'interno della scuola.

Per quanto riguarda, invece, il supporto esterno, stiamo parlando di personale impiegato – ad esempio – nell'individuazione e certificazione dei bisogni, nella pianificazione e nel supporto ad insegnanti e genitori (es. formazione o consulenza nella fasi di progettazione, transizione tra livelli di istruzione o nel mercato del lavoro).

Per creare approcci coerenti con i principi dell'inclusione è necessario evitare un modello di categorizzazione medico-individuale, e promuovere un approccio basato sul diritto ad un'istruzione di qualità, equa e non discriminante (EASNIE, 2019a).

La commissione per i diritti delle persone con disabilità ha ribadito l'importanza di promuovere un modello di intervento olistico, centrato sulla persona e basato sul funzionamento complessivo dello studente

(UN, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016). Come si può vedere dalla Tabella 2, la commissione ha indicato alcune direttive di azione per rimuovere le barriere all'apprendimento e alla partecipazione degli alunni con disabilità.

Tab. 2 – Inclusione scolastica di qualità per gli alunni con disabilità: le 4 A (UN, Committee on the Rights of Persons with disabilities, 2016)

<i>Sfaccettature del concetto di inclusione scolastica, con alcune specifiche per gli alunni con disabilità</i>	<i>Indicazioni⁷</i>
<i>Availability</i>	Creare sistemi di istruzione pubblici di qualità, gratuiti, a tutti i livelli e in ogni territorio.
<i>Accessibility</i>	Rendere possibile l'accesso al sistema di istruzione, sia in termini di iscrizione che in termini di accessibilità degli edifici, del curriculum, degli ambienti di apprendimento, delle strategie didattiche e dei materiali di apprendimento, così come delle modalità di valutazione. Gli accomodamenti devono essere strutturati secondo i principi dello Universal Design ed essere effettivamente fruibili dallo studente.
<i>Acceptability</i>	Il design degli ambienti di apprendimento e dei relativi servizi e supporti deve essere in linea con le richieste, le esigenze, e la cultura delle persone con disabilità – oltre che di verificabile qualità.
<i>Adaptability</i>	I docenti devono essere adeguatamente formati ai principi dello Universal Design for Learning ed essere in grado di progettare efficacemente, al fine di creare opportunità formative variegata che rispondano alle differenti modalità di apprendimento di tutti gli alunni, compresi quelli con disabilità.

Il monitoraggio e la valutazione possono costituire strumenti per individuare le modalità più adeguate di supporto e intervento, e per attuare dei miglioramenti mirati. Informazioni sulla qualità del servizio devono essere rese disponibili anche agli studenti e alle loro famiglie, offrendo eventualmente loro l'opportunità di fare legale ricorso in caso di inefficienze o discriminazioni (UN, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016).

In un recente documento, l'International Disability Alliance (2020) sottolinea che gli sforzi per mettere in pratica le indicazioni della Convenzione sono ancora insufficienti. Si critica il fatto che, a livello internazionale, si parli ancora troppo del se includere e non di come.

⁷ Le proposte contenute nel documento sono state da me tradotte, rielaborate e riassunte.

L'organizzazione cerca di chiarire ulteriormente il concetto di inclusione, esplicitando cosa non costituisce inclusione e quali aspetti siano da tenere in considerazione per verificare eventuali inadempienze. Non vi sono infatti ragioni che possano giustificare l'esclusione dal sistema di istruzione generale per gli alunni con disabilità. È necessario riconciliare il settore della *special education* con quello dell'*inclusive education*, interpretando il primo come un servizio al secondo, che si costituisce invece come sistema unificato. I tentativi di implementazione devono poter contare su servizi specifici rivolti ad alcuni alunni che, secondo gli autori, sono ancora inadeguati e non sempre rispondono a criteri di qualità. Il solo accesso al sistema di istruzione generale, senza che siano rese disponibili adeguate risorse e accomodamenti, si costituisce anch'esso come una forma di discriminazione.

Il monitoraggio e la valutazione devono riguardare, di conseguenza, i livelli di qualità dei vari servizi, in relazione agli outcomes raggiunti.

La qualità dei processi può essere verificata facendo riferimento alle evidenze scientifiche disponibili, ad esempio per quanto concerne le differenti strategie di intervento (EASNIE, 2019a).

Le barriere possono essere anche di tipo culturale, quindi un forte investimento deve riguardare la promozione di atteggiamenti inclusivi tra i pari e il personale. A tal proposito, è necessario fare attenzione alle deleghe di responsabilità sui bisogni degli alunni, agli atteggiamenti negativi e alle resistenze di alcuni professionisti al cambiamento delle pratiche in una direzione basata sul diritto (modifica di sistema) e non sulla categorizzazione e sul bisogno individuale (intervento individuale) (EASNIE, 2019a).

I meccanismi di finanziamento e distribuzione delle risorse possono essere utilizzati per ridurre le disparità territoriali e tra scuole nell'accesso alle opportunità di supporto, non solo per gli alunni, ma anche per il personale.

Il miglioramento dei sistemi deve avvenire favorendo l'autodeterminazione, l'*empowerment* e la crescita professionale di insegnanti e dirigenti, quali soggetti direttamente coinvolti nei processi decisionali, di pianificazione e valutazione (EASNIE, 2018d).

2.3 Le politiche per l'inclusione scolastica a livello nazionale

All'inizio del capitolo si è brevemente accennato al percorso normativo del nostro paese. Restano da tracciare i principali nodi critici nella formulazione delle politiche e nell'attuale modello di implementazione.

I principali mutamenti avvenuti nel sistema scolastico italiano in merito all'inclusione scolastica nell'ultimo decennio hanno riguardato, in particolare, l'estensione delle categorie di bisogno (Ferrari, Maticci e Morandi, 2019), che con la legge n. 170 dell'8 ottobre 2010 e la direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012, non comprendono più solo la disabilità ma anche i disturbi specifici dell'apprendimento e, più in generale, i bisogni educativi speciali (es. svantaggio socio-economico e culturale), per cui vengono previste misure di supporto, personalizzazione e individualizzazione a seconda delle differenti categorie (es. la stesura di un Piano Didattico Personalizzato per alunni con DSA o bisogni educativi speciali).

Infine, le recenti disposizioni sul PEI (vedi Ianes, Cramerotti e Fogarolo, 2021) hanno introdotto significative modifiche sia per quanto riguarda la definizione degli obiettivi per gli alunni con disabilità sia in merito alla verifica degli apprendimenti.

Il modello di accertamento della disabilità, nel corso degli ultimi anni, si è parzialmente modificato, seppure esso rimanga ancorato a logiche di tipo sanitario. Le procedure per la valutazione della disabilità si sono evolute in ottica relazionale, una direzione che considera il funzionamento globale del soggetto nell'interazione con i fattori socio-culturali e ambientali. Infine, l'individuazione di obiettivi, scolastici e del progetto di vita, è divenuta sempre più il prodotto di un dialogo multidisciplinare (tra sanità, scuola e famiglia).

A livello di implementazione, guardando i dati statistici più recenti sulla disabilità, possiamo in particolare notare le seguenti criticità:

- Una spesa fuori controllo, dovuta al costante aumento degli insegnanti di sostegno, arginabile solo attraverso procedure di valutazione della performance per garantire il funzionamento del sistema a livello centrale e locale (Corte dei Conti, 2018);

- Presenza di barriere fisiche e senso-percettive in oltre la metà delle scuole italiane e disparità territoriali nel rapporto tra alunni e assistenti all'autonomia e alla comunicazione (ISTAT, 2020b);
- Separazione fisica degli alunni con disabilità dalle attività di classe, per un numero di ore variabile a seconda dei livelli di autonomia (ISTAT, 2015), ed esclusione da alcuni momenti significativi della vita scolastica (es. gite) (ISTAT, 2020a).

Ulteriori questioni problematiche relative all'attuale modello di implementazione sono state sollevate in un precedente lavoro (Ianes, Demo e Dell'Anna, 2020):

- la pervasività del modello medico individuale della disabilità, che sembra ora estendersi alle nuove categorie di bisogno (DSA e BES), e che – secondo i dati di ricerca – riproduce fenomeni di micro-esclusione e rischia di divenire strumento di discriminazione (es. sovra-rappresentazione degli alunni con background migratorio tra gli alunni con certificazione di disabilità);
- il ruolo dell'insegnante di sostegno, le sue competenze e la collaborazione con il docente curricolare, ampiamente oggetto di discussione (es. contenuti della formazione);
- l'introduzione di nuove procedure di documentazione, come il Piano Annuale per l'Inclusività, che continuano ad allargare la forbice tra “generale” e “speciale”, tra ciò che riguarda la maggioranza degli alunni e ciò che concerne la disabilità, le difficoltà e lo svantaggio.

Per quanto riguarda gli studenti con disabilità, sebbene la Convenzione sia stata ratificata oltre un decennio fa, nel 2009, il Coordinamento Nazionale Famiglie Disabili ha segnalato alcune lacune legislative, in particolare in merito all'applicazione di approcci specializzati nel contesto educativo e riabilitativo (Ferri, 2017). Inoltre, si sottolinea la necessità di monitorare la qualità e di implementare azioni e interventi basati sull'evidenza. Similmente a quanto emerso dai dati nazionali, risultano non sempre accessibili i materiali didattici e insufficienti le tecnologie assistive a disposizione degli studenti, in particolare per le disabilità sensoriali. Spesso i casi di inadempienza del diritto all'inclusione scolastica per gli alunni con disabilità arrivano in tribunale e si esauriscono con la concessione di un maggior numero di ore di

supporto da parte dell'insegnanti di sostegno, o nella garanzia di servizi di trasporto o assistenza (Ferri, 2017).

2.4 Conclusione

La breve rassegna presentata nel capitolo dimostra l'ampiezza dei contributi disponibili nella letteratura internazionale in grado di descrivere, in ottica comparata, lo stato dell'implementazione dell'inclusione scolastica e di individuare i fattori che a vari livelli potrebbero ritenersi favorevoli.

L'analisi delle criticità, d'altro canto, aiuta a definire i fattori di rischio da monitorare.

Tali informazioni possono costituire un punto di partenza per definire, a più livelli, indicatori di qualità, dai modelli di finanziamento fino al monitoraggio e alla valutazione del benessere e dei risultati di apprendimento degli alunni con e senza disabilità.

3. La ricerca sull'inclusione scolastica

Il capitolo presenta una sintesi della letteratura disponibile su differenti tematiche nell'ambito dell'inclusione scolastica: dalla formazione dei docenti, alla leadership dei dirigenti, fino ad arrivare ai risultati di apprendimento degli alunni con disabilità. Gli approfondimenti tematici rispecchiano i temi trattati nel precedente capitolo.

L'analisi è finalizzata a evidenziare lo scarto esistente tra teoria e prassi e, allo stesso tempo, a riflettere sulla capacità della ricerca di restituire un quadro attendibile sullo stato dell'implementazione. Una sintesi critica della ricerca empirica, infatti, consente di delineare le principali tendenze, in termini metodologici e tematici, quali ad esempio la prevalenza di determinate tipologie di ricerca in alcune aree tematiche, l'affidabilità dei risultati, e le lacune nella conoscenza di differenti aspetti del fenomeno.

Infine, il rapporto tra implementazione, ricerca e miglioramento si inserisce nelle riflessioni conclusive del capitolo, ricollegandosi alla tematica della valutazione.

3.1 Tendenze e gap nella ricerca internazionale

I seguenti paragrafi delinearanno una panoramica sulla letteratura internazionale sull'inclusione scolastica, in particolare sulla ricerca empirica. A tale scopo sono state selezionate numerose rassegne della letteratura, analisi critiche e analisi bibliografiche della letteratura. Dopo un'introduzione sulle tendenze generali, il capitolo si focalizzerà principalmente sui lavori di sintesi di ricerca più strutturati - le *systematic review* e le meta-analisi - che seguono procedure rigorose di

selezione, analisi e sintesi della letteratura, e consentono di restituire un quadro dettagliato della ricerca su differenti tematiche.

Le sintesi di ricerca vengono utilizzate per riunire le evidenze a disposizione sull'efficacia di un intervento, per verificare la correlazione o i rapporti di causa-effetto tra variabili (Pellegrini e Vivanet, 2018).

Le systematic review includono studi qualitativi, quantitativi o misti, mentre le meta-analisi riguardano esclusivamente studi quantitativi, i cui risultati vengono sintetizzati attraverso metodi statistici. Il vantaggio di queste tipologie di pubblicazioni risiede nella possibilità di confrontare risultati provenienti da molteplici fonti, strumenti e design di ricerca, restituendo un quadro il più possibile esaustivo su una specifica tematica (Pellegrini e Vivanet, 2018). Inoltre, dal confronto possono derivare utili deduzioni in merito alle scelte e alla qualità metodologica degli studi, e ai gap esistenti nella ricerca.

La vastità di studi di sintesi disponibili, specialmente dell'ultimo decennio, conferma l'interesse che aleggia attorno all'inclusione scolastica.

Tab. 3 – Panoramica sulla letteratura internazionale sull'inclusione scolastica

<i>Autori</i>	<i>Tipo di sintesi</i>	<i>Periodo</i>	<i>Numero di articoli inclusi</i>	<i>Tematiche trattate</i>
Göransson and Nilholm, 2014	Rassegna critica della letteratura empirica	2004-2012	20	Definizione del concetto di inclusione nella letteratura internazionale
Nilholm and Göransson, 2017	Rassegna di articoli internazionali ad alto impatto	-	30	Stato della ricerca e principali criticità
Graham et al. 2020b	Analisi citazionale	1994-2019	423	Riflessione critica sui riferimenti alla Dichiarazione di Salamanca e al più recente documento della Commissione per i diritti delle persone con disabilità (CRPD/CG4)
Amor et al., 2018	Systematic review	2002-2016	2380	Ampia panoramica sulle tematiche della ricerca internazionale
Hernández - Torrano, Somerton and Helmer, 2020	Analisi bibliometrica	1994-2019	7084	Ampia panoramica sulle tematiche della ricerca internazionale a partire dalla Dichiarazione di Salamanca

Autori	Tipo di sintesi	Periodo	Numero di articoli inclusi	Tematiche trattate
Messiou, 2017	Analisi critica	2005-2015	640	Tendenze nella letteratura internazionale in termini di tematiche e metodologie
Van Mieghem et al., 2020a	Sintesi di sintesi	-	26 ⁸	Questioni di definizione e prevalenza di tematiche nell'ambito dell'inclusione
Sandoval and Messiou, 2020	Rassegna della letteratura empirica	2000-2018	28	Coinvolgimento diretto degli studenti nelle procedure di ricerca

3.1.1 Problemi di definizione

La maggior parte delle sintesi selezionate solleva a più riprese il problema della definizione del termine inclusione. A parte il già citato lavoro di Göransson and Nilholm (2014), altre tre pubblicazioni discutono ampiamente la questione.

Oltre a distinguere le quattro principali definizioni usate in letteratura, Göransson and Nilholm (2014) criticano il fatto che il termine venga utilizzato anche in riferimento a contesti non inclusivi, ad esempio per riferirsi ad una classe speciale.

In una successiva pubblicazione (Nilholm and Göransson, 2017), i due autori analizzano le pubblicazioni più influenti in Nord America ed Europa, e mettendo in relazione le due principali tipologie di pubblicazione – le ricerche empiriche e gli articoli teorico-critici – con le differenti definizioni individuate nel precedente lavoro (Göransson and Nilholm, 2014), notano che gli articoli di ricerca tendono a utilizzare più spesso una definizione stretta, legata al solo accesso al sistema di istruzione generale, mentre gli articoli che rappresentano una presa di posizione sul tema interpretano il termine in modo variegato e più spesso fanno riferimento a una definizione ampia, intendendolo come processo e sviluppo di comunità. Similmente, Hernández-Torrano, Somerton e Helmer (2020) dimostrano che gli studi empirici più citati utilizzano una definizione riduttiva di inclusione, associandola al solo

⁸ Trattandosi di una sintesi di varie sintesi, comprende un più ampio numero di studi nel complesso. Ciascun articolo analizzato fa riferimento ad un numero variabile di ricerche, pubblicate nel periodo tra il 1990 e il 2015.

inserimento degli alunni con disabilità o bisogni educativi speciali nel sistema generale.

Van Mieghem et al. (2020a) non solo confermano che la definizione operativa di inclusione è poco chiara ma affermano che altrettanta confusione caratterizza il concetto di disabilità.

Graham et al. (2020b) si focalizzano sull'uso del discorso accademico attorno a due documenti principali, ampiamente noti a livello internazionale: il Salamanca Statement (UNESCO, 1994) e il General Comment No. 4 (UN, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016). Gli autori conducono un'analisi citazionale dei due documenti, riferita al periodo compreso tra il 1994 e il 2019, nelle sette principali riviste di settore a livello internazionale (es. *International Journal of Inclusive Education*, *Exceptional Children*, *European Journal of Special Needs Education*). I risultati mostrano che, nonostante il General Comment No. 4 sia notevolmente più recente e più dettagliato nell'indicare modalità di implementazione, il Salamanca Statement continua ad essere più ampiamente citato. Gli autori riflettono sul ruolo dei ricercatori nel disseminare un'adeguata conoscenza delle politiche a favore dell'inclusione, facendo riferimento ai documenti più adatti a supportare i diritti delle persone con disabilità. Seppure entrambi i documenti siano stati oggetto di critiche, il Salamanca Statement è ambiguo nella formulazione del concetto di inclusione e utilizza una terminologia attualmente considerata inappropriata, che riunisce sotto l'espressione "special educational needs" sia la categoria disabilità che gli altri bisogni, rafforzando un approccio medico-individuale al deficit, alla mancanza, e alla difficoltà, piuttosto che un'attenzione alle differenze individuali. Inoltre, i due documenti sono estremamente diversi nella loro natura legale: mentre il primo non è vincolante, il secondo costituisce una specifica della Convenzione per i diritti delle persone con disabilità e, per tale ragione, è obbligo dei Paesi che l'hanno ratificata rispettarne le indicazioni.

Secondo gli autori, la ricerca dovrebbe prendere a riferimento il General Comment No. 4 (UN, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016) per definire e analizzare l'inclusione scolastica, e farsi carico di una più ampia disseminazione di pubblicazioni guidate da tali principi, al fine di rafforzare nell'immaginario collettivo un'interpretazione condivisa di inclusione.

3.1.2 Tematiche prevalenti

Dall'analisi delle principali linee ricerca internazionali, si nota una netta prevalenza di tematiche relative alla disabilità e ai bisogni educativi speciali (Göransson and Nilholm, 2014; Nilholm and Göransson, 2017; Messiou, 2017). Gli studi tendono a porre l'attenzione sul dove gli alunni vengono educati piuttosto che sulla qualità di tale presenza in termini di risultati degli studenti, i quali raramente vengono rilevati (Nilholm and Göransson, 2017). Inoltre, solo una minoranza di studi parlano delle differenze di tutti gli alunni (Messiou, 2017).

Un'altra tendenza comune riguarda la sovrabbondanza di studi sugli atteggiamenti, intesi come visione, percezione o predisposizione nei confronti dell'inclusione scolastica da parte, in larga parte, degli insegnanti ma anche di studenti e genitori (Van Mieghem et al., 2020a; Amor et al., 2018). Oltre agli studi sugli atteggiamenti, una grossa fetta della letteratura è occupata da contributi teorici o descrittivi, che appunto si limitano a presentare lo stato dell'inclusione a differenti livelli (Amor et al., 2018).

Se si suddivide la letteratura secondo il modello input-processo-outcomes, si nota che tra gli input gli aspetti più indagati riguardano la formazione dei docenti in termini di atteggiamenti, conoscenze e competenze, specialmente quella iniziale (Van Mieghem et al., 2020a). Negli altri due livelli è evidente la focalizzazione sui bisogni educativi speciali: tra i processi particolare attenzione viene rivolta al livello classe e alle modalità di supporto aggiuntivo, da parte degli insegnanti e dei pari; tra gli outcomes, invece, l'aspetto più indagato è quello della partecipazione sociale.

Sono più rari gli studi che si occupano dei processi a livello scolastico, locale o regionale o degli effetti sull'apprendimento e sulle competenze sociali degli alunni (Van Mieghem et al., 2020a). Altrettanto rari sono gli studi che monitorano un processo e ne rilevano gli effetti in termini di risultati degli alunni (Göransson and Nilholm, 2014).

Hernández-Torrano, Somerton e Helmer (2020) analizzano i network di ricerca internazionali organizzandoli in gruppi tematici. Gli autori distinguono le seguenti aree tematiche per quanto riguarda l'ambito scolastico, in linea con quelle precedentemente nominate: la formazione iniziale e in servizio dei docenti su atteggiamenti e credenze, le strategie di insegnamento e lo sviluppo professionale degli

insegnanti (co-teaching e collaborazione), e aspetti relativi alle pratiche (es. contenuti di apprendimento, valutazione) e ai principi dell'inclusione (es. giustizia sociale, equità). Vi sono poi cluster minori che riguardano più nello specifico l'area disabilità (special education) e la partecipazione sociale degli alunni con bisogni educativi speciali. I risultati dell'analisi mostrano una complessa articolazione del settore, dove non tutti i cluster appaiono tra loro in collaborazione.

3.1.3 Questioni metodologiche

Le pubblicazioni dedicate all'inclusione scolastica sono aumentate numericamente in modo rilevante in particolare a partire dal 2007-2008 (Hernández -Torrano, Somerton and Helmer, 2020). Tuttavia, una questione critica che ricorre in quasi tutte le sintesi selezionate per questo capitolo è quella relativa al *bias* linguistico. Il costante aumento delle pubblicazioni, infatti, non ha coinciso con una maggiore partecipazione da parte di tutti Paesi. La maggior parte delle pubblicazioni sono infatti basate sulla letteratura inglese e, in rari casi (es. Amor et al., 2018; Sandoval and Messiou, 2020), in spagnolo. Pur trattandosi, nella maggior parte dei casi, di lavori pubblicati in riviste peer-reviewed, la scelta linguistica determina una netta prevalenza di alcuni paesi, in particolare degli Stati Uniti, o di altri Paesi di lingua inglese (es. Canada, Australia, Gran Bretagna). In generale, spesso i Paesi ove viene condotta la ricerca sono paesi occidentali o a medio-alto reddito pro capite.

Queste barriere linguistiche – ed economiche - alla condivisione di risultati di ricerca certamente conducono a un quadro parziale e non esaustivo dello stato della ricerca sull'inclusione scolastica.

Un altro aspetto riguarda le scelte metodologiche: molti studi prediligono un design qualitativo ma, raramente, utilizzano approcci collaborativi e partecipativi (Messiou, 2017).

Anche gli strumenti di rilevazione non sempre risultano adeguati e in linea con i principi dell'inclusione. Ad esempio, nel verificare l'efficacia di un intervento per promuovere la partecipazione sociale si utilizzano spesso interviste strutturate agli insegnanti o strumenti di osservazione, mentre raramente si raccoglie il punto di vista degli studenti (Göransson and Nilholm, 2014).

Gli insegnanti sono gli informatori più spesso coinvolti, assieme ai pari, mentre manca il punto di vista degli alunni con disabilità e dei dirigenti (Van Mieghem et al., 2020a).

Sandoval e Messiou (2020) hanno pubblicato una rassegna di studi interrogandosi sugli approcci di ricerca che coinvolgono gli alunni, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado, nel ruolo di ricercatori. Le autrici si sono interrogate sulle modalità di selezione e coinvolgimento degli studenti in questa tipologia di ricerche e su come venga impostato il rapporto tra inclusione e miglioramento.

Alcune tematiche vengono raramente indagate con questo approccio, come ad esempio le questioni che riguardano l'apprendimento e le strategie di insegnamento, mentre si tende a focalizzarsi, tra i molti temi, sulle strategie di gestione del comportamento, sul clima scolastico e sulla partecipazione sociale.

Il coinvolgimento degli studenti avviene attraverso specifiche fasi: catturare l'interesse degli studenti con varie strategie (es. attività, discussioni di gruppo); adesione al progetto di ricerca (es. su base volontaria o attraverso una votazione); training per diventare ricercatore (es. corsi, simulazioni); raccolta e analisi dei dati (es. interviste, fotografie); disseminazione dei risultati degli studi nella comunità scolastica e promozione di cambiamenti, nella maggior parte ad opera degli studenti; e disseminazione nella comunità accademica attraverso pubblicazioni e conferenze, raramente con il coinvolgimento degli studenti.

Sebbene gli studi promuovano la partecipazione diretta degli studenti, da un'analisi attenta si nota la sopravvivenza delle tradizionali gerarchie, poiché le principali decisioni (es. tematiche da affrontare e modalità) rimangono comunque in gran parte nelle mani degli adulti.

3.2 Analisi tematica della ricerca sull'inclusione scolastica

La ricerca di lavori di sintesi ha restituito moltissimi risultati. Si tratta di systematic review, meta analisi e rassegne di letteratura sulle seguenti tematiche:

- Ruoli professionali per l'inclusione, in particolare sulla leadership del dirigente (3) e sugli atteggiamenti dei docenti, la formazione e la collaborazione (11);
- Atteggiamenti dei genitori (1);
- Strategie didattiche inclusive, che comprendono approcci rivolti alla classe, quali la differenziazione e l'UDL (7), e approcci e interventi più specifici per la disabilità e i bisogni educativi speciali (10);
- Risultati di apprendimento, atteggiamenti e prospettive dei pari su inclusione e disabilità (8);
- Risultati di apprendimento e partecipazione sociale degli alunni con disabilità (7).

Verranno, inoltre, nominati ulteriori lavori di sintesi relativi alle strategie efficaci per l'inclusione (es. Mitchell, 2014).

Tab. 4 – Panoramica sulla letteratura internazionale in alcune aree tematiche

	<i>Autori</i>	<i>Tipo di sintesi</i>	<i>Periodo</i>	<i>Numero di articoli inclusi</i>	<i>Tematiche trattate</i>
Dirigente inclusivo	Shaked, 2019	Rassegna della letteratura	-	-	Leadership per la giustizia sociale
	Güsmüs, Arar and Oplatka, 2020	Analisi bibliometrica	1980-2018	308	Leadership per la giustizia sociale
	Cobb, 2015	Meta-analisi	2001-2011	19	Dirigente inclusivo
Docente inclusivo	Li and Ruppert, 2020	Rassegna della letteratura empirica	Fino al 2019	9	Agency del docente inclusivo
	Symeonidou, 2017	Rassegna della letteratura empirica	2000-2014	-	Formazione iniziale del docente inclusivo
	Avramidis and Norwich, 2002	Rassegna della letteratura empirica	1984-2000	-	Atteggiamenti dei docenti nei confronti dell'inclusione
	De Boer, Pijl and Minnaert, 2010	Rassegna della letteratura empirica	1998-2008	26	Atteggiamenti dei docenti nei confronti dell'inclusione
	Van Steen and Wilson, 2020	Meta-analisi	1994-2019	64	Atteggiamenti dei docenti nei confronti dell'inclusione

	Moriña and Carnerero, 2020	Systematic review	2010-2019	18	Concettualizzazione della disabilità da parte di docenti e studenti
	Lautenbach and Heyder, 2019	Systematic review	A partire dal 1994	23	Formazione iniziale del docente inclusivo.
	Ewing, Monsen and Kielblock, 2017	Rassegna critica della letteratura	-	-	Questionari per rilevare gli atteggiamenti dei docenti
	Scruggs, Mactropieri and McDuffie, 2007	Rassegna della letteratura empirica	-	32	Co-teaching
	Paulsrud and Nilholm, 2020	Rassegna della ricerca qualitativa	2005-2019	25	Collaborazione per l'inclusione
	Holmqvist and Lelinge, 2020	Systematic review	1993-2019	21	Sviluppo collaborativo degli insegnanti per l'inclusione
Genitori	de Boer, Pijl and Minnaert, 2010	Rassegna della letteratura empirica	1998-2009	10	Gli atteggiamenti dei genitori sull'inclusione
Strategie didattiche inclusive	Lindner and Schwab, 2020	Systematic review	2008-2018	17	Differenziazione didattica
	Graham et al., 2020a	Scoping review	1999-2019	34	Differenziazione didattica
	Finkelstein, Sharma and Furlonger, 2019	Scoping review	2000-2017	13	Strategie didattiche per l'inclusione
	Mangiatordi and Serenelli, 2013	Analisi degli abstract	-	80	Tendenze nella letteratura sull'UDL (sia teorica che empirica)
	Ok et al., 2017	Systematic review	2000-2014	13	UDL e accessibilità del curriculum
	Capp, 2017	Meta-analisi	2013-2016	18	Efficacia dello UDL
	Oliveira, Munster and Gonçalves, 2019	Systematic review	-	7	Ricerca sull'UDL
Interventi per la disabilità	Kefallinou, Symeonidou and Meijer, 2020	Rassegna della letteratura	2015-2020	-	Impatto dell'inclusione scolastica e strategie più efficaci per l'implementazione
	Rix et al., 2009	Systematic review	Dal 1994	134	Approcci efficaci per l'inclusione di alunni con

					bisogni educativi speciali
	Hagiwara et al., 2019	Rassegna della letteratura	2002-2016	102	Interventi rivolti ad alunni con disabilità in contesto inclusivo
	Moljord, 2018	Una rassegna analitica	1994-2016	256	Ricerca sul curricolo per alunni con disabilità intellettiva
	Miyauchi, 2020	Systematic review	1980-2018	18	Accessibilità, adattamenti e sfide per alunni con disabilità visiva
	Watkins et al., 2019	Best-evidence synthesis e meta-analisi	1997-2017	28	Interventi efficaci per alunni con autismo in contesto inclusivo
	Watkins et al., 2015	Systematic review	2008-2014	14	Interventi peer-mediated per migliorare le competenze sociali degli alunni con autismo in contesto inclusivo
	Hudson, Browder and Wood, 2013	Rassegna sulla ricerca sperimentale	1975-2012	17	Strategie efficaci per alunni con disabilità intellettiva da moderata a grave in contesto inclusivo
	Taub, McCord and Ryndak, 2017	Rassegna sulla ricerca	-	-	Strategie di individualizzazione per alunni con disabilità grave
	Quirk, Ryndak and Taub, 2017	Rassegna sulla ricerca	-	-	Pratiche basate sull'evidenza per favorire la partecipazione sociale e l'apprendimento di alunni con disabilità grave
Esperienze e risultati dei pari	de Boer, Pijl and Minnaer, 2012	Systematic review	1998-2011	20	Atteggiamenti dei pari sull'inclusione
	Bates et al., 2015	Rassegna della ricerca qualitativa	1994-2012	14	Atteggiamenti dei pari sull'inclusione
	Freer, 2021	Systematic review	2012-2019	37	Atteggiamenti dei pari sull'inclusione
	Edwards et al., 2019	Scoping review	2005-2016	10	Atteggiamenti dei pari sull'inclusione (disabilità fisica)
	Woodgate et al., 2019	Systematic review	2006-2018	45	Atteggiamenti dei pari e inclusione sociale degli alunni con disabilità

	Rademaker et al., 2020	Systematic review	1990-2019	55	Interventi informativi e di contatto sulla disabilità per i pari
	Szumski, Smogorzewska and Karwoski, 2017	Meta-analisi	1980-2013	47	Apprendimento dei pari in contesto inclusivo
	Dell'Anna, Pellegrini and Ianes, 2019	Systematic review	2008-2018	37	Esperienze e apprendimento dei pari in contesto inclusivo
Risultati e partecipazione sociale degli alunni con disabilità	Oh-Young and Filler, 2015	Meta-analisi	1980-2013	21	Risultati di apprendimento degli alunni con disabilità in contesto inclusivo
	Dell'Anna et al., 2020	Systematic review	2010-2019	18	Esperienze e apprendimento degli alunni con disabilità grave in contesto inclusivo
	Koller, Le Puesard, Rummens, 2018	Revisione critica della letteratura	2004-2015	54	Inclusione sociale degli alunni con disabilità
	Woodgate et al., 2019	Systematic review	2006-2018	45	Atteggiamenti dei pari e inclusione sociale degli alunni con disabilità
	Aishutwi, Che Ahmad and Wah Lee, 2020	Systematic review e Meta-analysis	1990-2020	30	Impatto dell'inclusione scolastica, in termini di apprendimento, interazioni sociali e auto-stima, sugli alunni con disabilità uditiva
	Xie, Potmesil and Peters, 2014	Rassegna della letteratura	2000-2013	21	Comunicazione e interazione sociale tra gli alunni con disabilità uditiva e i loro pari

3.2.1 Ruolo del dirigente inclusivo

Le pubblicazioni relative al ruolo del dirigente e alla leadership nell'ambito dell'inclusione sono connesse a parole chiave quali giustizia sociale, equità e diversità. L'interesse per il tema è cresciuto soprattutto a partire dal 2005 e ancor più dopo il 2015 (Güsmüs, Arar and Oplatka, 2020). I network di ricerca riferiti all'intervallo

temporale 1980-2018 riguardano, ad esempio, i modelli di leadership e la preparazione al ruolo.

Un dirigente inclusivo rispecchia differenti modelli di leadership: trasformativa, distributiva e democratica (Cobb, 2015). Secondo questa meta-analisi, il ruolo ricoperto può assumere differenti connotazioni: il visionario, che promuove servizi di supporto equi e non discriminatori, sviluppa una strategia comune per l'inclusione e favorisce il dialogo, la crescita e la soddisfazione tra il personale; l'interprete della ricerca e delle politiche nazionali, che individua strategie efficaci e adatta le normative nazionali e regionali al contesto; l'organizzatore, che organizza e utilizza le risorse in modo efficace, personale incluso; l'alleato dello staff e dei genitori, degli specialisti esterni e delle famiglie, che ascolta e coinvolge nei processi decisionali; il mentore, che supporta lo sviluppo professionale del personale; il risolutore di conflitti; o l'attivista politico. Le sfide non mancano, in particolare nel mantenere unite differenti prospettive e nel promuovere una visione condivisa sull'inclusione.

Una buona leadership per la giustizia sociale, intesa come attenzione alle differenze individuali - di genere, socio-economiche, etniche, linguistiche e nelle abilità - e impegno per le pari opportunità e il diritto di tutti ad un'istruzione di qualità, ha impatti rilevanti a livello di efficacia scolastica ma anche di apprendimenti per gli studenti (Shaked, 2019). Ciò avviene in primo luogo in modo indiretto, poiché il dirigente influenza le strategie di insegnamento e l'ambiente di apprendimento.

Un dirigente che aderisce pienamente all'ideale di giustizia sociale: promuove partecipazione nei processi decisionali e favorisce una maggiore adesione agli obiettivi istituzionali; supporta una didattica che parta dalle esperienze e dal background delle famiglie e offre eventuali supporti alle difficoltà in classe (e non fuori); crea occasioni di dialogo in caso di conflitto e cerca di evitare approcci punitivi per la gestione del comportamento; tratta equamente gli studenti e le loro famiglie, indipendentemente dal loro background o dalla loro posizione sociale; investe nella creazione di un ambiente scolastico sicuro (Shaked, 2019).

La formazione tradizionale offerta ai dirigenti generalmente, quasi esclusivamente teorica, non risulta adeguata per preparare ad un ruolo così complesso. Meglio una preparazione che integri differenti

strategie e promuova l'acquisizione di competenze applicate ai processi reali della scuola, aiutando a sviluppare una coscienza critica, consapevolezza della propria identità e cura degli atteggiamenti sulle tematiche della giustizia sociale (Shaked, 2019).

3.2.2 Professionalità del docente inclusivo

Per quanto riguarda la professionalità dell'insegnante, la letteratura offre varie rassegne. La tematica più ricorrente è quella degli atteggiamenti, seguita dalla formazione (iniziale nella maggior parte dei casi) e dalla collaborazione.

La rassegna di Li e Ruppert (2020) è quella più ampia in termini di tematiche, poiché descrive la professionalità del docente in tutte le sue sfaccettature, comprendendole nel concetto di *teacher agency*. Basandosi sulla struttura concettuale presente in un precedente lavoro di Pantic e Florian (2015), l'articolo desume dalla letteratura una serie di fattori associabili ai 5 aspetti costitutivi del concetto di *agency*: l'identità inclusiva del docente; le competenze professionali; gli atteggiamenti e le credenze sull'insegnamento, l'apprendimento e le abilità; l'autonomia, l'autoefficacia e il potere decisionale; e la capacità di autoriflessione.

I fattori afferenti alle 5 dimensioni sopramenzionate, secondo gli autori, potrebbero costituire una base di riferimento per l'impostazione di corsi di formazione. Il concetto di *agency* del docente viene interpretato – secondo una prospettiva socio-culturale – come interazione tra il soggetto (la sua esperienza e la sua formazione, i suoi atteggiamenti) e le opportunità – e i vincoli – ambientali (i fattori strutturali che caratterizzano il sistema scolastico, quelli culturali del contesto e le risorse materiali della scuola).

Gli atteggiamenti dei docenti

L'interesse per gli atteggiamenti degli insegnanti è evidente già a partire dai primi anni 2000, come confermano le 5 rassegne disponibili su questo tema. Gli studi che affrontano questa tematica si sono interrogati su quali fattori individuali del docente (es. genere, esperienza di

insegnamento, esperienza in contesto inclusivo, visione politica), contestuali (es. risorse della scuola, clima, supporto al docente) e degli studenti con disabilità (es. tipologia e gravità della disabilità) potessero influire sugli atteggiamenti (Avramidis and Norwich, 2002; de Boer, Pijl and Minnaert, 2010; Lautenbach and Heyder, 2019; van Steen and Wilson, 2020; Boyle, Anderson and Allen, 2020).

Ulteriori studi si sono occupati degli effetti che gli atteggiamenti negativi e una scarsa comprensione del concetto di inclusione potrebbero avere sui comportamenti dei docenti, in particolare nei confronti degli studenti con bisogni educativi speciali (Boyle, Anderson and Allen, 2020).

Data la significatività della tematica, molti autori hanno sperimentato la capacità di differenti modelli di formazione iniziale e in servizio di influire sugli atteggiamenti dei docenti.

I risultati delle rassegne non sono concordi sugli atteggiamenti dei docenti. Alcuni affermano che, in generale, gli atteggiamenti sono positivi, anche se non necessariamente nei confronti di una piena inclusione (Avramidis and Norwich, 2002). Altri rilevano risultati neutrali o negativi (de Boer, Pijl and Minnaert, 2010).

Gli atteggiamenti sembrano dipendere da una molteplicità di fattori individuali e storico-culturali (van Steen and Wilson, 2020). Gli studi non sono concordi su quali fattori possano influire maggiormente, anche se sembrerebbero rilevanti la tipologia di disabilità (Avramidis and Norwich, 2002), il genere del docente, gli anni di insegnamento, o la formazione specifica sui bisogni educativi speciali (de Boer, Pijl and Minnaert, 2010).

Infine, Moriña e Carnerero (2020) analizzano il modo in cui la disabilità viene concettualizzata da docenti e alunni. Alcuni studi riconducono la visione della disabilità da parte degli insegnanti al modello medico, altri al modello sociale della disabilità. Dai risultati emerge che la concettualizzazione della disabilità non è statica e che, sebbene sia legata alle esperienze e alle credenze personali degli insegnanti, può modificarsi nel tempo. I corsi di formazione iniziale e in servizio contenuti in alcuni studi sembrano favorire il cambiamento sia per quanto riguarda l'interpretazione della disabilità sia in merito agli atteggiamenti nei confronti dell'inclusione.

La formazione iniziale

Per quanto riguarda la formazione iniziale del docente, Symeonidou (2017) descrive le principali tendenze rilevabili in letteratura, assieme alle questioni oggetto di dibattito.

La formazione affronta sfide differenti a seconda del contesto, delle caratteristiche demografiche, storiche e delle dinamiche socio-culturali.

Una questione comune riguarda la definizione dei contenuti dei corsi di formazione. Ci si interroga ampiamente sullo spazio da attribuire alla *special education* (intesa come interventi specifici per la disabilità) e al suo uso all'interno di un approccio inclusivo, come strumento di riflessione critica, o a supporto dell'efficacia.

Prevalgono due approcci all'insegnamento dell'inclusione: infuso, ossia trasversale a vari insegnamenti universitari, oppure a parte, generalmente a corsi singoli che si focalizzano su un'unica tematica (es. la collaborazione tra insegnanti di classe e di sostegno). Alcune modalità di formazione prevedono l'applicazione in contesto delle competenze apprese, attraverso tirocini a scuola. Molti studi cercano di rilevare se la formazione iniziale dei docenti abbia un impatto sugli atteggiamenti degli insegnanti o sull'autoefficacia.

I risultati sono spesso inconcludenti, ad esclusione di quelli relativi ai corsi singoli, che potrebbero avere un impatto positivo (Symeonidou, 2017).

D'altro canto, i risultati della rassegna sistematica di Lautenbach e Heyder (2019) conducono ad affermare che la maggior parte delle opportunità di formazione iniziale – siano esse esclusivamente teoriche o che prevedano esperienze sul campo – influiscano positivamente sugli atteggiamenti.

Vengono, tuttavia, sollevate alcune critiche di tipo metodologico: assenza di un gruppo di controllo; procedure raramente esplicitate in merito all'adesione alla rilevazione; coincidenza tra conduttore della ricerca e formatore che potrebbe influire sulla decisione di aderire alla rilevazione e inficiare l'affidabilità delle risposte per via della desiderabilità sociale. Inoltre, non sempre viene chiarita l'impostazione teorica del corso o vengono forniti dettagli sulle caratteristiche dei partecipanti. Un'ultima critica riguarda la credibilità dei risultati stessi,

poiché gli atteggiamenti positivi potrebbero anche essere dettati da una scarsa conoscenza della tematica, da ingenuità o superficialità.

Altre critiche metodologiche vengono avanzate da Ewing, Monsen e Kielblock (2017) in merito agli strumenti utilizzati per rilevare gli atteggiamenti dei docenti. Tra i questionari più noti possiamo citare, ad esempio: *Multidimensional Attitudes towards Inclusive Education Scale (MATIES)*; *Sentiments, Attitudes, and concerns about Inclusive Education Revised Scale (SACIE-R)*; *Teachers' Attitudes towards Inclusion Scale (TAIS)*. Sebbene le componenti rilevate dai questionari e la validità dei questionari venga confermata dallo studio (in particolare per MATIES e SACIE-R), gli autori rilevano alcune inadeguatezze concettuali e terminologiche in alcuni strumenti, poiché spesso non risultano aggiornati rispetto alla loro versione originale.

La collaborazione

Sulla collaborazione tra docenti sono state reperite tre rassegne, due riguardanti la compresenza e una sullo sviluppo professionale collaborativo.

La rassegna più datata, quella di Scruggs, Mastropieri e McDuffie (2007) evidenzia i benefici del co-teaching per insegnanti e studenti. Tra i vantaggi vengono menzionati: l'acquisizione di nuove competenze da parte dei docenti, più ampie opportunità di supporto per gli studenti e un impatto positivo sui risultati di apprendimento. Tuttavia, da alcuni studi emergono delle preoccupazioni in merito all'abbassamento delle aspettative in termini di apprendimento e comportamento, specialmente in presenza di alunni con problemi comportamentali. Gli aspetti che sembrano influire sul buon funzionamento della compresenza riguardano l'affinità tra gli insegnanti, la volontà e l'impegno a prendere parte all'esperienza, e la disponibilità di tempo per la progettazione congiunta.

Purtroppo, dall'analisi dei modelli di co-teaching più applicati si nota una prevalenza del modello che pone il docente di sostegno nel ruolo – subordinato - di assistente, rispetto ad altri modelli più equilibrati (es. insegnamento alternativo o a stazioni), che risultano raramente utilizzati. L'insegnante di classe tende a mantenere il controllo sull'intero gruppo mentre a quello di sostegno si delegano – oltre agli alunni con bisogni speciali - i problemi di comportamento.

La rassegna più recente, ad opera di Paulsrud e Nilholm (2020), conferma parzialmente i risultati appena illustrati. Gli insegnanti tendono a preferire modalità di compresenza che richiedono minime modifiche, come l'insegnamento parallelo o il ruolo di assistente da parte dell'insegnante di sostegno (come nel precedente studio). In alcuni casi è difficile ricondurre le modalità di co-teaching ad un modello ben preciso. Anche qui si sottolinea l'importanza di momenti di programmazione congiunta e dell'intesa tra i due co-insegnanti. Tra gli aspetti positivi si menziona la possibilità di imparare dal collega e un maggiore coinvolgimento nelle attività didattiche che riguardano gli alunni con bisogni speciali. Si nota però una scarsa interazione con i pari da parte dell'alunno con disabilità, ostacolata dal supporto uno ad uno dell'insegnante di sostegno.

Vengono citate anche forme miste di collaborazione, non solo con il docente di sostegno ma anche con professionisti esterni (es. educatori, psicologi, pedagogisti, referenti amministrativi), seppure la comunicazione interprofessionale non sia sempre facile. Infine, gli autori sottolineano che alcuni vincoli normativi, come la rigidità degli obiettivi curricolari, possono limitare la sperimentazione di strategie didattiche inclusive e di adattamento.

L'ultima sintesi relativa a quest'area tematica è quella di Holmqvist e Lelling (2020) sullo sviluppo collaborativo degli insegnanti per l'inclusione. L'obiettivo è quello di dare una definizione al concetto e di capire come venga affrontato dai vari studi. Si riconferma la tendenza a dare maggiore spazio alla collaborazione tra docenti – piuttosto che tra professionisti differenti - e a notare ricadute positive in termini di competenze e atteggiamenti. Gli autori, tuttavia, concludono che sarebbero necessari ulteriori studi per trarre conclusioni più solide, in particolare sugli effetti per gli studenti e sulla qualità della didattica.

3.2.3 *Gli atteggiamenti dei genitori*

Sugli atteggiamenti dei genitori e sui fattori determinanti è stato individuato un unico studio di sintesi (de Boer, Pijl and Minnaert, 2010).

In generale, secondo questa rassegna, gli atteggiamenti sono mediamente positivi anche se bisogna distinguere gli atteggiamenti dei genitori dei pari da quelli dei genitori degli alunni con bisogni

educativi speciali, i quali non esprimono una posizione chiara nei confronti dell'inclusione. In alcuni studi si sollevano delle preoccupazioni da parte di entrambi i gruppi in merito a possibili conseguenze negative sull'apprendimento.

Non vi sono chiare polarizzazioni in termini di genere o di età ma sembra, invece, influire lo status socio-economico, l'esperienza con la disabilità e la tipologia di disabilità. Le famiglie con un più alto status sembrano avere atteggiamenti maggiormente positivi, così come quelle che hanno avuto esperienze pregresse. Infine, la tipologia di disabilità (es. disturbi del comportamento) e la gravità sembrano influire negativamente sugli atteggiamenti.

Nonostante la sintesi di ricerca fosse finalizzata a verificare le ricadute degli atteggiamenti dei genitori sulla partecipazione sociale degli alunni con bisogni educativi speciali, purtroppo non sono stati reperiti studi che indagassero questa connessione, il che dimostra che esiste un rilevante gap nella ricerca su questa tematica.

3.2.4 Approcci e strategie didattiche inclusive

Questa sezione rappresenta, senza dubbio, una delle aree più complesse e articolate, poiché i processi di implementazione si realizzano su più livelli: da quello individuale dell'alunno con disabilità, a quello di classe e scuola, fino ad arrivare a pratiche a livello locale, regionale e nazionale (IBE-UNESCO, 2016).

Per questa sezione verranno presentati lavori di sintesi che si concentrano sul livello micro della didattica di classe e delle strategie di individualizzazione per gli alunni con disabilità. Data la vastità della tematica, in particolare per quanto riguarda la sezione relativa alla disabilità, sono state selezionate alcune sintesi di ricerca esemplificative.

Tutte le rassegne che verranno nominate, ad esclusione di due, si focalizzano o sulle strategie di classe o sugli interventi per la disabilità.

L'unica rassegna che si occupa genericamente delle pratiche – a livello di comunità, scuola e classe – è quella di Kefallinou, Symeonidou e Meijer (2020). L'articolo presenta alcune strategie efficaci, i risultati disponibili sui livelli di apprendimento degli alunni con disabilità e sull'impatto sociale dell'inclusione.

Gli autori concludono che i dati di ricerca disponibili forniscono risultati positivi in termini sociali e pedagogici, sia per quanto riguarda gli apprendimenti degli alunni che i risultati sul lungo termine (es. opportunità di lavoro per le persone con disabilità). Per quanto riguarda, invece, i fattori che incidono positivamente sugli alunni, essi vengono distinti tra livello classe, scuola e comunità. Nell'ambito della didattica, sono da preferire approcci centrati sull'alunno, ove l'apprendimento di tutti gli alunni viene personalizzato, anche in termini di contenuti e modalità di valutazione. Anche gli aspetti socio-emotivi e comportamentali devono essere tenuti in considerazione per supportare la motivazione e la partecipazione attiva. Vengono nominati differenti strategie che sembrano essere efficaci, come ad esempio il peer tutoring o il cooperative learning.

A livello di scuola, la letteratura scientifica è a favore di modelli trasformativi di intervento, che prevedono il coinvolgimento diretto della comunità e dove la leadership gioca un ruolo cruciale. Si tratta di creare comunità collaborative e di apprendimento, tra insegnanti e vari professionisti dell'educazione.

Infine, si sottolinea l'importanza di coinvolgere i genitori e di come questo possa avere ricadute positive sui risultati degli studenti, non solo curricolari ma anche comportamentali. In generale, il contesto locale – con le sue opportunità culturali e di partnership tra servizi – gioca un ruolo importante nel creare una cultura inclusiva e nel promuovere modelli partecipativi di implementazione.

Finkelstein, Sharma e Furlonger (2019) si focalizzano sul livello classe e sulle strategie coerenti con i principi dell'inclusione. L'aspetto interessante di questo studio è la scelta di selezionare esclusivamente studi che applicassero strumenti di osservazione diretta delle pratiche inclusive.

Anche questa sintesi sottolinea che la concettualizzazione dell'inclusione e la sua interpretazione è estremamente variegata, aspetto che impatta anche sulla struttura degli strumenti e sugli items/indicatori per l'osservazione. Dall'analisi si evidenzia che la maggior parte degli strumenti fanno riferimento ad una definizione ampia di inclusione.

Alcuni degli aspetti rilevati sono già emersi nelle precedenti categorie tematiche, come la collaborazione e il lavoro in team. Altri aspetti riguardano le strategie per monitorare e valutare gli apprendimenti (di tutti gli alunni e, in alcuni casi, di alunni con disabilità),

l'organizzazione della didattica (es. routine, materiali e supporti tecnologici), il supporto all'apprendimento (es. organizzazione di gruppi e di supporto tra pari) e degli aspetti socio-emotivi e comportamentali (es. feedback, prevenzione del bullismo).

Per facilitare la discussione dei risultati delle altre rassegne, sono state create tre principali sottocategorie: differenziazione didattica, Universal Design for Learning e interventi per la disabilità.

La differenziazione didattica

Il termine differenziazione è stato definito da Carol Ann Tomlinson (2014), autrice statunitense che ha sviluppato un approccio alla didattica di classe con l'obiettivo di rispondere ai bisogni di una classe eterogenea. L'approccio considera tre livelli di diversificazione didattica: i contenuti di apprendimento, nell'ambito degli obiettivi curricolari nazionali; i processi, che comprendono l'uso dei materiali, degli spazi, la gestione della classe e la formazione dei gruppi; e i prodotti, ossia le modalità attraverso cui gli alunni dimostrano quanto appreso e vengono valutati.

Due sintesi di ricerca utilizzano espressamente questo termine, seppure la sua concettualizzazione non sia sempre esplicitata dagli studi inclusi in ciascun articolo.

A tal proposito, nella loro sintesi, Linder e Schwab (2020) notano che molti articoli da loro selezionati sono più che altro riconducibili alle pratiche di adattamento (es. nelle modalità di valutazione, nei contenuti e nell'estensione dei compiti assegnati). Alcuni studi, però, considerano anche aspetti organizzativi, come la formazione dei gruppi, a seconda delle competenze o degli interessi, l'utilizzo del feedback per supportare la motivazione, il supporto agli alunni da parte del personale (anche esterno alla scuola) e le strategie di co-teaching e collaborazione tra i docenti.

Non tutte le pratiche descritte dagli studi possono definirsi inclusive. Gli autori riflettono criticamente, ad esempio, su pratiche come la separazione di un alunno come strategia di individualizzazione o il supporto uno ad uno fuori dalla classe.

Sollevano, inoltre, alcune questioni metodologiche, dal momento che molti studi utilizzano approcci qualitativi. Per coinvolgere più

prospettive sull'inclusione e analizzare il fenomeno in modo olistico, suggeriscono l'applicazione di design di ricerca misti.

Gli aspetti che emergono dallo studio di Graham et al. (2020a) sono per molti versi assimilabili a quelli discussi nelle precedenti aree tematiche. Alcuni studi considerano aspetti generali a livello di scuola, come la leadership del dirigente e la sua capacità di promuovere la differenziazione. Una minoranza di studi si occupa – ancora una volta – di atteggiamenti, credenze e comprensione della differenziazione. Gli altri studi riguardano le pratiche didattiche differenziate e il loro impatto. In alcuni studi il termine viene definito a priori mentre in altri dedotto dal contesto. Dai risultati emerge che gli insegnanti tendono a differenziare solo alcuni aspetti (es. solo i contenuti o i processi di apprendimento) e più raramente considerano tutti e tre i livelli del modello di C.A. Tomlinson (contenuto, processo e prodotto).

Per quanto riguarda le ricadute dell'approccio sugli studenti, si considerano sia singole competenze (es. lettura) sia apprendimenti curricolari in generale, ma anche l'influsso sulla motivazione e l'atteggiamento verso lo studio. I risultati non sono chiaramente orientati a favore del modello – con risultati tra neutrali e positivi (ad esclusione di un caso). Alcuni tra questi studi affermano che del modello beneficino in particolare alcuni gruppi di alunni, in condizione di svantaggio.

Anche in questo articolo si discute la questione concettuale, che crea barriere alla comparazione e sintesi dei risultati tra gli studi: oltre al fatto che il termine differenziazione risulta maggiormente associato al contesto statunitense, il che spiegherebbe la prevalenza di studi condotti negli USA, le tematiche indagate – e gli items utilizzati – non corrispondono tra i vari studi. Prevalgono alcuni design di ricerca (es. survey) rispetto ad altri trascurati (es. sperimentali) e molti strumenti utilizzati non sono stati validati e nemmeno sottoposti ad una prova pilota. Inoltre, gli interventi proposti negli studi sperimentali prevedono una grande varietà di pratiche che quindi non consentono una sintesi complessiva sugli impatti della differenziazione. Infine, negli studi di caso le modalità di raccolta dati non sempre sono rigorose, oltre a coinvolgere spesso un solo informatore, generalmente l'insegnante.

Lo Universal Design for Learning

Inaspettatamente, sono state individuate moltissime sintesi che si focalizzano sullo Universal Design for Learning per classi eterogenee (Oliveira, Munster and Gonçalves, 2019; Capp, 2017; Ok et al., 2017; Mangiatordi e Serenelli, 2013).

Oliveira, Munster e Gonçalves (2019) individuano tre principali ambiti di ricerca sull'UDL e l'inclusione scolastica: gli interventi per gli studenti, la formazione dei docenti e le prospettive degli insegnanti sull'UDL.

La rassegna analitica di Mangiatordi e Serenelli (2013) è utile per riflettere sulla disponibilità di risultati relativi ai benefici del modello (per studenti e/o insegnanti) e sull'ampiezza del campione considerato dagli studi. Gli autori mostrano che la maggior parte degli articoli reperiti sono teorici e che meno di un quarto riporta risultati di ricerca relativi ai benefici dello UDL per gli studenti, gli insegnanti o entrambi. Inoltre, gli studi riguardano differenti discipline e utilizzano campioni di ampiezza estremamente variabile.

Ok et al. (2017) si concentrano su come l'UDL aumenti l'accessibilità del curriculum a vari livelli di istruzione. Dallo studio emergono, più che altro, una serie di questioni metodologiche. Pochissimi studi usano davvero un disegno di ricerca sperimentale (es. selezione random) e non sempre vengono fornite informazioni sulla composizione del campione (es. presenza di alunni con disabilità o in condizione di svantaggio). Come già suggerito dal precedente studio, ci si focalizza su differenti discipline, non sempre chiarendo il livello di fedeltà nell'applicazione dei principi UDL. I risultati in termini di efficacia sono variegati, anche se generalmente promettenti, sia per quanto riguarda l'accessibilità sia per quanto riguarda il favorire il raggiungimento di risultati di apprendimento.

La meta-analisi di Capp (2017), invece, supporta l'efficacia del modello UDL nel migliorare l'apprendimento di tutti gli studenti. Anche qui, tuttavia, si pone il problema di verificare l'aderenza ai principi del modello, non sempre chiaramente esplicitata dagli studi.

Strategie di individualizzazione per gli alunni con disabilità

La letteratura sulle strategie di individualizzazione per gli alunni con disabilità, mutuata dal settore della pedagogia speciale, è estremamente vasta, seppure non sempre possa contare su studi che ne verifichino l'efficacia in contesto inclusivo.

Esistono rassegne estese sull'efficacia delle strategie didattiche (Mitchell, 2014), oltre a numerose pubblicazioni di enti governativi o di ricerca (es. Cullen et al. 2020), che restituiscono una sintesi delle evidenze in riferimento agli alunni con disabilità o a specifiche categorie di alunni (es. disturbi dello spettro autistico).

Inizialmente, a seguito delle prime esperienze di integrazione, la letteratura si è concentrata sul comparare i contesti separati con quelli integrati (es. Carlberg and Kavale, 1980).

Oggi non è più in dubbio la scelta del contesto ma quello che si studia è la qualità degli interventi e dei supporti offerti agli alunni con disabilità e il loro impatto sulle competenze e sulla partecipazione sociale degli alunni con disabilità.

Rix et al. (2009), ad esempio, hanno raccolto le evidenze relative agli approcci pedagogici disponibili in letteratura. Uno dei temi più ricorrenti riguarda il ruolo dei pari nel favorire l'apprendimento e potenziare le competenze sociali degli alunni con bisogni educativi speciali. Gli insegnanti possono influire notevolmente sulle interazioni sociali e sul concetto di sé degli alunni, soprattutto se sono in grado di favorire una partecipazione attiva degli alunni e di rendere i contenuti accessibili. Infine, un approccio di comunità basato su un'idea condivisa di apprendimento sembrerebbe supportare il lavoro dell'insegnante e incentivare la creazione di attività didattiche efficaci nelle varie discipline.

Un altro contributo ampio sul tema è quello di Hagiwara et al. (2019), in cui si descrivono le tendenze principali in letteratura. L'analisi considera le forme di adattamento curricolare (es. riduzione o modifica dei obiettivi di apprendimento), i supporti didattici e i supporti alla partecipazione. La maggior parte degli studi si occupa di supporti, mentre sono estremamente limitati gli studi che riguardano l'adattamento del curriculum. Come per il precedente studio, il supporto dei pari è la tematica più ricorrente, seguita dall'uso della tecnologia e di vari

ausili e strategie (es. organizzatori grafici, appunti guidati, supporto dei genitori, task analysis).

Vi sono poi lavori di sintesi che considerano specifiche categorie di disabilità, come ad esempio la disabilità visiva (Miyachi, 2020) o quella intellettiva (Moljord, 2018).

Ampio interesse, in particolare, riscuotono i disturbi dello spettro autistico per i quali esiste una vasta letteratura sugli interventi e sulla loro efficacia, che sempre più spesso considera la loro applicazione in contesto inclusivo (Watkins et al., 2019, 2015).

Infine, alcune sintesi selezionano specificatamente interventi rivolti ad alunni con disabilità intellettiva da moderata a grave (es. Taub, McCord and Ryndak, 2017; Quirk, Ryndak and Taub, 2017; Hudson, Browder and Wood, 2013).

3.2.5 Risultati di apprendimento, esperienze e prospettive dei pari sull'inclusione scolastica

La maggior parte dei lavori di sintesi che riguardano i pari si focalizzano sugli atteggiamenti (6). Due review considerano anche aspetti relativi all'apprendimento, curricolare e di altre competenze.

Atteggiamenti e prospettive dei pari sull'inclusione e la disabilità

Secondo i risultati della rassegna di de Boer, Pijl e Minnaert (2012), gli atteggiamenti dei pari nei confronti della disabilità sono mediamente neutrali. Alcune variabili risultano influire sugli atteggiamenti dei pari, nello specifico il genere (le femmine sembrano avere atteggiamenti più positivi), l'età (atteggiamenti maggiormente positivi per gli alunni più grandi), l'esperienza in contesto inclusivo e le conoscenze pregresse sulla disabilità.

Gli autori sollevano, inoltre, alcune critiche metodologiche su come sono state concettualizzate alcune domande, in modo tendenzioso e ambiguo. Inoltre, suggeriscono che i questionari sugli atteggiamenti debbano includere tutte e tre le dimensioni ad esse relativi, quella cognitiva, affettiva e comportamentale.

La sintesi di Bates et al. (2015) sembra confermare che frequenti contatti con alunni con bisogni educativi speciali influiscano positivamente sugli atteggiamenti. Non sempre però gli alunni dimostrano consapevolezza e adeguata comprensione del concetto di disabilità.

Si rilevano, inoltre, alcune incongruenze nelle affermazioni. Se da un lato gli alunni affermano di essere disponibili a stringere amicizia con alunni con bisogni educativi speciali e di aver avuto esperienze positive, dichiarano anche atteggiamenti negativi o persino ostili. Alcuni studi evidenziano lo squilibrio che si crea in tali tipi di relazione, e che si traduce in un atteggiamento compassionevole dei pari, nel ruolo di aiutanti. I pari raccontano anche episodi di bullismo a danno di alunni con bisogni educativi speciali.

Infine, gli alunni avanzano alcune proposte per favorire l'inclusione: promuovere maggiore dialogo su queste tematiche, creare opportunità di contatto tra gli alunni e formare adeguatamente gli insegnanti.

Oltre ai fattori determinanti individuati dai precedenti studi, la systematic review di Freer (2021) ipotizza ulteriori fattori determinanti, tra i quali: la qualità del contatto (es. il livello di intimità e la frequenza degli incontri), le conoscenze pregresse sulle varie tipologie di disabilità, i comportamenti degli insegnanti verso gli alunni con disabilità, la diversità etnica, religiosa e socio-economica, e alcuni fattori psicologici. Ad esempio, il senso di autoefficacia nelle relazioni interpersonali e i livelli di empatia risultano correlati positivamente con gli atteggiamenti.

Per quanto riguarda gli studi sugli interventi, la maggior parte sembra avere un impatto positivo sugli atteggiamenti sul breve termine: in particolare interventi che prevedono la partecipazione a sport, a rappresentazioni teatrali e a simulazioni.

Viene poco indagato, al contrario, l'impatto sul lungo termine, per il quale servirebbero studi longitudinali.

In termini metodologici, gli autori suggeriscono di proporre design di ricerca più variegati e articolati, caratterizzati da maggiore rigore, per restituire una visione più dettagliata del fenomeno.

Tra gli studi sugli atteggiamenti, ve ne sono tre che pongono l'attenzione sull'inclusione sociale degli alunni con disabilità e sul ruolo che i pari possono esercitare.

Oltre ai fattori già nominati in altre sintesi (il genere, l'età, la conoscenza della disabilità, e l'esperienza pregressa), secondo lo studio di Edwards et al. (2019) la creazione di legami con alunni con disabilità fisica può essere favorita dalla comunanza di interessi e ostacolata da problemi di comunicazione, scarse opportunità di interazione o da pressioni sociali.

Come evidenziato dal precedente studio, i pari esprimono preoccupazioni relative, ad esempio, al loro ruolo di aiutanti.

Dal punto di vista metodologico, gli autori sottolineano che alcuni strumenti, non standardizzati e deboli dal punto di vista psicometrico, potrebbero non restituire risultati affidabili.

In generale, mancherebbe un consenso su come rilevare l'inclusione sociale degli alunni con disabilità. Inoltre, i fattori contestuali vengono spesso trascurati e, troppo spesso, manca il punto di vista degli alunni con disabilità.

Woodgate et al. (2019) confermano che la tipologia di disabilità e la pressione sociale potrebbero influenzare l'accettazione da parte dei pari. I rifiuti, infatti, sembrano essere legati a disabilità poco visibili o gravi, a problemi di comunicazione, comportamentali e di regolazione socio-emotiva. Altre barriere alla creazione di amicizie e all'interazione potrebbero essere legate alla presenza dell'insegnante di sostegno e alla forte dipendenza del compagno con disabilità dai genitori (es. trasporti). Sebbene siano generalmente favorevoli all'inclusione scolastica e disponibili a interagire con i compagni con disabilità a scuola, ammettono di trascorrere poco tempo con loro al di fuori della scuola.

Come già riportato per altri studi, questo tipo di legami di amicizia non sempre sono equilibrati, visto che spesso i pari ricoprono il ruolo di supporto, protezione e facilitazione, per esempio alla comunicazione.

Uno studio di Rademaker et al. (2020) indaga il rapporto tra interventi basati sul contatto e sull'informazione e miglioramento dell'inclusione sociale degli alunni con disabilità. L'età dei partecipanti agli studi va dai 3 ai 12 anni.

La maggior parte delle ricerche pone il focus su una specifica tipologia di disabilità (es. disturbi dello spettro autistico).

In generale, è stata individuata una relazione tra gli interventi e gli atteggiamenti dei pari. Gran parte di essi riguarda i risultati immediati,

post intervento, mentre una minoranza considera anche gli effetti sul lungo termine, sebbene questi siano limitati o assenti.

Per quanto concerne la seconda associazione, tra gli interventi di contatto e/o informativi e la partecipazione sociale degli alunni con disabilità, i risultati sono variegati ma generalmente positivi. Tra i vari studi si rileva un impatto positivo sull'accettazione sociale, le interazioni/contatti, le amicizie e la percezione di sé.

Gli interventi che si rivelano maggiormente efficaci, sia per l'impatto sugli atteggiamenti che sulla partecipazione sociale, sono quelli che combinano l'offerta di informazioni con il contatto diretto (Rademacher et al., 2020).

Dal punto di vista metodologico, si suggerisce di condurre più studi longitudinali, per verificare gli effetti degli interventi sul lungo termine, per esempio per quanto riguarda l'accettazione, le interazioni e le amicizie.

I risultati di apprendimento degli alunni senza disabilità o bisogni educativi speciali

Un nostro precedente lavoro di sintesi (Dell'Anna, Pellegrini and Ianes, 2019) era finalizzato a descrivere la ricerca disponibile sui pari in contesto inclusivo.

I risultati confermano alcuni trend già evidenziati. La maggior parte degli studi reperiti sono sugli atteggiamenti, le credenze e le prospettive dei pari sulla disabilità o sull'inclusione. Pochi studi considerano i risultati di apprendimento (7 su apprendimenti curricolari e 5 su altre competenze come quelle sociali). I risultati sono neutrali o negativi per quanto riguarda il comportamento o il benessere psicologico. Per quanto riguarda l'apprendimento di competenze curricolari (es. matematica), si segnalano alcuni rischi in presenza di alunni con disturbi emotivi o comportamentali. Essendo estremamente limitati gli studi in questa categoria e non sempre caratterizzati da rigore metodologico, i risultati vanno presi con cautela.

Inoltre, come si è detto ad inizio capitolo, un aspetto problematico comune agli studi riguarda la descrizione del contesto inclusivo e delle sue caratteristiche (es. modello di implementazione), che spesso viene ridotta alla sola presenza di alunni con disabilità in classe.

Il secondo studio in quest'ambito è una meta-analisi riguardante, esclusivamente, l'apprendimento in contesto inclusivo (Szumski, Smogorzewska and Karwowski, 2017).

I risultati degli studi portano ad affermare che l'inclusione è di beneficio per tutti gli studenti, con e senza disabilità. L'apprendimento dei pari in contesto inclusivo è leggermente migliore rispetto al contesto non inclusivo. Non vi sono differenze rilevanti a seconda della tipologia di disabilità, neppure nel caso di disabilità gravi.

Gli effetti positivi sono stati più che altro osservati nella scuola primaria. Negli altri livelli invece non sono significativi, anche se non si rilevano comunque effetti negativi in presenza di pari con disabilità o altri bisogni speciali.

Gli autori sottolineano che risulta problematico comparare differenti concettualizzazioni e modalità di implementazione dell'inclusione, oltre che paesi con più o meno lunghe tradizioni di integrazione o modelli più o meno estesi di inclusione (es. solo alcune ore e solo per alcune categorie di alunni).

Inoltre, suggeriscono di utilizzare studi longitudinali con gruppi di controllo per assicurare maggiore affidabilità ai risultati.

3.2.6 Risultati di apprendimento e partecipazione sociale degli alunni con disabilità

Numerose review (es. Kefallinou, Symeonidou and Meijer, 2020) offrono una panoramica generale sull'inclusione e trattano alcune questioni relative alla disabilità in modo marginale.

È utile citare, inoltre, l'articolo di Ruijs e Peetsma (2009) che considera gli effetti dell'inclusione sugli alunni con e senza bisogni educativi speciali, in termini cognitivi e socio-relazionali. Complessivamente gli autori deducono che i risultati di alcuni studi propendono per il contesto inclusivo, mentre per altri non vi sarebbero differenze significative rispetto ai contesti non inclusivi.

Per questa sezione sono stati selezionati lavori di sintesi che si focalizzano esclusivamente sugli alunni con disabilità.

I risultati di apprendimento degli alunni con disabilità

La meta-analisi condotta da Oh-Young and Filler (2015) confronta i risultati degli alunni con disabilità in contesti con diverse gradazioni di inclusione (in termini di partecipazione al sistema di istruzione generale, ad esempio in numero di ore settimanali).

Per quanto riguarda i risultati di apprendimento curricolari, gli studi propendono in modo evidente per i contesti più inclusivi.

Anche in merito all'interazione sociale, si rileva una differenza significativa a favore dei contesti più inclusivi.

Gli autori, inoltre, sfatano la convinzione che gli alunni con disabilità grave abbiano bisogno di contenuti di apprendimento differenti rispetto a quelli previsti dal curriculum nazionale e, di conseguenza, beneficino meno dell'inclusione. Infatti, i due studi che hanno considerato questa categoria ottengono risultati positivi nei contesti integrati anche per questo gruppo di alunni. Purtroppo, però, la maggior parte degli studi non ha operato alcuna analisi disaggregata focalizzandosi sugli alunni con disabilità grave.

Una systematic review condotta dal mio gruppo di ricerca (Dell'Anna et al., 2020) ha analizzato gli studi empirici disponibili sugli alunni con disabilità intellettiva da moderata a grave, eventualmente correlate con altre disabilità (es. disturbo dello spettro autistico).

Le categorie di outcomes più ricorrenti negli studi sono quelle che riguardano le competenze adattive, l'interazione sociale e la partecipazione alle attività. Meno comuni sono gli studi che si occupano di apprendimenti curricolari, del comportamento o del benessere dell'alunno.

Per quanto riguarda l'apprendimento di competenze, curricolari e adattive, gli studi indicano dei benefici per il contesto inclusivo. Inoltre, i comportamenti problematici sembrano ridursi, anche notevolmente, rispetto al contesto separato, laddove questa comparazione viene operata. La partecipazione sociale è l'unico aspetto che desta preoccupazione, dal momento che si rilevano isolamento e ambivalenza nelle relazioni con i pari.

Una critica che emerge dall'analisi è che molti studi non specificano le caratteristiche del contesto inclusivo e spesso riducono la definizione alla sola presenza dell'alunno con disabilità nelle classi comuni. Inoltre,

si pongono varie questioni comparative per la difficoltà di raggruppare differenti modalità di classificazione della disabilità e, nello specifico, di individuare correttamente gli alunni che ricadono all'interno di questa minoranza di alunni (Dell'Anna et al., 2020).

Infine, non tutti gli studi rispecchiano criteri rigorosi dal punto di vista metodologico e questo potrebbe ridurre l'affidabilità dei risultati.

Un ultimo lavoro di sintesi selezionato sul tema degli apprendimenti è quello condotto da Alshutwi, Che Ahmad e Wah Lee (2020) sulla disabilità uditiva, che considera non solo le competenze curricolari ma anche l'interazione sociale e l'autostima. Per quanto concerne tutti e tre gli aspetti, la maggior parte degli studi mostra un impatto positivo, leggero o evidente, seppure vi siano alcune criticità dal punto di vista metodologico e in termini di focus, simili a quelle segnalate in altri lavori (es. definire cosa costituisce una buona inclusione, rilevare aspetti importanti come la comunicazione e l'interazione sociale per gli alunni con disabilità uditiva).

L'inclusione sociale degli alunni con disabilità

Di recente l'Agenzia europea per l'inclusione (EASNIE, 2018b) ha pubblicato una rassegna dedicata all'inclusione sociale. Nel documento il concetto viene articolato in quattro livelli, basandosi sulla definizione di Koster et al. (2009): amicizie, interazioni, percezione (di sé e da parte dei pari), e accettazione sociale. Si deduce che l'inclusione riesce a offrire maggiori opportunità di interazione e di creare amicizie con i pari, oltre a creare un ambiente sociale più accogliente (es. collaborazione, accettazione sociale). Inoltre, aumenta le opportunità di proseguire gli studi anche in percorsi di istruzione terziaria.

Altre due rassegne indipendenti sono state pubblicate di recente sullo stesso tema.

La revisione critica della letteratura di Koller, Le Puesard e Rummens (2018) solleva numerose questioni, tra cui isolamento e fenomeni di bullismo, con effetti negativi sull'autostima degli alunni con disabilità.

Ad influenzare l'inclusione sociale sembrerebbero concorrere numerose variabili: aspetti relativi al bambino (es. tipologia della disabilità, gravità della disabilità intellettiva, competenze socio-emotive e

capacità di autoregolazione); alla famiglia (es. i livelli di stress, lo status socio-economico); e alla scuola (es. attività organizzate, eventuali separazioni dai pari).

Gli autori, inoltre, notano quanto poco sappiamo sulla prospettiva degli alunni stessi, poiché troppo spesso si tende ad interpellare esclusivamente gli adulti (es. insegnanti e genitori).

A risultati simili giunge anche la rassegna di Woodgate et al. (2019). Alcuni alunni affermano di sentirsi inclusi come qualunque altro studente mentre altri si sentono diversi, rifiutati e isolati. In particolare, al di fuori della scuola, il loro coinvolgimento in attività è molto limitato, come ad esempio la partecipazione a sport di gruppo o a feste di compleanno. Si dedicano piuttosto ad attività solitarie, come il nuoto, la lettura o i videogiochi.

Per quanto riguarda le amicizie, alcuni esprimono soddisfazione per i legami significativi creati, anche se – tra di essi – includono insegnanti e genitori, e non necessariamente i pari. Altri si sentono molto isolati e ammettono di avere meno legami di amicizia rispetto ai compagni. Le principali barriere riguardano l'accessibilità del contesto e alcuni atteggiamenti discriminatori da parte dei pari (es. bullismo) e degli insegnanti (es. stigmatizzazione). Anche l'autostima e la percezione di sé può influire negativamente sulla possibilità di creare relazioni.

Un'ultima rassegna considera esclusivamente la disabilità uditiva (Xie, Potmesil and Peters, 2014). Sebbene la ricerca su questo tema sia limitata, si può dedurre che le opportunità di comunicazione e interazione tra alunni con disabilità uditiva e i loro pari sono ridotte rispetto a quelle che occorrono tra pari senza disabilità. Non solo si riducono le opportunità di intraprendere delle interazioni, ma risulta più difficile per questi alunni mantenere una comunicazione prolungata con i pari. Al successo delle interazioni concorrono le competenze nella lingua vocale ma anche competenze sociali e la capacità di attenzione degli alunni con disabilità uditiva. I pari devono essere incoraggiati a iniziare la comunicazione. Inoltre, alcune situazioni sociali come il grande gruppo possono costituire una sfida maggiore rispetto alle relazioni uno a uno.

Infine, oltre alla prevalenza di studi relativi alla scuola dell'infanzia, gli autori sottolineano l'importanza di condurre osservazioni naturalistiche in contesto, in grado di rilevare le reali interazioni che occorrono tra gli alunni in differenti momenti del percorso scolastico.

3.3 La ricerca sull'inclusione scolastica nel contesto nazionale

La rassegna più esaustiva sulla ricerca italiana è stata prodotta da Cottini e Morganti (2015, pp. 41-69). Nel testo vengono distinte tre principali aree di ricerca per valutare l'efficacia del modello italiano, secondo la prospettiva dell'*Evidence Based Education*:

- Descrizione delle prassi (come si sta operando);
- Esiti del processo (quali risultati sono stati ottenuti);
- Strategie efficaci (cosa funziona e quando).

Alla luce della lunga tradizione di integrazione, nel dettagliare ciascuna categoria gli autori preferiscono utilizzare questo termine.

La prima categoria, quella delle ricerche descrittive sulle prassi, comprende studi estesi a livello nazionale, alcuni dei quali hanno avuto grande risonanza. Cito, a titolo d'esempio: uno studio condotto sulla qualità dell'integrazione per gli alunni con sindrome di Down, utile a definire un set di indicatori di processo (Gherardini, Nocera, AIPD – Associazione italiana per persone Down, 2000); la ricerca coordinata da Canevaro, D'Alonzo e Ianes (2009) che ha restituito una descrizione delle carriere scolastiche degli alunni con disabilità e delle prospettive post-scuola nel trentennio dal 1997 al 2007; e lo studio dell'Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli (2011) che ha evidenziato carenze strutturali e organizzative nel modello di implementazione italiano.

Le ricerche descrittive sulle prassi risultano utili nel fornire informazioni sul funzionamento del sistema, sulle sue eventuali criticità e – parzialmente – sulle sue ricadute positive. Tuttavia, è il secondo filone, quello delle ricerche sugli esiti del processo, a consentire di valutare la qualità del sistema. Dall'analisi emerge che tali studi nel panorama italiano sono poco numerosi. Lo stesso accade per le ricerche finalizzate alla verifica dell'efficacia di differenti strategie.

Attualmente stiamo completando un lavoro di sintesi della ricerca italiana sull'inclusione scolastica (Bellacicco e Dell'Anna, 2020) che comprenderà circa 200 studi empirici, pubblicati in lingua italiana in alcune riviste selezionate dall'elenco Anvur (fascia A del settore 11/D2), nel decennio tra il 2009 e il 2019, a partire dalla ratifica della convenzione da parte del nostro Paese (Legge n. 18 del gennaio 2009).

L'analisi è finalizzata a evidenziare le tendenze tematiche nell'arco di tempo considerato, i livelli considerati dagli studi (dall'individuale degli interventi sull'alunno con disabilità a quello nazionale delle politiche) e le caratteristiche dei design di ricerca (es. informatori, strumenti, variabili considerate, associazione tematica-metodologia). Una prima analisi condotta su 90 articoli (Bellacicco e Dell'Anna, 2020) ha restituito un'anteprima su alcune tendenze. Le categorie tematiche più ricorrenti sono quelle relative agli "interventi didattici specifici" (n=28) per alunni con disabilità, DSA o altri bisogni educativi speciali, come ad esempio interventi per il potenziamento del calcolo o sulle competenze socio-emotive. La seconda categoria più ricorrente secondo questa prima analisi è quella relativa al "docente per l'inclusione" (n=20), ossia tutti gli aspetti che riguardano la sua professionalità. Gli studi qualitativi costituiscono meno di un terzo del totale (30%), preceduti da quelli che utilizzano un approccio quantitativo (47%). In ultimo, gli studi che applicano design di ricerca mixed-methods o multi-methods sono il 19%. È necessario sottolineare che si tratta di risultati parziali e che solo l'analisi complessiva delle pubblicazioni – attualmente in corso - potrà restituire informazioni più dettagliate sulle tendenze nazionali nella ricerca.

Sebbene si tratti di una panoramica parziale, dato che essa comprende solo le pubblicazioni su riviste (e non libri o capitoli ad esempio), la sintesi della ricerca empirica pubblicata in lingua italiana può essere utile a superare quel gap che si nota nella ricerca internazionale, dominata dai Paesi di lingua inglese. I risultati della sintesi potrebbero generare alcune riflessioni sulle comuni sfide nella ricerca, così come concorrere a individuare aspetti specifici del contesto nazionale, come la prevalenza di alcune tematiche legate alla tradizione italiana.

3.4 Conclusione

I numerosi riferimenti contenuti in questo capitolo hanno permesso di descrivere, seppure sinteticamente, le caratteristiche e i risultati a disposizione nella ricerca internazionale e nazionale sull'inclusione scolastica.

La panoramica mostra alcune barriere alla comparazione e difficoltà di dialogo tra i differenti Paesi. Allo stesso tempo, l'analisi critica

restituisce altrettante informazioni utili a delineare direzioni di ricerca futura.

Da un lato, l'individuazione delle tematiche ricorrenti, quali ad esempio gli atteggiamenti, e di quelle trascurate, come gli *outcomes* degli alunni con disabilità, segnala gli aspetti su cui è necessario porre maggiore attenzione. Dall'altro, le critiche – di tipo concettuale e metodologico – avanzate da alcuni autori potrebbero favorire lo sviluppo di design di ricerca, strumenti e modelli di analisi più appropriati agli scopi (es. trasformativi), alle tematiche (es. interventi, atteggiamenti) e ai principi stessi dell'inclusione (es. partecipazione).

4. Valutare la qualità di un sistema scolastico inclusivo

Quest'ultimo capitolo si propone di creare un raccordo tra le questioni affrontate all'inizio del volume, riguardanti la valutazione generale di un sistema scolastico, e gli aspetti più specifici relativi alla valutazione della qualità dell'inclusione scolastica.

Il capitolo cerca di chiarire quale relazione intercorra tra le due tipologie di valutazione facendo riferimento, da un lato, all'analisi delle politiche e dei modelli di implementazione e, dall'altro, alla ricerca sull'inclusione scolastica discusse nei precedenti capitoli.

Attraverso la discussione di alcuni criteri guida, si presenteranno molteplici opportunità di integrazione tra i due ambiti della valutazione, con l'obiettivo di creare un modello unico di valutazione in grado di considerare aspetti relativi alla qualità e all'equità di un sistema scolastico inclusivo.

4.1 Promuovere un legame ricorsivo e virtuoso tra implementazione, ricerca e miglioramento

Nei precedenti due capitoli è stata offerta una sintesi sullo stato dell'implementazione e della ricerca su differenti tematiche nell'ambito dell'inclusione scolastica: le politiche, i modelli di finanziamento, la leadership, la professionalità di dirigenti e docenti, le strategie didattiche, le esperienze e i risultati di apprendimento degli alunni con e senza disabilità.

La riflessione porta a dedurre numerose criticità che permangono sia a livello di implementazione che di ricerca.

Sebbene l'analisi parallela delle politiche europee consenta di individuare alcune direzioni operative favorevoli, è lecito sollevare alcuni dubbi sull'effettiva comparabilità dei differenti modelli di implementazione. Infatti, come discusso da altri autori (es. D'Alessio and Cowan, 2013), ricorrono numerose barriere di tipo concettuale che ostacolano il dialogo: in primo luogo nella definizione e interpretazione condivisa del termine inclusione scolastica e, con conseguenze altrettanto pervasive, del concetto di disabilità e bisogni educativi speciali.

Inoltre, non essendovi accordo sul modello più adeguato per realizzare l'inclusione scolastica, nel dibattito rimangono aperte molteplici questioni, specialmente in merito all'identificazione dei bisogni individuali e alle modalità di supporto e intervento (D'Alessio and Cowan, 2013). Tra le tematiche particolarmente dibattute possiamo citare le preoccupazioni relative al raggiungimento di obiettivi di apprendimento significativi per gli alunni con disabilità o le strategie più efficaci per rispondere ai problemi comportamentali (Armstrong, 2017).

Le differenze strutturali nei modelli attuativi creano concrete barriere alla misurazione e raccolta dei dati a livello europeo (Watkins, Ebersold and Lénárt 2014): seppure si utilizzino espressioni simili (es. bisogni educativi speciali), le categorie non sono facilmente comparabili, così come non lo sono le tipologie di servizi e supporti offerti.

La tradizione dei singoli Paesi influisce sulle modalità di realizzazione e, in alcuni casi, crea ostacoli reali al cambiamento, come ad esempio allo smantellamento di un sistema di istruzione separato per gli alunni con disabilità. Allo stesso tempo, i Paesi condividono alcune contraddizioni, come la tensione tra politiche a favore dell'equità e politiche neoliberali che incentivano la competizione (Haug, 2017).

Dalle sintesi analizzate nel corso del terzo capitolo, sono emerse a più riprese ulteriori questioni concettuali, non solo in merito alla definizione di contesto inclusivo (es. Finkelstein, Sharma e Furlonger, 2019) o alla classificazione degli alunni con disabilità (es. Dell'Anna et al., 2020), ma anche per quanto concerne la definizione di concetti di riferimento per le pratiche didattiche, come quello di differenziazione e individualizzazione (Graham et al., 2020; Lindner and Schwab, 2020). Ciò dimostra che le questioni di definizione hanno un impatto concreto anche sulla ricerca: ad esempio sulla definizione degli indicatori per l'analisi, sulla costruzione degli strumenti e

sull'interpretazione dei dati. Nel complesso, possono influire sulla validità dei risultati.

La ricerca potrebbe rappresentare un mezzo per chiarire alcuni nodi concettuali e creare punti di contatto tra tradizioni, approcci e prospettive differenti in termini di implementazione. Potrebbe essere utile a identificare gli interventi individuali per gli alunni con disabilità, le strategie didattiche inclusive, i modelli organizzativi a livello di scuola, e così via, fino ad arrivare a indicazioni operative sulla formazione di docenti e dirigenti, e sugli aspetti finanziari, amministrativi e organizzativi a livello locale, regionale e nazionale.

Inoltre, potrebbe rafforzare la legittimazione sociale dell'inclusione scolastica rendendo disponibili concrete evidenze sui benefici per alunni con e senza disabilità, in termini di apprendimento, partecipazione sociale e benessere a scuola.

Tuttavia, affinché l'analisi parallela delle esperienze nazionali avvenga, sono necessari modelli interpretativi del sistema, costituiti da variabili e indicatori condivisi a livello internazionale.

Watkins, Ebersold e Lénárt (2014) sottolineano l'importanza di sviluppare comuni strategie per la raccolta di evidenze che prevedano lo sviluppo di sistemi di monitoraggio e valutazione nazionali ancorati in modelli concettuali e interpretativi comuni. Le rilevazioni condotte in parallelo all'interno dei differenti sistemi scolastici consentirebbero, da un lato, di riflettere sulla varietà di scelte disponibili in termini di attuazione e, dall'altro, di verificare e monitorare l'efficacia dell'inclusione stessa, sul breve, medio e sul lungo termine.

Il dialogo bidirezionale tra ricerca e implementazione, basato su un'analisi accurata delle pratiche, sull'individuazione delle proposte più efficaci, così come degli elementi di maggiore criticità, potrebbe consentire l'elaborazione di nuove politiche. All'interno di queste finalità, le sintesi di ricerca servono a valorizzare i risultati a disposizione, offrendo un quadro il più possibile esaustivo su una determinata tematica (Dell'Anna e Pellegrini, 2019).

Le sintesi di ricerca hanno il vantaggio di descrivere le principali direzioni tematiche ed evidenziare la scarsità di studi in alcune aree, come ad esempio: le ricadute degli atteggiamenti dei genitori sulla partecipazione sociale degli alunni con disabilità (de Boer, Pijl and Minnaert, 2010); le variabili – anche in termini di strategie didattiche - che influiscono sull'apprendimento dei pari (Szumski, Smogorzewska and

Karwowski, 2017); o l'impatto sul lungo termine degli interventi sugli atteggiamenti (es. Freer, 2021; Rademaker et al., 2020).

In generale, i risultati a disposizione sono ancora deboli e, in alcune aree, estremamente limitati (Haug, 2017).

Alcuni livelli di istruzione potrebbero essere maggiormente trascurati dalla ricerca, così come alcune aree di vulnerabilità (es. alunni di recente immigrazione, alunni appartenenti a minoranze, alunni a rischio di abbandono scolastico).

È necessario, inoltre, considerare la limitata affidabilità e generalizzabilità dei risultati, data la ricorrente prevalenza di alcuni Paesi tra i contesti di ricerca e l'applicazione di metodi non sempre rigorosi.

Dall'analisi è risultato evidente che la ricerca internazionale è basata su pubblicazioni relative a pochi contesti nazionali, prevalentemente Paesi occidentali e di lingua inglese (es. Güsmüs, Arar and Oplatka, 2020; Lautenbach e Heyder, 2019), il che determina una conoscenza parziale dei differenti fenomeni.

In termini metodologici sono state sollevate varie criticità, quali ad esempio: sugli strumenti utilizzati e sulla loro capacità di rappresentare correttamente gli aspetti oggetto di studio (es. Finkelstein, Sharma e Furlonger, 2019; Boer, Pijl e Minnaert, 2012; Edwards et al., 2019; Szumski, Smogorzewska and Karwowski, 2017); sulla prevalenza di alcuni design di ricerca (es. survey) e sulla scarsa rigorosità che caratterizza alcuni studi (es. Lautenbach e Heyder, 2019); sulla qualità della ricerca condotta e la relativa affidabilità dei risultati (es. Bates et al., 2015).

Per quanto riguarda l'ambito degli interventi di didattica speciale per l'inclusione, nell'attuale panorama esistono limiti concreti in termini di affidabilità e comparabilità (Marsili, Morganti e Vivanet, 2020).

Ad esempio, le evidenze disponibili tendono a focalizzarsi maggiormente su singole disabilità piuttosto che su approcci rivolti all'intera classe, e in molti casi derivano da studi condotti in contesti separati, come centri medici o scuole speciali (Pellegrini, 2016; Cottini and Morganti, 2016). Ciò induce a dubitare della loro efficacia in contesto inclusivo.

Complessivamente, per favorire un proficuo dialogo tra implementazione e ricerca, appare fondamentale un ampliamento di alcune aree di ricerca e un perfezionamento dal punto di vista metodologico.

Se ai fini della comparazione è necessario incentivare la definizione di concetti e modelli condivisi e, ai fini della ricerca, risulta indispensabile generare risultati affidabili e comparabili, ai fini del miglioramento non si può prescindere dal prediligere metodi partecipativi e trasformativi.

La definizione di indicatori per l'analisi e la ricerca delle evidenze può costituire uno strumento utile a informare le pratiche e a promuovere il miglioramento, ma allo stesso tempo – se condotto attraverso procedure non in linea con i principi dell'inclusione - rischia di alimentare sbagliate interpretazioni dei concetti e modelli di intervento stigmatizzanti.

Allo stato attuale la ricerca non lascia sufficiente spazio di espressione: ad esempio troppo poco sappiamo sul punto di vista degli alunni con disabilità in merito all'apprendimento o all'inclusione sociale (es. Koller, Le Puesard and Rummens, 2018). Inoltre, risultano ancora in minoranza gli studi che applicano approcci partecipativi e trasformativi (Messiou, 2017). Anche laddove viene promossa la partecipazione diretta degli studenti, non sempre le modalità sono pienamente democratiche (Sandoval and Messiou, 2020).

Per creare un legame virtuoso tra ricerca e miglioramento, le procedure di ricerca dovrebbero rispecchiare i principi dell'inclusione: dando voce ai bambini e agli individui in situazione di vulnerabilità, favorendo il cambiamento a livello di scuola e incentivando il coinvolgimento della comunità in processi trasformativi e democratici (Ainscow, 2020b).

Si tratta quindi di sviluppare metodi e strumenti in grado di promuovere processi partecipativi di autovalutazione e miglioramento, e di riportare il punto di vista dei molteplici attori coinvolti, dagli alunni fino ai dirigenti.

4.2 Il contributo della ricerca sull'inclusione scolastica alla valutazione del sistema di istruzione

Una delle maggiori criticità nella creazione di un sistema scolastico inclusivo è il permanere di una divisione – culturale e strutturale - tra generale e speciale, tra ciò che viene pensato, offerto e studiato per la maggioranza degli alunni, e ciò che invece riguarda gli alunni con

disabilità e bisogni educativi speciali. È una spaccatura che si propaga dalla definizione, ampiamente discussa nel secondo capitolo, alle normative e politiche, fino ad arrivare alla realizzazione e alla ricerca.

Lo stesso rischia di accadere anche per il sistema di valutazione nazionale, che può facilmente scivolare nella contraddizione di mantenere separati due aspetti tra loro altamente interconnessi e, per molti versi, sovrapposti.

La recente normativa nazionale (D. Lgs. 66/2017 e 96/2019) pone l'attenzione sulla valutazione della qualità di un sistema scolastico inclusivo, e richiede la definizione di adeguati strumenti, metodi e procedure di rilevazione.

Dal momento che il sistema scolastico italiano persegue, a tutti i livelli di istruzione, la piena inclusione, la valutazione del sistema scolastico generale viene a coincidere – per sua stessa definizione – con la valutazione di un sistema scolastico inclusivo.

La proposta che si vuole sostenere in questo lavoro riguarda la necessità di integrare, a vari livelli dei sistemi di valutazione attualmente in uso, aspetti relativi all'inclusione scolastica, di modo da creare un sistema unificato.

Utilizzando tre domande guida (Cosa? Come? Perché?), e ampliando il lavoro di riflessione avviato in una precedente pubblicazione (Ianes e Dell'Anna, 2020), nel corso nei prossimi paragrafi si discuteranno alcune proposte di integrazione tra valutazione del sistema di istruzione generale e valutazione della qualità dell'inclusione scolastica. Ogni domanda viene argomentata alla luce dell'analisi svolta nei precedenti capitoli, delle proposte teoriche (es. modelli) e di esempi virtuosi di ricerca.

4.3 Qualità ed equità di un sistema scolastico inclusivo

Il decreto legislativo 66/2017 introduce alcuni criteri per la valutazione della qualità dell'inclusione scolastica (art. 4), riportati di seguito sinteticamente:

- L'inclusività del Piano triennale dell'offerta formativa e, più nello specifico, del Piano per l'inclusione scolastica;
- Le strategie di personalizzazione, individualizzazione e differenziazione;

- Il coinvolgimento di molteplici attori, sia nelle fasi di pianificazione (Piano per l'inclusione) che in quelle di realizzazione;
- La valorizzazione delle competenze professionali;
- La valutazione dei risultati di apprendimento, applicando differenti modalità di comunicazione;
- L'accessibilità e la fruibilità degli ambienti, dei materiali e delle risorse.

Per ciascun criterio è necessario definire un set di indicatori e relativi livelli di qualità.

Si tratta, in primo luogo, di ampliare il modello di variabili oggetto di studio, comprendendo, ad esempio, aspetti relativi:

- Alle risorse professionali (es. insegnanti di sostegno, assistenti alla comunicazione, coordinatori) e alla loro formazione, iniziale e in servizio (es. contenuti, strategie di insegnamento/apprendimento);
- Ai rapporti con le famiglie (es. coinvolgimento in attività di progettazione);
- Alla collaborazione con i servizi territoriali (es. accordi di programma, rapporti con enti esterni quali CTS/CTI);
- Alla cooperazione con associazioni ed enti sociali privati (es. reti tra scuole);
- Al funzionamento delle istituzioni scolastiche (es. organizzazione del sostegno, distribuzione delle risorse, rapporti tra personale ATA e docenti, flessibilità didattica);
- Alle strategie didattiche (es. strategie di differenziazione, uso di strategie basate sull'evidenza, modalità di valutazione coerenti con i principi dell'inclusione).

È, inoltre, fondamentale acquisire informazioni dettagliate sui contesti (es. risorse finanziarie, edifici e strumentazioni) e sull'utenza (es. percentuale e caratteristiche degli alunni con disabilità, caratteristiche socio-demografiche del territorio).

Tali indicatori devono essere messi in relazione con i risultati di apprendimento di tutti gli alunni. La valutazione della qualità deve restituire informazioni sull'efficacia del sistema non solo per quanto concerne gli apprendimenti curricolari, ma anche in termini di competenze emotive, socio-relazionali e benessere individuale, e verificare che siano garantite condizioni di pari opportunità, ad esempio

nell'accesso alle attività didattiche, ai contenuti, ai materiali e agli strumenti, e alle relazioni sociali significative.

Si deve, altresì, accertarsi che non si verifichino fenomeni discriminatori, di marginalizzazione o bullismo a danno di alcuni alunni.

Gli attuali modelli di valutazione sono caratterizzati dai seguenti limiti:

- Si concentrano esclusivamente sugli apprendimenti curricolari, tralasciando importanti esiti dell'inclusione, quali le competenze socio-relazionali e gli atteggiamenti degli alunni;
- Utilizzano strumenti di rilevazione che non corrispondono alle esigenze di tutti gli studenti, e rischiano, di conseguenza, di escludere una fetta rilevante di popolazione scolastica dalle rilevazioni nazionali e internazionali (es. accessibilità per alunni con disabilità o alunni di recente immigrazione con limitate competenze nella lingua italiana);
- Non prevedono procedure di rilevazione condivise a livello nazionale per i risultati di apprendimento degli alunni con disabilità, sia in termini curricolari che di competenze adattive;
- Non rilevano i progressi negli apprendimenti con modalità standardizzate e comparabili, ad esempio confrontando i livelli ad inizio anno con quelli a fine anno;
- Non verificano l'efficacia delle pratiche didattiche con procedure rigorose e comparabili tra classi e contesti differenti;
- Non rilevano alcune variabili che potrebbero avere un'influenza notevole sull'efficacia della didattica, quali ad esempio gli atteggiamenti o il senso di autoefficacia degli insegnanti;
- Pur ottenendo alcune dichiarazioni da parte del personale su variabili di processo fondamentali, quali la pianificazione congiunta, la collaborazione e le strategie di co-teaching tra docente curricolare e di sostegno, non le monitorano in modo strutturato (es. osservazione) e non le mettono in relazione con gli esiti dell'istituzione;
- Non prevedono il confronto tra molteplici prospettive su una stessa tematica, come ad esempio confrontando il punto di vista degli alunni con quello degli insegnanti sulle pratiche didattiche;
- Non coinvolgono la comunità scolastica in processi partecipativi e trasformativi;

- Non utilizzano i risultati della valutazione per migliorare l'efficacia delle prassi, intervenendo ad esempio sulle criticità, o per attuare cambiamenti a livello normativo e delle politiche.

Le proposte contenute nei prossimi paragrafi sono finalizzate a colmare alcune delle lacune sopramenzionate.

4.3.1 Un modello ecologico per la valutazione

L'oggetto della valutazione

Nel primo capitolo sono stati discussi alcuni modelli per la valutazione del sistema di istruzione generale, e presentate le attuali modalità di rilevazione della qualità a livello nazionale e internazionale.

Nell'ambito dell'inclusione scolastica sono stati predisposti altrettanti tentativi di modellizzazione di un sistema di variabili e indicatori della qualità.

Il primo sistema di indicatori, basato sul modello input-processo-outcomes, è stato proposto dall'Agenzia Europea per l'inclusione (Kyriazopoulou and Weber, 2009). Successivamente, dopo aver condotto una systematic review sulla letteratura disponibile, Loreman, Forlin e Sharma (2014) hanno realizzato un sistema di variabili riferito all'inclusione scolastica, considerando anche le dimensioni verticali del sistema: dal micro della didattica di classe, al meso dell'organizzazione scolastica e del contesto locale, fino al macro delle politiche nazionali. Tra le variabili strutturali, oltre alle normative, vi sono aspetti relativi alla leadership e alle risorse. Le variabili di processo riguardano – per citarne alcune - la collaborazione, le modalità di supporto e la condivisione di responsabilità. Tali variabili vengono messe in relazione con i risultati del sistema scolastico, in termini di apprendimento, partecipazione sociale ed esiti sociali di tutti gli alunni una volta concluso il percorso scolastico.

L'analisi ha prodotto un sistema di variabili dettagliato, che per ogni aspetto individua alcuni indicatori: ad esempio, la leadership viene legata al supporto da parte dell'amministrazione e del distretto scolastico e allo sviluppo di dati di sistema per valutarne l'efficacia; la pratiche didattiche inclusive all'applicazione di un approccio UDL; i

risultati di apprendimento alle promozioni e al tasso di abbandono; la partecipazione sociale alla partecipazione attiva alle attività, alle relazioni significative tra pari e all'accettazione sociale (Loreman, Forlin and Sharma, 2014, pp. 180-182). Oltre alla complessità del modello, gli autori sottolineano la dinamicità del suo funzionamento che richiede un'attenzione parallela a molteplici aree nell'ambito delle politiche, delle prassi e della loro interrelazione.

Kinsella (2018) ha ulteriormente dettagliato alcuni aspetti relativi alle tre tipologie di variabili, basandosi, tuttavia, sui risultati di alcune esperienze di ricerca partecipativa. Ad esempio, all'interno delle variabili input l'autore aggiunge le competenze che confluiscono nell'istituzione (es. degli insegnanti, degli amministratori, dei dirigenti) e gli atteggiamenti degli insegnanti (es. sulla didattica). Le variabili di processo riguardano aspetti in continua evoluzione all'interno dei contesti scolastici, quali la collaborazione, la comunicazione e il coordinamento. Infine, tra i risultati dell'istituzione il modello – oltre allo sviluppo cognitivo e socio-relazionale degli studenti - aggiunge anche lo sviluppo professionale dello staff e dell'organizzazione (p. 14).

Qvortrup e Qvortrup (2018) si sono concentrati sul definire le dimensioni che ci consentono di “misurare” l'estensione dell'inclusione: i livelli di inclusione, le arene dell'inclusione e il grado di inclusione. I livelli, numerici, sociali e psicologici, riguardano rispettivamente la presenza fisica, l'appartenenza e l'accettazione sociale. Nelle arene rientrano le interazioni, le relazioni e le collaborazioni – tra professionisti, tra alunni, tra alunni e insegnanti, e così via. Infine, i gradi di inclusione (o di esclusione) si definiscono sulla base dell'intersezione tra livelli di inclusione e arene: vi può essere un'inclusione fisica e, contemporaneamente, un'invisibilità sociale, oppure differenti gradi di accettazione e appartenenza a seconda delle aree considerate (es. nel rapporto con gli adulti e nel rapporto con i pari).

Altri autori hanno tentato di creare modelli interpretativi, ai fini della valutazione dell'inclusione scolastica, basandosi sul modello ecologico di Bronfenbrenner (1979).

Ad esempio, Mitchell (2018) ha costruito un modello multidimensionale, pensando alla differenza in senso lato (genere, abilità, religione, background socioculturale, ecc.), dove il bambino si colloca al centro di un complesso sistema di relazioni tra fattori familiari (es.

credenze, capitale culturale), fattori del contesto classe e scuola (es. relazioni tra pari, strategie didattiche, leadership), fattori della comunità (es. caratteristiche sociodemografiche), e fattori burocratici e sociali (es. struttura amministrativa, politiche e meccanismi di *accountability*).

Similmente, Anderson, Boyle e Deppeler (2014) propongono un modello relazionale e interconnesso di variabili, una ecologia dell'inclusione scolastica che non si estende esclusivamente su dimensioni di crescente ampiezza (micro-, meso-, eso- e macro-sistema) ma anche in termini temporali (crono-sistema).

Altri autori hanno proposto modelli concettuali multidimensionali per l'analisi del funzionamento di un sistema scolastico inclusivo. Ad esempio Schuelka e Engsig (2020) hanno definito il *Complex Educational Systems Analysis* (CESA), un modello a cubo dove uno degli assi è occupato dai livelli di crescente ampiezza micro-meso-macro, un altro asse dalle comunità e relazioni che caratterizzano l'inclusione (es. tra bambini, tra adulti e bambini, tra professionisti), e il terzo dagli obiettivi dell'inclusione, l'accesso (inteso come accessibilità), la qualità (es. delle proposte didattiche, dei servizi di supporto) e l'utilità (ossia le ricadute individuali e sociali dell'inclusione).

I modelli interpretativi dell'inclusione scolastica sopra descritti presentano alcuni aspetti comuni. In particolare, ricorrono varie dimensioni della valutazione: quella verticale che comprende livelli crescenti in termini di ampiezza, che dal micro dell'alunno e della didattica conduce al livello nazionale e internazionale; quella orizzontale del tradizionale modello input-processi-esiti, che considera le relazioni tra aspetti strutturali, interventi, modifiche e cambiamenti, e risultati istituzionali; e quella diacronica che monitora il sistema nelle varie fasi, e che considera anche gli effetti sul medio e lungo termine.

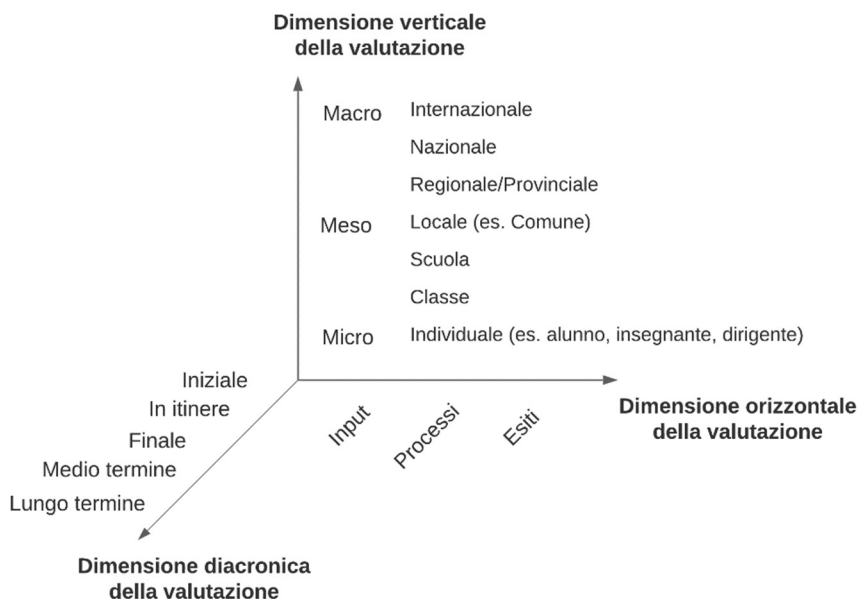


Fig. 2 –Dimensioni della valutazione dell'inclusione scolastica

Sulla base dell'analisi dalla ricerca sull'inclusione scolastica, è possibile dedurre alcuni criteri comuni in merito all'oggetto della valutazione di un sistema scolastico inclusivo, criteri che possono rappresentare una guida per ampliare e dettagliare gli attuali modelli interpretativi, definendo sistemi di variabili e indicatori di qualità.

A titolo d'esempio, si citano alcune esperienze di ricerca che rappresentano alcuni criteri sopracitati: la valutazione del funzionamento globale degli alunni con disabilità (Erickson and Geist, 2016); l'applicazione di un modello di analisi delle relazioni tra variabili su livelli differenti, quali ad esempio il profilo della classe e degli insegnanti, le caratteristiche dei singoli alunni, e molteplici aspetti relativi alle modalità di implementazione (Soukakou et al., 2015); il monitorare, longitudinalmente, il percorso di vita degli alunni con disabilità anche al termine del ciclo di istruzione (Newman et al., 2011).

Tab. 5 – Criteri per l'oggetto della valutazione⁹

Cosa valutare?	Ampiezza dell'utenza	Tutti gli studenti, con e senza disabilità o altri bisogni educativi speciali
	Globalità del funzionamento individuale	Focus sia sugli apprendimenti (competenze curriculari e adattive) che su variabili di tipo sociale e psicologico
	Pluralità degli attori	Considera gli esiti su differenti attori, non solo degli studenti ma anche di insegnanti, genitori, dirigenti e comunità in generale
	Longitudinale	Esiti sul breve, meglio e lungo termine
	Olistico, multilivello e multidimensionale	Basato su un modello multilivello (input-processo-output) e multidimensionale (dal micro al macro)
	Relazionale	Studia la relazione tra variabili su differenti livelli (es. strutturali e di output) e dimensioni (es. micro-individuale e meso-scuola)

La ricerca sull'inclusione scolastica potrebbe contribuire all'arricchimento dell'oggetto della valutazione del sistema di istruzione generale in merito ai seguenti aspetti:

- Creare un modello ecologico - multilivello, multidimensionale e longitudinale – che consideri, contemporaneamente, le relazioni tra molteplici variabili e individui le relazioni più significative per la definizione di indicatori di qualità;
- Definire un set di variabili che possano descrivere il funzionamento globale di tutti gli alunni, comprendendo anche competenze adattive, aspetti socio-relazionali e psicologici, con una particolare attenzione agli alunni con disabilità;
- Includere, tra gli esiti, anche lo sviluppo professionale e istituzionale (es. atteggiamenti, competenze);
- Monitorare e verificare, longitudinalmente, gli esiti dell'inclusione scolastica (es. inclusione sociale degli alunni con disabilità, atteggiamenti nella vita adulta).

All'interno delle tre dimensioni della valutazione contenute in Figura 1 (verticale, orizzontale e diacronica), per ciascuna combinazione (es. livello micro, input, fase iniziale, oppure livello macro, esiti, lungo termine), è necessario individuare dei costrutti di riferimento (es. rispettivamente profilo dell'insegnante inclusivo e sviluppo del sistema), da dettagliare ulteriormente in un elenco di variabili e indicatori di qualità (es. formazione e competenze iniziali; sviluppo di nuovi modelli organizzativi).

⁹ I criteri contenuti nelle tabelle 5, 6 e 7 vengono ripresi da un precedente lavoro sulla valutazione della qualità dell'inclusione scolastica (Ianes e Dell'Anna, 2020, p. 119).

Per rendere più agevole la comprensione del modello, sono stati riportati alcuni esempi di costrutti dell'inclusione in Figura 2 e di possibili variabili in Figura 3, selezionando solo alcune variabili riferite al livello individuale dell'alunno e dell'insegnante e al livello classe.

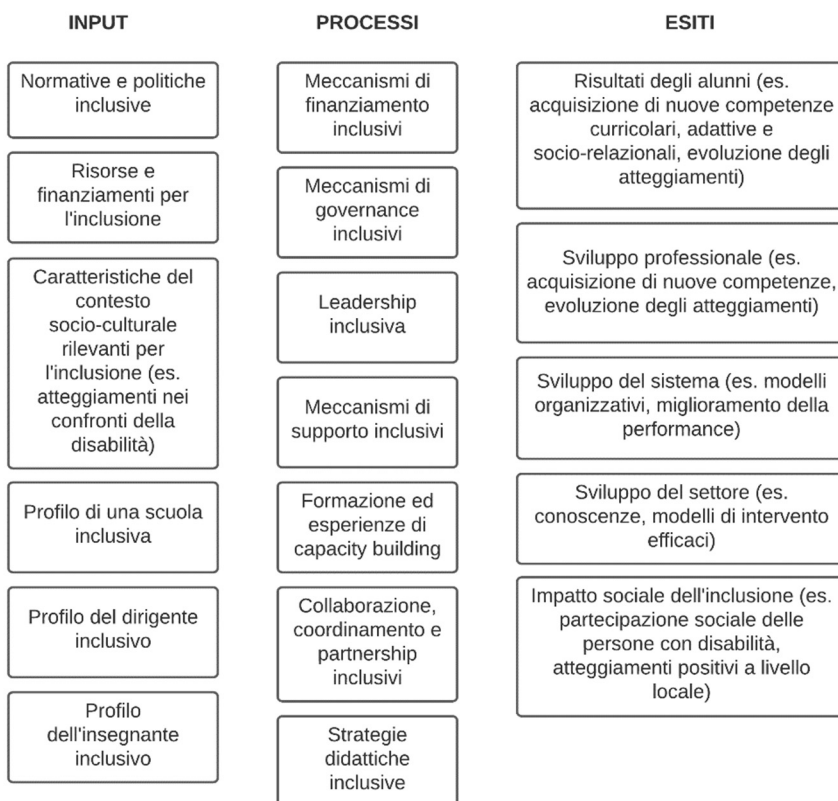


Fig. 3 – I costrutti della valutazione dell'inclusione scolastica

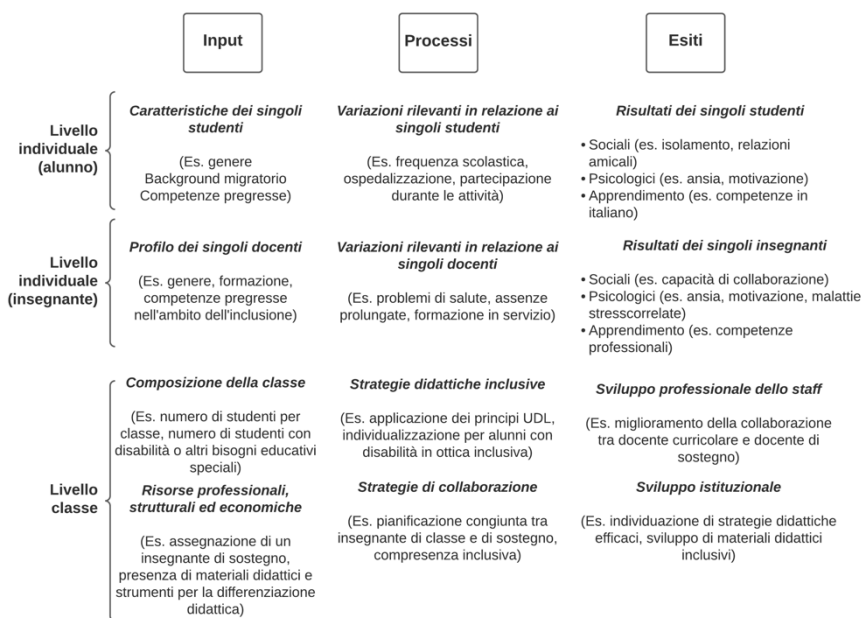


Fig. 4 – Esempi di variabili - Livello individuale (docente e alunno) e livello classe¹⁰

Le procedure di valutazione

Negli ultimi due decenni sono stati sviluppati numerosi strumenti per la (auto-)valutazione e il miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica.

Nel contesto italiano ci si è focalizzati su aspetti relativi alla disabilità: ad esempio, il luogo in cui si svolgono le attività di apprendimento, le relazioni con i pari e con gli insegnanti, il punto di vista degli alunni sull'esperienza scolastica, la descrizione delle buone prassi, e l'uso e la necessità di risorse (Bianquin, 2018). Possiamo ad esempio nominare il kit "Quadis", composto da un set di strumenti per l'auto-analisi e il miglioramento, e il "Commitment towards Inclusion

¹⁰ Le variabili riportate in Fig. 4 riprendono quelle presentate all'interno di una precedente pubblicazione (Ianes e Dell'Anna, 2020, p. 128)

Reportoire” per la valutazione delle pratiche organizzative e didattiche e per l’individuazione delle buone prassi (Ruzzante, 2016).

Infine, un team di ricercatori italiani ha elaborato e reso disponibile uno strumento di autovalutazione, utilizzabile autonomamente dalle scuole (Cottini et al., 2016).

Esistono, inoltre, molteplici strumenti sviluppati nel panorama internazionale, finalizzati ad attivare processi di analisi, valutazione e trasformazione. A tal proposito, di recente, a seguito di un’analisi della letteratura internazionale in lingua inglese, tedesca e italiana sugli indicatori e gli strumenti per la valutazione della qualità dell’inclusione scolastica, abbiamo sviluppato un pacchetto di strumenti (Ianes et al., 2020): oltre al ben noto “Index per l’inclusione” (Booth e Ainscow, 2014), applicato per il livello scuola, sono stati selezionati strumenti per il livello individuale del docente (“*Critical incident*”, Tripp, 2012), il livello classe (“*Lesson Study*”, Bartolini Bussi e Ramploud, 2018), e quello della comunità locale (“*Kommunaler Index*”, Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2011). Ciascuno strumento prevede l’attivazione di momenti di autoanalisi e autovalutazione, progettazione e riflessione in team su differenti aspetti dell’inclusione scolastica: dalle difficoltà quotidiane dei docenti, anche di tipo emotivo (livello individuale), fino alla relazione tra scuola ed enti o servizi esterni (livello comunità). Le esperienze condotte hanno mostrato l’utilità degli strumenti con ricadute in termini organizzativi (es. uso degli spazi), didattici (es. pianificazione delle attività di intersezione), e di benessere individuale (dei bambini e degli insegnanti). Inoltre, i bambini, gli insegnanti e i genitori attivamente coinvolti nelle procedure di autovalutazione hanno espresso soddisfazione per questa opportunità di condividere il proprio punto di vista e influenzare, in qualche misura, il cambiamento.

Gli strumenti sopramenzionati tendono a focalizzarsi sui processi attuativi e, nella gran parte dei casi, richiedono la realizzazione di cambiamenti, con modalità partecipative e democratiche.

Tali strumenti disponibili in letteratura potrebbero rappresentare un riferimento per le pratiche di autovalutazione a livello di scuola.

Nell’ambito delle attività di autovalutazione richieste alle istituzioni scolastiche italiane, l’INVALSI (n.d.) ha descritto il processo autovalutativo attraverso quattro parole chiave: situato, plurale, partecipato e proattivo (p. 6). Il documento esplicita l’importanza di collegare

la valutazione con la pianificazione di azioni di miglioramento, di raccogliere molteplici evidenze utilizzando sia metodi qualitativi che quantitativi, oltre che molteplici prospettive, e di collocare i dati raccolti nel contesto specifico di ogni singola istituzione scolastica.

Sulla base delle questioni sollevate in precedenza, sono necessari inoltre design di ricerca e strumenti in grado di:

- restituire dati affidabili e comparabili;
- coinvolgere l'intera comunità scolastica, inclusi i bambini e i gruppi vulnerabili.

Tab. 6 – Criteri per le procedure di valutazione

Come valutare?	Affidabilità	Strumenti validati, triangolazione tra informatori (es. insegnanti e alunni) e tra metodi di ricerca (es. qualitativo e quantitativo)
	Comparabilità	Possibilità di confronto tra singole scuole e risultati comparabili tra differenti contesti e sistemi scolastici
	Sostenibilità e fattibilità	In termini di risorse e coinvolgimento della scuola/partecipanti
	Estendibilità potenziale	Nel numero di variabili, tipologia di strategie e strumenti considerati
	Modificabilità	Sostituzione nel caso in cui si abbiano a disposizione nuovi strumenti

Allo stato attuale molto resta da fare per sviluppare procedure di ricerca che corrispondano a tali criteri, non solo perché mancano strumenti o esperienze pregresse a cui ispirarsi, ma anche perché serve una maggiore legittimazione dei processi stessi di valutazione e una comprensione diffusa della loro utilità.

Alcuni autori hanno avanzato proposte concrete in termini metodologici per il settore. Ad esempio Nilholm et al. (2020) propendono per la scelta degli studi di caso come approccio che coniuga un'attenta descrizione dei contesti, con metodi sia qualitativi che quantitativi, con la possibilità di analizzare differenti livelli e sviluppare teorie interpretative per la comparazione di differenti istituzioni scolastiche.

A seguito di una dettagliata rassegna della letteratura nell'ambito dell'educazione speciale, Cottini e Morganti (2015) hanno discusso alcune proposte metodologiche in merito agli approcci sperimentali più efficaci, come ad esempio l'utilizzo di protocolli di osservazione strutturata e la ricerca su soggetto singolo per monitorare l'introduzione di nuovi interventi. Inoltre, la ricerca qualitativa potrebbe essere

utilizzata all'interno di un ampio panorama di tecniche e strumenti, per offrire maggiori informazioni su alcuni aspetti che rischiano di essere trascurati, come le esperienze delle persone con disabilità.

Tali approcci potrebbero essere integrati, a seconda delle esigenze di rilevazione, all'interno degli attuali modelli di valutazione, per garantire maggiore affidabilità e validità dei dati raccolti.

In relazione ai criteri descritti nella Tabella 6, possiamo citare alcuni esempi di ricerche esemplificative per quanto riguarda:

- L'applicazione di strumenti in grado di rilevare aspetti tradizionalmente trascurati, come gli apprendimenti degli alunni con disabilità (Erickson and Geist, 2016), le interazioni tra pari (Nijs et al., 2016), o una descrizione dettagliata e sistematica delle strategie didattiche a livello di classe (Fondazione Agnelli, 2021; Poliandri e Romiti, 2016; Soukakou et al., 2015);
- La combinazione di più strumenti, qualitativi e quantitativi, per la rilevazione delle medesime variabili, come ad esempio i progressi degli alunni (es. Warren, Martinez and Sortino, 2016);
- Il confronto e la triangolazione tra prospettive differenti su una stessa tematica, come ad esempio tra alunni e insegnanti (Lyons et al. 2016; Ianes, Cappello & Demo, 2017);
- L'utilizzo di modelli interpretativi in grado mettere in relazione variabili strutturali e di processo con gli esiti degli alunni (es. Warren, Martinez and Sortino, 2016);
- Il ricorso ad approcci in grado di raccogliere il punto di vista degli alunni (es. Messiou and Ainscow, 2020; Rix et al., 2018), così come di ascoltare la voce delle persone con disabilità o altri bisogni speciali, non solo sulla qualità dei processi ma anche sugli esiti (es. Benzoni, Costantino and Lyons, 2020; Valentim and Valentim, 2020; Rosqvist et al. 2019; Ianes, Cappello & Demo, 2017);
- L'analisi della relazione tra molteplici fattori e dimensioni (es. Schurig et al., 2020);
- La scelta di design di ricerca che prevedano gruppi sperimentali e di controllo per la verifica dell'efficacia di alcune prassi (es. Kyriakides et al., 2019);
- La creazione di una chiara connessione tra valutazione e miglioramento (es. McCart et al., 2016; Shogren et al., 2015);

- Il comparare differenti realtà scolastiche, attraverso studi di caso condotti in parallelo, con le stesse modalità, senza tuttavia snaturare le peculiarità di ciascuna classe o scuola (es. Van Mieghem et al., 2020b; Soukakou et al., 2015).

Infine, dal momento che il settore è caratterizzato da una forte connotazione valoriale e che l'effettiva adesione ai principi può essere un forte determinante nella riuscita dei processi attuativi, è necessario considerare l'applicazione di strumenti, design e approcci di ricerca in grado di far emergere le criticità che – per autotutela – gli attori tendono a nascondere: come i meccanismi di esclusione (es. Stanforth and Rose, 2020; D'Alessio, 2011) o le contraddizioni negli atteggiamenti degli insegnanti. Su quest'ultimo punto è utile citare un recente studio che mostra che le risposte dei docenti possono essere significativamente influenzate dall'ente o dalla situazione in cui viene condotta la ricerca (Lüke and Grosche, 2018). Per evitare che la desiderabilità sociale infici i risultati ottenuti, è necessario mettere in campo strategie di ricerca volte a palesare ambivalenze e contraddizioni.

Le finalità della valutazione

Creare un modello unificato di valutazione della qualità conduce, inevitabilmente, anche all'ampliamento delle finalità.

Le finalità riguardano non solo le ricadute della valutazione sulle politiche e le pratiche scolastiche ma anche l'utilità dei processi stessi di valutazione.

Nel precedente paragrafo si è discussa, parzialmente, la questione della partecipazione e del coinvolgimento attivo della comunità scolastica. Essa rappresenta un aspetto relativo alle modalità di valutazione e, contemporaneamente, alle finalità, poiché i processi stessi di confronto, collaborazione, pianificazione e riflessione attivati dalla valutazione costituiscono una finalità.

La valutazione può rappresentare un'occasione per rafforzare l'impegno a favore di un sistema equo e di qualità, promuovendo atteggiamenti positivi nei confronti dell'inclusione e modalità di lavoro coerenti con i suoi principi. Per gli alunni è un'occasione per prendere la parola, esprimere la propria opinione e richiedere dei cambiamenti. Per gli insegnanti, i dirigenti e gli altri professionisti dell'educazione

può rappresentare un'opportunità per acquisire consapevolezza sull'efficacia delle scelte organizzative e didattiche e promuovere miglioramento.

Il delegare parzialmente alle scuole la responsabilità di monitorare e (auto-)valutare la qualità del sistema serve ad attivare processi di *capacity-building*, che accrescono le competenze interne all'istituzione.

Anche per il ricercatore può rappresentare un momento formativo, grazie al dialogo con gli operatori scolastici e con gli alunni. Ad esempio, il coinvolgimento di alunni con disabilità può innescare processi autoriflessivi, utili a rielaborare modelli interpretativi, procedure di ricerca e strumenti di rilevazione (Callus, 2019).

Tab. 7 – Criteri per le finalità della valutazione

Perché valutare?	Partecipativo-etico	Coinvolgimento della comunità, in particolare di individui o gruppi vulnerabili, e trasparenza e inclusività dei processi di ricerca
	Personalizzato	Non solo modalità di valutazione standardizzate, ma anche in itinere e formative per tutti gli studenti
	Formativo/generativo	Non competitivo/normativo per quanto riguarda la valutazione della scuola ma generatore di processi continui di autoanalisi e miglioramento

Altre finalità di fondamentale importanza nella valutazione di un sistema scolastico inclusivo riguardano la restituzione di informazioni rilevanti per ciascun contesto, e realmente utilizzabili in ottica di miglioramento. I risultati aiutano ad individuare le criticità e a pianificare interventi mirati. Allo stesso tempo, possono consentire di selezionare e condividere strategie efficaci, e renderle concretamente applicabili anche in altri contesti.

Nel contesto nazionale sono già state condotte delle sperimentazioni (es. VALeS, Faggioli, 2018) che tentano di creare un chiaro legame tra autovalutazione e miglioramento. Altre ricerche si sono proposte, invece, di studiare le modalità di utilizzo dei dati sugli apprendimenti rilevati a livello nazionale e le possibili ricadute sulla progettazione didattica (es. Balconi, 2016).

Sono, inoltre, molteplici le esperienze che hanno riguardato specificamente l'autovalutazione e il miglioramento della qualità

dell'inclusione scolastica, ad esempio attraverso l'applicazione dell'Index per l'inclusione (es. Demo, 2017; Azorin and Ainscow, 2020).

Oltre alle ricadute sui singoli contesti, non dobbiamo dimenticare l'impatto che la valutazione potrebbe avere sulla ricerca e sulle politiche.

In questo volume si è, a più riprese, sostenuto un legame ricorsivo tra implementazione, ricerca e valutazione. Da un lato la ricerca elabora nuovi modelli, strumenti, procedure di rilevazione e analisi, dall'altro la valutazione restituisce informazioni sulle strategie più efficaci e amplia il corpus delle evidenze empiriche del settore. Infine, le evidenze confluiscono in nuove politiche che rigenerano il funzionamento del sistema scolastico e, conseguentemente, aprono nuove prospettive di analisi e ricerca.

Tuttavia, non sempre questo legame ricorsivo e virtuoso si manifesta. Può mantenersi relativamente saldo in alcune relazioni, ad esempio tra implementazione e ricerca, così come assolutamente disconnesso per altre, come quello tra valutazione e miglioramento.

Anche in questo senso esistono vari tentativi di promuovere processi trasformativi, con ricadute su più livelli.

Ad esempio, il testo di Ainscow, Chapman e Hadfield (2020) valorizza esperienze di dialogo tra pratiche e ricerca, con la finalità di innovare le politiche, sviluppare nuove evidenze e arricchire le competenze istituzionali. Gli autori considerano le barriere – sociali, politiche e culturali – che possono ostacolare questo dialogo e, partendo dai risultati delle esperienze condotte, offrono alcune indicazioni su come condurre esperienze di ricerca e miglioramento collaborative. Le strategie di ricerca prevedono una connessione tra le pratiche e la comprensione dei fenomeni su più livelli: tra modelli di implementazione e modelli interpretativi, tra piani di sviluppo e miglioramento e domande di ricerca, tra pratiche di autovalutazione e trasformative e la generazione di nuove evidenze, tra effettivi miglioramenti e lo sviluppo di nuove domande di ricerca. In questa visione collaborativa della ricerca, il miglioramento delle pratiche inclusive, lo studio e la comprensione non possono essere tra loro disgiunti.

Un approccio di questo genere ha bisogno di alcuni ingredienti fondamentali per funzionare, tra cui ruoli professionali e sociali che fungano da ponte per il dialogo e la creazione di network di

collaborazione, una leadership su più livelli del sistema che garantisca il perseguimento dei principi costitutivi dell'inclusione scolastica, e un saldo ancoraggio politico e istituzionale che supporti apertamente modalità di ricerca e miglioramento basate sulla collaborazione multiprofessionale (ricercatori e policy makers inclusi) e sull'ampia partecipazione della comunità scolastica (Ainscow, Chapman e Hadfield, 2020).

Nel contesto nazionale restano da sperimentare altrettante forme di collaborazione, per aprire il tema relativo a come rendere queste modalità partecipative e formative-generative parte integrante dei sistemi di valutazione nazionale e modalità per informare le politiche e le pratiche future.

Conclusioni

Il discorso contenuto in questo volume ha preso avvio da un'analisi degli attuali modelli e sistemi di valutazione dell'istruzione a livello internazionale e nazionale. L'analisi ha portato a delineare alcune criticità e, allo stesso tempo, ha messo in luce potenziali aree da ampliare e arricchire.

L'argomentazione si è poi spostata sulla tematica dell'inclusione scolastica, dapprima con l'obiettivo di chiarire cosa si intende con tale espressione e come si possa realizzare nella pratica. Dall'analisi dei differenti modelli di implementazione si sono evidenziate molteplici sovrapposizioni con il sistema di istruzione generale, o meglio aspetti integrativi rispetto ai modelli tradizionali: dalla formulazione delle politiche fino alle strategie di individualizzazione e personalizzazione.

Successivamente, la panoramica sulla ricerca internazionale ha consentito di affrontare quelle stesse tematiche in un'ottica valutativa, per restituire – per quanto possibile – una descrizione esaustiva sullo stato della ricerca. La sintesi dei risultati di ricerca disponibili era finalizzata a individuare le principali tendenze tematiche e metodologiche e a suggerire aree di sviluppo.

Nell'ultima parte le riflessioni sulla valutazione del sistema di istruzione generale e sulla valutazione dell'inclusione sono confluite in una visione unificata della valutazione, attraverso una visione ecologica dei sistemi scolastici inclusivi. Il set di criteri elencati nell'ultimo capitolo servono a guidare quella modellizzazione – concettuale, analitica e interpretativa - che appare necessaria a vari livelli.

Ma a cosa si fa riferimento quando si parla di modelli di valutazione della qualità di un sistema scolastico inclusivo? E perché se ne parla al plurale?

Al fine di creare un sistema unificato di valutazione di un sistema scolastico inclusivo abbiamo bisogno di:

- Una visione condivisa (e unificata) di un sistema scolastico inclusivo, del suo funzionamento e delle sue finalità, da tradurre in modelli descrittivi e interpretativi (es. modelli di variabili, indicatori di qualità, indici, livelli di qualità);
- Una visione condivisa (e unificata) della valutazione, da operationalizzare in sistemi di valutazione coerenti con i principi dell'inclusione (es. criteri, design di ricerca, strumenti, modalità di disseminazione);
- Una visione condivisa (e unificata) del rapporto tra implementazione, ricerca e valutazione, con la finalità di creare strutture effettive di dialogo a più livelli e attivare concretamente processi formativi-generativi nel sistema.

Se ne deduce che i modelli da sviluppare sono molteplici e lo sono anche per la natura stessa dell'inclusione scolastica, quale processo in costante divenire. Il plurale richiama qualcosa di dinamico, flessibile e, di conseguenza, modificabile, o meglio perfettibile.

Il volume non voleva fornire risposte ma aprire nuove piste di riflessione, confronto e azione. Si volevano sollevare dubbi e avanzare richieste, supportate da una solida base analitico-critica sullo stato della valutazione del sistema di istruzione generale e sullo stato dell'implementazione e della ricerca sull'inclusione scolastica.

Concludo dicendo che l'impegno a rendere effettivo il diritto all'inclusione scolastica non è estemporaneo e non riguarda pochi. Non riguarda un solo Paese o solo alcuni gruppi di alunni, genitori o insegnanti. È un impegno globale e di comunità, e come tale dovrebbe essere affrontato nella ricerca e nel miglioramento dei sistemi.

Bibliografia

- Ainscow M. (2020a), “Inclusion and equity in education: making sense of global challenges”, *Prospects*, 49: 123-134. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>.
- Ainscow M. (2020b), “Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences”, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6, 1: 7-16. DOI: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.
- Ainscow M., Chapman C. and Hadfield M. (2020), *Changing Education Systems. A Research-based Approach*, Routledge, Abingdon, Oxon.
- Alshutwi S.M., Che Ahmad A. and Wah Lee L. (2020), “The impact of inclusion setting on the academic performance, social interaction and self-esteem of deaf and hard of hearing students: systematic review and meta-analysis”, *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19, 10: 248-264. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.10.14>.
- Amor A.M., Hagiwara M., Shogren K.A., Thompson J.R., Verdugo M.A., Burke K.M. and Aguayo, V. (2019), “International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review” *International Journal of Inclusive Education*, 23, 12: 1277-1295. DOI: 10.1080/13603116.2018.1445304.
- Anderson, J., Boyle, C. and Deppeler, J. (2014), *The ecology of Inclusive Education. Reconceptualising Brofenbrenner*, in Zhang H., Chan P.W.K. & Boyle C., Eds., *Equality in Education: Fairness and Inclusion* (pp. 23-34), Sense Publishers, Rotterdam, The Netherlands.
- Antoninis M., April D., Barakat B., Bella B., D’Addio A.C., Eck M., Endrizzi F, Priyadarshani J. et al. (2020), “All means all: an introduction to the Global Education Monitorin Report on inclusion”, *Prospects*, 49: 103-109. <https://doi.org/10.007/s11125-020-09505-x>.
- Armstrong D. (2017), “Wicked problems in special and inclusive education”, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17, 4: 229-236. DOI: 10.1111/1471-3802.12402.

- Armstrong A.C., Armstrong D. and Spandagou I. (2010), *Inclusive Education: International Policy & Practice*, SAGE Publishing Ltd, London. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446221990>.
- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Giovanni Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento.
- Avramidis E. and Norwich B. (2002), “Teachers’ attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature”, *European Journal of Special Needs Education*, 17, 2: 129-147. DOI: 10.1080/08856250210129056.
- Azorin C. and Ainscow M. (2020), “Guiding schools on their journey towards inclusion”, *International Journal of Inclusive Education*, 24, 1: 58-76. DOI: 10.1080/13603116.2018.1450900.
- Balconi B. (2016), *Prove INVALSI e progettazione didattica: esiti di uno studio empirico*, in Fiore B., Pedrizzi T., a cura di, *Valutare per migliorare le scuole* (Capitolo 10), Mondadori Università, Firenze (versione E-Book).
- Banks J. (2021), *A winning formula? Funding inclusive education in Ireland*, in Goldan J., Lambrecht J., Loreman T., Eds., *Resourcing Inclusive Education* (pp. 7-19), Emerald Publishing Limited. DOI: 10.118/S1479-363620210000015003.
- Bardelli M. e Colombo N. (2016), *Come leggere i risultati delle prove INVALSI*, in Fiore B., Pedrizzi T., a cura di, *Valutare per migliorare le scuole* (Capitolo 9), Mondadori Università, Firenze, (versione E-Book).
- Bartolini Bussi M.G. e Ramploud A. (2018), *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma.
- Bates H., McCafferty A., Quayle E. and McKenzie K. (2015), “Review: typically-developing students’ views and experiences of inclusive education”, *Disability and Rehabilitation*, 37, 21: 1929-1939. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.993433>.
- Bellacicco R. e Dell’Anna S. (2020), *Trend e gap nella ricerca sull’inclusione scolastica in Italia: una Mapping Review*, in Caldin R., a cura di, *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze. Atti del Convegno Internazionale SIRD. Roma 26-27 settembre 2019 – II Tomo – Sezione SIPeS* (pp. 45-53), Pensa MultiMedia, Lecce.
- Bellacicco R. and Demo H. (2019), “Becoming a teacher with a disability: a systematic review”, *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 19, 3: 186-206. <http://dx.doi.org/10.13128/form-7720>.
- Benzoni S., Costantino M.A. e Lyons J.S. (2020), *Partecipazione e valutazione di esito nella salute mentale in età evolutiva. Gli strumenti della famiglia CANS nell’esperienza italiana*, Erickson, Trento.

- Bezzi C. (2007), *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*, FrancoAngeli, Milano.
- Bianquin N. (2018), *Inclusione e disabilità. Processi di autovalutazione nella scuola*, Guerini Associati, Milano.
- Booth T. e Ainscow M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma.
- Boyle C., Anderson J. and Allen K.-A. (2020), *The importance of teacher attitudes to inclusive education*, in Boyle C., Anderson J., Page A., Mavropoulou S., Eds., *Inclusive education: Global issues & controversies* (pp. 127-146), Brill. http://dx.doi.org/10.1163/9789004431171_008
- Bronfenbrenner U. (1979), *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Byrne B. (2019), "How inclusive is the right to inclusive education? An assessment of the UN convention on the rights of persons with disabilities' concluding observations", *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651411>.
- Callus A.-M. (2019), "Being an inclusive researcher: seeking questions, raising answers", *Disability & Society*, 34, 7-8: 1241-1263. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1602511>.
- Calvani A. (2014), Criticità e potenzialità di un sistema nazionale di valutazione, *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 4, 14: 20-33. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-15793>.
- Canevaro A., D'Alonzo L. e Ianes D., a cura di (2009), *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*, Bolzano University Press, Bolzano.
- Capp M.J. (2017), "The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016", *International Journal of Inclusive Education*, 21, 8: 791-807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>.
- Carlberg C. and Kavale K. (1980), "The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: a meta-analysis", *The Journal of Special Education*, 14, 3: 295-309.
- Castoldi M. (2012), *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Carocci, Roma.
- Cavalli A. e Argentin G., a cura di (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, Il Mulino, Bologna. DOI: 10.978.8815/229380.
- Cobb C. (2015), "Principals play many parts: a review of the research on school principals as special education leaders 2001-2011", *International Journal of Inclusive Education*, 19, 3: 213-234. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.916354>.

- Corte dei Conti (2018), *Gli interventi per la didattica a favore degli alunni con disabilità e bisogni educativi speciali (anni 2012-2017). Deliberazione 16 luglio 2018, n. 13/2018/G*, http://www.condicio.it/allegati/356/delibera_13_2018.pdf [Ultimo accesso 23.01.2021].
- Cottini L., Fedeli D., Morganti A., Pascoletti S., Signorelli A., Zanon F. e Zoletto D. (2016), “Una scala per valutare l’inclusività delle scuole e delle classi italiane”, *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 2, 16: 65-87. <https://doi.org/10.13128/formare-18512>.
- Cottini L., and Morganti A. (2016), “Does the school inclusion really work?”, *Education Sciences & Society*, 1: 13-32. DOI: 10.3280/ess1-2016oa3240.
- Cottini L., e Morganti A. (2015), *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l’inclusione*, Carocci Editore, Roma.
- Creemers B.P.M., Kyriakides L. and Sammons P. (2010), *Methodological advances in Educational Effectiveness Research*, Routledge, Abingdon, Oxon.
- Creemers B.P.M. and Kyriakides L. (2010), “Using the Dynamic Model to develop an evidence-based and theory-driven approach to school improvement”, *Irish Educational Studies*, 29, 1: 5-23. DOI: 10.1080/03323310903522669.
- Cullen M.A., Lindsay G., Hastings R., Denne L., Stanford C., Beqirraq L., Elahi F., Gemegah E., Hayden N., Kander I., Lykomitrou F. and Zander J. (2020), *Special Educational Needs in mainstream schools: evidence review*, Education Endowment Foundation, London. https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Send/EEF_SEND_Evidence_Review.pdf [Ultimo accesso 23.01.2021].
- D’Alessio S. (2011), *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*, Sense Publishers, Rotterdam.
- D’Alessio S. and Cowan S. (2013), “Cross-cultural approaches to the study of “inclusive “ and “special needs” education”, in Wiseman A.W., Anderson E., Eds, *Annual Review of Comparative and International Education 2013* (pp. 227-261), Emerald Group Publishing Limited. DOI: 10.1108/S1479-3679(2013)0000020021.
- De Boer A., Pijl S.J. and Minnaert A. (2012), “Students’ attitudes towards peers with disabilities: a review of the literature”, *International Journal of Disability, Development and Education*, 59, 4: pp. 379-392. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>.
- De Boer, A., Pijl, S.J. and Minnaert, A. (2011), “Regular primary school-teachers’ attitudes towards inclusive education: a review of the

- literature”, *International Journal of Inclusive Education*, 15, 3: 331-353. DOI: 10.1080/13603110903030089.
- De Boer, A., Pijl, S.J. and Minnaert, A. (2010), “Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature”, *European Journal of Special Needs Education*, 25, 2: 165-181. DOI: 10.1080/08856251003658694.
- De Bruin K. (2019), “The impact of inclusive education reforms on students with disability: an international comparison”, *International Journal of inclusive education*, 23, 7: 811-826. DOI: 10.1080/13603116.2019.1623327.
- Demo H. (2017), *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*, Erickson, Trento.
- Dei M. (2012), *La scuola in Italia*, Il Mulino, Bologna (versione E-Book).
- Dell'Anna S., Pellegrini M., Ianes D. and Vivanet G. (2020), “Learning, social and psychological outcomes of students with moderate, severe and complex disabilities in inclusive education: a systematic review”, *International Journal of Disability, Development and Education*. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1843143>.
- Dell'Anna S., Pellegrini M. and Ianes D. (2019), “Experiences and learning outcomes of students without special educational needs in inclusive settings: a systematic review”, *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1592248>.
- Dell'Anna S. e Pellegrini M. (2019), “Condurre Systematic Review in ambito inclusivo. Uno strumento per l'epistemologia e l'implementazione nel settore”. In Ianes D., a cura di, *Didattica e inclusione scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo* (pp. 162-174), FrancoAngeli, Milano.
- Edwards B.M., Cameron, D., Kind G. and McPherson A.C. (2019), “How students with Special Needs perceive Social Inclusion of children with physical impairments in Mainstream schools: a scoping review”, *International Journal of Disability, Development and Education*, 66, 3: 298-324. DOI: 10.1080/1034912X.2019.1585523.
- Erickson K.A. and Geist L.A. (2016), “The profiles of students with significant cognitive disabilities and complex communication needs”, *Augmentative and Alternative Communication*, 32, 3: 187-197. <http://dx.doi.org/10.1080/07434618.2016.1213312>.
- Ewing D.L., Monsen J.J. and Kielblock S. (2017), “Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires”, *Educational Psychology in Practice*, 34, 2: 150-165. DOI: 10.1080/02667363.2017.1417822.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020), *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report*. (J. Ramberg, A. Lénárt, and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark.

<https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2018-dataset-cross-country>.

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2019a), *Changing Role of Specialist Provision in Supporting Inclusive Education: Mapping Specialist Provision Approaches in European Countries* (S. Ebersold, M. Kyriazopoulou, A. Kefallinou and E. Rebollo Píriz, eds.), European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense, Denmark.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2019b), *Inclusive School Leadership: Exploring Policies Across Europe* (E. Óskarsdóttir, V. Donnelly and M. Turner-Cmuchal, eds.), Odense, Denmark.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2019c), *Preventing School Failure: A Review of the Literature* (G. Squires and A. Kefallinou, eds.), European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense, Denmark.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2019d), *Teacher Professional Learning for Inclusion: Literature review* (A. De Vroey, S. Symeonidou and A. Watkins, eds.), European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense, Denmark.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018a), *Analysis Framework for Mapping Inclusive Education Policies* (V. Soriano, A. Watkins, M. Kyriazopoulou, V. Donnelly, A. Kefallionu, S. Ebersold and G. Squires, eds.), European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense, Denmark.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018b), *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: a review of the literature* (S. Symeonidou, ed.), European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense, Denmark.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018c), *Financing Policies for Inclusive Education Systems: Policy Guidance Framework* (A. Watkins, E. Óskarsdóttir and S. Ebersold, eds.), European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense, Denmark.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018d), *Financing Policies for Inclusive Education Systems: Resourcing Levers to Reduce Disability in Education* (S. Ebersold, E. Óskarsdóttir and A. Watkins, eds.), European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense, Denmark.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018e), *Supporting Inclusive School Leadership: Literature Review* (E. Óskarsdóttir,

- V. J. Donnelly and M. Turner-Cmuchal, eds.), European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense, Denmark.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017), *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Lessons from European Policy and Practice* (A. Kefallinou and V.J. Donnelly, eds.), European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense, Denmark.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016), *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education* (S. Ebersold, ed.), European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense, Denmark.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011) *Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense, Denmark.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017), *Support mechanisms for evidence-based policy making in education. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. DOI: 10.2797/575942.
- European Expert Network on Economics of Education [EENEE] (2006), *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. European Commission.
- Faggioli M., a cura di (2018). *Costruire il miglioramento. Percorsi di ricerca sul miglioramento scolastico*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli.
- Faubert V. (2009), *School Evaluation: current practices in OECD countries and a literature review. OECD Education Working Papers No. 42*. OECD Publishing, Paris, France. <https://dx.doi.org/10.1787/218816547156>.
- Ferrari M., Matucci G. e Morandi M. (2019), *La scuola inclusiva dalla Costituzione ad oggi. Riflessioni tra pedagogica e diritto*, Franco Angeli, Milano.
- Ferri D. (2017), “Inclusive Education in Italy: a legal appraisal 10 years after the signature of the UN Convention on the rights of persons with disabilities”, *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 12, 2: 1-21. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7070>.
- Fiore B. e Pedrizzi T., a cura di (2016), *Valutare per migliorare le scuole*, Mondadori università, Firenze.
- Fiore B. (2016), *Le quattro fasi del sistema di valutazione delle scuole: autovalutazione, valutazione esterna, miglioramento e rendicontazione*, in Fiore B., Pedrizzi T., a cura di, *Valutare per migliorare le scuole* (Capitolo 8), Mondadori Università, Firenze, (versione E-Book).

- Finkelstein S., Sharma U. and Furlonger B. (2019), “The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis”, *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2019.1572232.
- Florian L., Black-Hawkins K. and Rouse M. (2016), *Achievement and Inclusion in Schools*, Routledge, London.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2021), “Osservazioni in classe. Scopi e metodologia di una ricerca innovativa”, *Le strategie didattiche in Italia*. Disponibile da: https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2012/09/N.0_Scopi-e-metodologia-di-una-ricerca-innovativa_Fondazione-Agnelli_Feb2021.pdf [Ultimo accesso 25.02.2021].
- Fondazione Giovanni Agnelli (2014), *La valutazione della scuola. A cosa serve e perché è necessaria all'Italia*, Laterza, Roma-Bari.
- Freer J.R.R. (2021), “Students’ attitudes toward disability: a systematic literature review (2012-2019)”, *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.186688>.
- Gherardini P., Nocera S. e AIPD (2000), *L'integrazione scolastica delle persone Down*, Erickson, Trento.
- Giovannini M.L. (2014), “Il dibattito su valutazione ed evidenze: per un processo valutativo credibile e trasparente”, *ECPS - Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, 1: 101-126.
- Göransson K. and Nilholm C. (2014), “Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education”, *European Journal of Special Needs Education*, 29, 3: 265-280. DOI: 10.1080/08856257.2014.933545.
- Gomendio M. (2017), *Empowering and enabling teachers to improve equity and outcomes for all*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris.
- Graham L.J., de Bruin K., Lassig C. and Spandagou I. (2020a), “A scoping review of 20 years of research on differentiation: investigating conceptualization, characteristics, and methods used”, *Review of Education*, 9, 1: 161-198. DOI: 10.1002/rev3.3238.
- Graham L.J., Medhurst M., Malaquias C., Tancredi H., de Bruin C., Gillett-Swan J., et al. (2020b), “Beyond Salamanca: a citation analysis of the CRPD/GC4 relative to the Salamanca Statement in inclusive and special education research”, *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2020.1831627.
- Güsmüş S., Arar K. and Oplatka I. (2020), “Review of international research on school leadership for social justice, equity and diversity”, *Journal of Educational Administration and History*, 53, 1: 81-99. <https://doi.org/10.1080/00220620.2020.186267>.

- Hagiwara M., Amor A.M., Shogren K.A., Thompson J.R., Verdugo M.A., Burke K.M., Uyanik H. and Aguayo V. (2019), “International trends in Inclusive Education Intervention Research: a literature review”, *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54, 1: 3-17.
- Hall J., Lindorff A. and Sammons P., Eds. (2020), *International Perspectives in Educational Effectiveness Research*, Springer Nature Switzerland AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44810-3>.
- Hanushek E. A. (2011), “The economic value of higher teacher quality”, *Economics of Education Review*, 30, 3: 466-479.
- Hanushek E. A. and Woessmann L. (2015), *The knowledge capital of nations: education and the economics of growth*, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Haug P. (2017), “Understanding inclusive education: ideals and reality”, *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19, 3: 206-217. <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>.
- Hernández -Torrano D., Somerton M. and Helmer J. (2020), “Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years”, *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>.
- Holmqvist M. and Lelinge B. (2020), “Teachers’ collaborative professional development for inclusive education”, *European Journal of Special Needs Education*. DOI: 10.1080/08856257.2020.1842974.
- Hooge E., Burns T. and Wilkoszewski H. (2012), *Looking beyond the numbers: stakeholders and multiple school accountability*. OECD Education Working Papers, No. 85, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k91dl7ct6q6-en>.
- Hudson M.E., Browder D.M. and Wood L.A. (2013), “Review of experimental research on academic learning by students with moderate and severe intellectual disability in general education”, *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38, 1: 17-29. DOI: 10.2511/027494813807046926.
- Ianes D. e Augello G. (2019), *Gli inclusioscettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*, Erickson, Trento.
- Ianes D., Cappello S. and Demo H. (2017), “Teacher and student voices: a comparison between two perspectives to study integration processes in Italy”, *European Journal of Special Needs Education*, 32, (3): 301-313.
- Ianes D., Cramerotti S. e Fogarolo F. (2021), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica. I modelli e le Linee guida del Decreto interministeriale n. 182 29/12/2020 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi*, Erickson, Trento.

- Ianes D. e Dell'Anna S. (2020), “Valutare la qualità dell’inclusione scolastica. Un framework ecologico”, *L’integrazione scolastica e sociale*, 19, 1: 109-128. DOI: 10.14605/ISS1912011.
- Ianes D., Dell'Anna S., Demo H. e Macchia V. (2020) *IN-IN: Strumenti per l'inclusione / Instrumente für Inklusion*, FrancoAngeli, Milano.
- Ianes D., Demo H. and Dell'Anna S. (2020), “Inclusive education in Italy: historical steps, positive developments, and challenges”, *Prospects*, 49, 249-263. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09509-7>.
- Ianes D., Demo H. e Zambotti F. (2010), *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Erickson, Trento.
- Imray P. and Colley A. (2017), *Inclusion is dead: long live inclusion*, Routledge, Abingdon, Oxon.
- International Bureau of Education-UNESCO (2016), *Training Tools for Curriculum Development – Reaching Out to All Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education*, UNESCO, Geneva, Switzerland.
- International Disability Alliance (2020), *What an inclusive, equitable, quality education means to us: Report of the International Disability Alliance*. https://www.internationaldisabilityalliance.org/sites/default/files/ida_ie_flagship_report_english_29.06.2020.pdf [Ultimo accesso 1.02.2021].
- INVALSI (2020). *Rapporto prove Invalsi 2019*. Disponibile da: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf [Ultimo accesso 05.06.2020].
- INVALSI (2016), *La valutazione delle scuole in Italia: a cosa serve, come è realizzata*. Disponibile da: https://www.invalsi.it/snv/docs/0220/Documento_Valutazione_scuole.pdf [Ultimo accesso 13.12.2020].
- INVALSI (2014a), *I percorsi valutativi delle scuole. Inquadramento teorico del RAV*. Disponibile da: https://www.invalsi.it/snv/docs/271114/Inquadramento_teorico_RAV.pdf [Ultimo accesso 21.10.2020].
- INVALSI (2014b), *Il Decennale delle Prove INVALSI. Esiti, strumenti e riflessioni verso il Sistema Nazionale di Valutazione*. Disponibile da: https://www.invalsi.it/Invalsi/doc_eventi/12-2014/4/Documento_DecennaleProveINVALSI.pdf [Ultimo accesso 21.10.2020].
- INVALSI (2010), *Quadro di riferimento teorico della valutazione del sistema scolastico e delle scuole*, Roma.
- INVALSI (n.d.), *Linee guida per l'autovalutazione: dal processo al rapporto di autovalutazione*. https://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/Linee_guida_autovalutazione.pdf [Ultimo accesso 16.02.2021].

- ISTAT (2020a), *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – a.s. 2019-2020*. Disponibile da: <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilita.pdf> [Ultimo accesso 31.01.2020].
- ISTAT (2020b), *L'inclusione scolastica: accessibilità, qualità dell'offerta e caratteristiche degli alunni con sostegno – Anno scolastico 2018-2019*. <https://www.istat.it/it/files/2020/02/Alunni-con-disabilita-2018-19.pdf>
- ISTAT (2015), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado – Anno scolastico 2014-2015*. <https://www.istat.it/it/files/2015/12/Alunni-con-disabilita.pdf>.
- Kauffman J.M. and Hornby G. (2020), “Inclusive vision versus Special Education reality”, *Education sciences*, 10, 258: 1-13. DOI: 10.3390/educi10090258.
- Kefallinou A., Symeonidou S. and Meijr C.J.W. (2020), “Understanding the value of inclusive education and its implementation: a review of the literature”, *Prospects*, 49, 135-152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>.
- Kinsella W. (2018), “Organising Inclusive Schools”, *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2018.1516820.
- Klieme E. (2020), *Policies and Practices of Assessment: a showcase for the use (and misuse) of International Large Scale Assessments in Educational Effectiveness Research*, in Hall J., Lindorff A., Sammons P., Eds., *International Perspectives in Educational Effectiveness Research* (pp. 147-181), Springer Nature Switzerland AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44810-3>.
- Koller D., Le Pouesard M. and Rummens J.A. (2018), "Defining Social Inclusion for children with disabilities: a critical literature review“, *Children & Society*, 32, 1: 1-13. DOI: 10.1111/chso.12223.
- Koster M., Nakken H., Pijl S.J. and van Houten E. (2009), “Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education”, *International Journal of Inclusive Education*, 13, 2: 117-140.
- Kyriakides L., Creemers B. and Panayiotou A. (2020), *Developing and testing theories of Educational Effectiveness addressing the dynamic nature of education*, in Hall J., Lindorff A., Sammons P., Eds., *International Perspectives in Educational Effectiveness Research* (pp. 33-69), Springer Nature Switzerland AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44810-3>.
- Kyriakides L., Creemers B. and Charalambous E. (2018), *Equity and quality dimensions in educational effectiveness*, Springer International Publishing AG, Cham, Switzerland. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-72066-1>.

- Kyriazopoulou M. and Weber H., Eds. (2009), *Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense, Denmark.
- Lang R., Kett M., Groce N. and Trani J.-F. (2011), “Implementing the United Nations Convention on the rights of persons with disabilities: principles, implications, practice and limitations”, *ALTER, European Journal of Disability Research*, 5, 3: 206-220.
- Lastrucci E. (2017a), *Genesi ed evoluzione storica del Sistema Nazionale di Valutazione*, in Lastrucci E., a cura di, *Valutazione di sistema e Autovalutazione di istituto* (pp. 23-70), Editoriale Anicia, Roma.
- Lastrucci E. (2017b), *Qualità, efficienza ed efficacia dell’attività formativa*, in Lastrucci E., a cura di, *Valutazione di sistema e Autovalutazione di istituto* (pp. 133-168), Editoriale Anicia, Roma.
- Lastrucci E. (2017c), *Variabili, indicatori ed indici*, in Lastrucci E., a cura di, *Valutazione di sistema e Autovalutazione di istituto* (pp. 85-103), Editoriale Anicia, Roma.
- Lautenbach F. and Heyder A. (2019), “Changing attitudes to inclusion in preservice teacher education: a systematic review”, *Educational Research*, 61, 2: 231-253. DOI: 10.1080/00131881.2019.1596035.
- Li L. and Ruppert A. (2020), “Conceptualizing Teacher Agency for Inclusive Education: a systematic and international review”, *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 44, 1: 42-59. DOI: 10.1177/088406420926976.
- Lindner K.-T. and Schwab S. (2020), “Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis”, *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2020.1813450.
- Lindorff A., Sammons P. and Hall J. (2020), *International perspectives in Educational Effectiveness Research: a historical overview*, in Hall J., Lindorff A., Sammons P., Eds., *International Perspectives in Educational Effectiveness Research* (pp. 9-31), Springer Nature Switzerland AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44810-3>.
- Loreman T., Forlin C. and Sharma U. (2014), *Measuring indicators of inclusive education: a systematic review of the literature*, in Forlin C., Loreman T., Eds., *Measuring Inclusive Education* (pp. 165-187), Emerald, Bingley.
- Lüke T. and Grosche M. (2018), “What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion”, *International Journal of Inclusive Education*, 22, 1: 38-53. DOI: 10.1080/13603116.2017.1348548.

- Lyons G.L., Huber H.B., Carter E.W., Chen R. and Asmus J.M. (2016), “Assessing the social skills and problem behaviors of adolescents with severe disabilities enrolled in general education classes”, *American Journal on intellectual and developmental disabilities*, 121, 4: 327-345. Doi: 10.1352/1944-7558-121.4.327.
- Magnússon G. (2019), “An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca Statement”, *International Journal of Inclusive Education*, 23, 7-8: 677-690. DOI: 10.1080/13603116.2019.1622805.
- Mangiatoridi A. and Serenelli F. (2013), “Universal Design for Learning: a meta-analytic review of 80 abstracts from peer reviewed journals”, *Research on Education and Media*, 5, 1: 109-118.
- Marsili F., Morganti A. e Vivianet G. (2020), “Nuovi orizzonti di ricerca in educazione speciale: le sintesi di sintesi”, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8, 1: 184-200. DOI: 10.7346/sipes-01-2020-15.
- McCart A., McSheehan M., Sailor W., Mitchiner M. and Quirk C. (2016), *SWIFT differentiated technical assistance* (White paper), SWIFT Center, Lawrence, KS.
- Medeghini R., a cura di, (2015), *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Erickson, Trento.
- Messiou K. (2017), “Research in the field of inclusive education: time for a rethink?”, *International Journal of Inclusive Education*, 21, 2: 146-159. DOI: 10.1080/13603116.1223184.
- Messiou K. and Ainscow M. (2020), “Inclusive inquiry: student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools”, *British Educational Research Journal*, 46, 3: 670-687. <https://doi.org/10.1002/berj.3602>.
- Miatto E. (2020), “L’inclusione come un prisma: significati e prospettive di una incursione nel catalogo OPAC del SBN”, *Education Sciences & Society*, 11, 2: 285-295. DOI: 10.3280/ess2-2020oa9468.
- Mitchell D. (2018), *The Ecology of Inclusive Education. Strategies to tackle the crisis in educating diverse learners*, Routledge, Abingdon, Oxon.
- Mitchell D. (2015), “Inclusive Education is a multi-faceted concept”, *CEPS Journal*, 5, 1: 9-30.
- Mitchell D. (2014), *What really works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies* (Second Edition), Routledge, Abingdon, Oxon, (trad. it: *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull’evidenza*, Erickson, Trento, 2018).
- MIUR (2017), *La dispersione scolastica nell’a.s. 2015/2016 e nel passaggio all’a.s. 2016/2017*, Disponibile da: <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus+La+dispersione+scolastica/9bc1c11b-1c40-4029-87ba-40b8ba2bc2bf> [Ultimo accesso 21.06.2019].

- MIUR – Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica (2019), *Focus “Principali dati della scuola – Avvio Anna Scolastico 2019/2020”*. Disponibile da: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Principali+dati+della+scuola+-+avvio+anno+scolastico+2019-2020.pdf/5c4e6cc5-5df1-7bb1-2131-884daf008088?version=1.0&t=1570015597058> [Ultimo accesso 28.12.2020].
- Miyauchi H. (2020), “A systematic review on Inclusive Education of students with visual impairment”, *Education sciences*, 10, 346: 1-15. Doi: 10.3390/educsci10110346.
- Moljord G. (2018), “Curriculum research for students with intellectual disabilities: a content-analytic review”, *European Journal of Special Need Education*, 33, 5: 646-659. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1408222>.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2011), *Inklusion vor Ort: Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch*, Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bonn.
- Moriña A. and Carnerero F. (2020), “Conceptions of Disability at Education: a systematic review”, *International Journal of Disability, Development and Education*. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1749239>.
- Newman L., Wagner M., Knokey A.-M., Marder C., Nagle K., Shaver D., Wei X., et al. (2011), *The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school. A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2) (NCSE 2011-3005)*, SRI International, Menlo Park, CA.
- Nilholm C. (2020), “Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice?” *European Journal of Special Needs Education*. DOI: 10.1080/08856257.2020.1754547.
- Nilholm C. and Göransson K. (2017), “What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact”, *European Journal of Special Needs Education*, 32, 3: 437-451. DOI: 10.1080/08856257.2017.1295638.
- Nijs S., Penne A., Vlaskamp C. and Maes B. (2016), “Peer interactions among children with profound intellectual and multiple disabilities during group activities”, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29: 366-377. Doi: 10.1111/jar.12185.
- Nind M. and Vinha H. (2012), “Doing research inclusively: bridges to multiple possibilities in inclusive research”, *British Journal of Learning Disabilities*, 42, 2: 102-109. DOI: 10.1111/bid.12013.
- Norwich B. (2013), *Addressing tensions and dilemmas in Inclusive Education. Living with uncertainty*, Routledge, London.
- OECD (2019a), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

- OECD (2019b), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris: PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- OECD (2019c), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD (2019d), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as valued professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- OECD (2013), *Synergies for Better Learning: an international perspective on evaluation and assessment*, OECD Publishing, Paris.
- Oh-Young C. and Filler J. (2015), “A meta-analysis of the effects of placement on academic and social outcome measures of students with disabilities”, *Research in Developmental Disabilities*, 47: 80-92. DOI: 10.1016/j.ridd.2015.08.014.
- Ok M.W., Rao K., Bryant B.R. and McDougall D. (2017), “Universal Design for Learning in Pre-K to Grade 12 classrooms: a systematic review of research”, *Exceptionality*, 25, 2: 116-138. DOI: 10.1080/09362835.2016.1196450.
- Oliveira A., van Munster M. and Gonçalves A.G. (2019), “Universal Design for Learning and Inclusive Education: a systematic review in the international literature”, *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25, 4: 627-640. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000400009>.
- Palumbo M. e Pandolfini V. (2016), “Effetti perversi della valutazione ed equità sociale: riflessioni sul Sistema nazionale di valutazione”, *Studi di Sociologia*, 54, 3: 263-278.
- Pantic N. and Florian L. (2015), “Developing teachers as agents of inclusion and social justice”, *Education Inquiry*, 6, 3: 333-351. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>.
- Paulsrud D. and Nilholm C. (2020), “Teaching for inclusion – a review of research on cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support”, *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2020.1846799.
- Pedrizzi T. (2016), *Lo sviluppo a livello nazionale delle valutazioni internazionali e nazionali*, in Fiore B., Pedrizzi T., a cura di, *Valutare per migliorare le scuole* (Capitolo 2), Mondadori Università, Firenze (versione E-Book).
- Pellegrini M. e Vivanet G. (2018), *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*, Carocci, Roma.
- Pellegrini M. (2016), “Quali metodi di ricerca per la didattica speciale? Alcune indicazioni dal lavoro di David Mitchell”, *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 16, 3: 163-172. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-17116>.

- Poliandri D., e Romiti S. (2016), *L'osservazione in classe*, in Fiore B., Pedrizzi T., a cura di, *Valutare per migliorare le scuole* (Capitolo 7), Mondadori Università, Firenze (versione E-Book).
- Quirk C., Ryndak D.L. e Taub D. (2017), “Research and Evidence-Based practices to promote membership and learning in General Education for students with extensive support needs”, *Inclusion*, 5, 2: 94-109. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-5.2.94>.
- Qvortrup A. and Qvortrup L. (2018), “Inclusion: Dimensions of inclusion in education”, *International Journal of Inclusive Education*, 22, 7: 803-817. DOI: 10.1080/13603116.2017.1412506.
- Rademaker F., de Boer A., Kupers E. and Minnaert A. (2020), “Applying the Contact Theory of Inclusive Education: a systematic review on the impact of contact and information on the social participation of students with disabilities”, *Frontiers in Education*, 5: 1-21.
- Reynolds D., Kelly A., Harris A., Jones N., Adams D., Miao Z. and Bokhove C. (2020), *Extending Educational Effectiveness: a critical review of research approaches in International Effectiveness Research, and proposal to improve them*, in Hall J., Lindorff A., Sammons P., Eds., *International Perspectives in Educational Effectiveness Research* (pp. 121-145), Springer Nature Switzerland AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44810-3>.
- Reynolds D., Sammons P., De Fraine B., Van Damme J., Townsend T., Teddlie C. and Stringfield S. (2014), “Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review”, *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 2: 197-230. DOI: 10.1080/09243453.2014.885450.
- Ricuperati G. (2015), *Storia della scuola in Italia*, Editrice La Scuola, Milano.
- Rix J., Carrizosa H.G., Seale J., Sheehy K. and Hayhoe S. (2018), “The while of participation: a systematic review of participatory research involving people with sensory impairments and/or intellectual impairments”, *Disability & Society*, <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1669431>.
- Rix J., Hall K., Nind M., Sheehy K. and Wearmouth J. (2009), “What pedagogical approaches can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms? A systematic literature review”, *Support for learning*, 24, 2: 86-94.
- Rosqvist H.B., Kourti M., Jackson-Perry D., Brownlow C., Fletcher K., Bendelman D. and O'Dell L. (2019), “Doing it differently: emancipatory autism studies within a neurodiverse academic space”, *Disability & Society*, 34, 7-8: 1082-1101. Doi: 10.1080/09687599.2019.1603102.

- Ruijs N.M., e Peetsma T.T.D. (2009), “Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed”, *Educational Research Review*, 4: 67-79.
- Ruzzante G. (2016), “Strumenti per valutare l’inclusione: una rassegna italiana”, *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 16, 3: 173-182. Doi: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-19123>.
- Sandoval M. and Messiou K. (2020), “Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies”, *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1730456>
- Sandri P. (2014), “Integration and inclusion in Italy. Towards a special pedagogy for inclusion”, *ALTER, European Journal of Disability Research*, 8, 2: 92-104.
- Scheerens J. (2011a), *Il controllo bei sistemi scolastici caratterizzati da una gerarchia a legami deboli*. in Scheerens J., Mosca S., Bolletta R., a cura di, *Valutare per gestire la scuola. Governance, leadership e qualità educativa* (pp. 3-14), Pearson Italia, Milano-Torino.
- Scheerens J. (2011b), *Integrare l’autovalutazione della scuola e la certificazione*, in Scheerens J., Mosca S., Bolletta R., a cura di, *Valutare per gestire la scuola. Governance, leadership e qualità educativa* (pp. 83-104), Pearson Italia, Milano-Torino.
- Schleicher A. (2018), *World Class: how to build a 21st-century school system*, OECD Publishing, Paris.
- Schuelka M.J. and Thyrring Engsig T.T. (2020), “On the question of educational purpose: complex educational systems analysis for inclusion”, *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2019.1698062.
- Schurig M., Weiß S., Kiel E., Heimlich U. and Gebhardt M. (2020), “Assessment of the quality of inclusive schools. A short form of the quality scale of inclusive school development (QU!S-S) – reliability, factorial structure and measurement invariance”, *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1862405>.
- Scruggs T. E., Mastropieri M.A. and McDuffie K.A. (2007), “Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research”, *Exceptional children*, 73, 4: 392-416. DOI: 10.1177/001440290707300401.
- Shaked H. (2019), “School leaders’ contribution to Social Justice: a review”, *International Journal of Educational Reform*. <https://doi.org/10.1177/1056787919857259>.
- Shogren K.A., McCart A.B., Lyon K.J. and Sailor W.S. (2015), “All means all: building knowledge for Inclusive Schoolwide Transformation”, *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40, 3: 173-191. DOI: 10.1177/1540796915586191.

- Soukakou E.P., Winton P.J., West T.A., Sideris J.H. and Rucker L.M. (2015), “Measuring the quality of inclusive practices: findings from the Inclusive Classroom Profile Pilot”, *Journal of Early Intervention*, 36, 3: 223-240. DOI: 10.1177/1053815115569732.
- Stanforth A. and Rose J. (2020), “‘You kind of don’t want them in the room’: tensions in the discourse of inclusion and exclusion for students displaying challenging behaviour in an English secondary school”, *International Journal of Inclusive Education*, 24, 12: 1253-1267. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1516821>.
- Symeonidou S. (2017), “Initial teacher education for inclusion: a review of the literature”, *Disability & Society*, 32, 3: 401-422. DOI: 10.1080/09687599.2017.1298992.
- Szumski G., Smogorzewska J. and Karwowski M. (2017), “Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: a meta-analysis”, *Educational Research Review*, 21: 33-54.
- Taub D.A., McCord J.A. and Ryndak D.L. (2017), “Opportunities to learn for students with extensive support needs: a context of research-supported practices for all in general education classes”, *The Journal of Special Education*, 51, 3: 127-137. <https://doi.org/10.1177/0022466917696263>.
- Tomlinson C.A. (2014), *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners* (2nd Edition), Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Tomlinson S. (2017), *A sociology of Special and Inclusive Education. Exploring the manufacture of inability*, Routledge, Abingdon, Oxon.
- Tomlinson S. (2012), “The irresistible rise of the SEN industry”, *Oxford Review of Education*, 38, 3: 267-286. DOI: 10.1080/03054985.2012.692055.
- Trincherò R. (2014), “Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove Invalsi. Stato dell’arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento”, *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 4, 14: 34-49. DOI: <https://doi.org/10.13128/formare-15794>.
- Tripp D. (2012), *Critical incidents in teaching. Developing professional Judgement*, Routledge, Abingdon, Oxon.
- UN (2016), *CRPD and Optional Protocol Signatures and Ratifications*. https://www.un.org/disabilities/documents/2016/Map/DESA-Enable_4496R6_May16.pdf [Ultimo accesso 6.01.2021].
- UN (2006), *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, United Nations.
- UN (1993), *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*, <https://www.un.org/development/desa/disabilities/standard-rules-on-the-equalization-of-opportunities-for-persons-with-disabilities.html> [Ultimo accesso 20.01.2021].

- UN, Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016), *General Comment No. 4: Right to Inclusive Education*, 2 September 2016, CRPD/C/GC/4. <https://www.refworld.org/docid/57c977e34.html> [Ultimo accesso 6.01.2021].
- UNESCO (2017), *A guide for ensuring inclusion and equity in education*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2009), *Policy guidelines on Inclusion in Education*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2004), *Education for all: the quality imperative*, United National Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris.
- UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Salamanca, Spain.
- UNESCO (1990), *World Declaration on Education for All and Framework for Action to meet basic learning needs*.
- Van Mieghem A., Verschuere K., Petry K. and Struyf E. (2020a), “An analysis of research on Inclusive Education: a systematic search and meta review”, *International Journal of Inclusive Education*, 24, 6: 675-689 DOI: 10.1080/13603116.2018.1428012.
- Van Steen T. and Wilson C. (2020), “Individual and cultural factors in teachers’ attitudes towards inclusion: a meta-analysis”, *Teaching and Teacher Education*, 95: 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>.
- Valentim A. and Valentim J.P. (2020), “What I think of school: perceptions of school by people with intellectual disabilities”, *Disability & Society*, 35, 10: 1618-1640. DOI: 10.1080/09687599.2019.1702507.
- Van Mieghem A., Verschuere K., Donche V. and Struyf E. (2020b), "Leadership as a lever for inclusive education in Flanders: a multiple case study using qualitative comparative analysis“, *Educational management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143220953608>.
- Vertecchi B. (2003), *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, FrancoAngeli, Milano.
- Vertecchi B., Agrusti G. e Losito B. (2010), *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Vivanet G. (2014), “La valutazione degli apprendimenti scolastici. Un quadro internazionale”, *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 14, 4: 8-19. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-15792>.
- Vuri D. (2018), *Ranking scolastici e scelte familiari: prime evidenze da Eduscopio*, Fondazione Agnelli. Disponibile da: <https://www.fondazioneagnelli.it/2018/05/18/ranking-scolastici-e-scelte-familiari-prime-evidenze-da-eduscopio/> [Ultimo accesso 31.12.2020].
- Warren S.R., Martinez R.S. and Sorting L. (2016), “Exploring the Quality Indicators of a successful full-inclusion preschool program”, *Journal of*

- Research in Childhood Education*, 30, 4: 540-553. Doi: 10.1080/02568543.2016.1214651.
- Watkins A., Ebersold S. and Lénárt A. (2014), *Data Collection to inform international policy issues on Inclusive Education*, in Forlin C., Loreman T., *Measuring Inclusive Education* (pp. 53-74), Emerald, Bingley.
- Watkins L., Ledbetter-Cho K., O'Reilly M., Barnard-Brak L. and Garcia-Grau P. (2019), "Interventions for students with autism in inclusive settings: a best-evidence synthesis and meta-analysis", *Psychol Bull.*, 145, 5: 490-507. DOI: 10.1037/bul0000190.
- Watkins L., O'Reilly M., Kuhn M., Gevarter C., Lancioni G.E., Sigafoos J., and Lang R. (2015), "A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings", *J Autism Dev Disord*, 45, 4: 1070-83. DOI: 10.1007/s10803-014-2264-x.
- WHO (2007), *International Classification of Functioning, Disability and Health, Children and Youth Version*, Geneva, Switzerland.
- WHO (2001), *International Classification of Functioning, Disability and Health*, Geneva, Switzerland.
- Woodgate R.L., Gonzalez M., Demczuk L., Snow W.M., Barriage S. and Kirk S. (2019), "How do peers promote social inclusion of children with disabilities? A mixed-methods systematic review", *Disability and Rehabilitation*. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1561955>.
- Xie Y.-H., Potmesil M. and Peters B. (2014), "Children who are deaf or hard of hearing in inclusive educational settings: a literature review on interactions with peers", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. DOI: 10.1093/deafed/enu017.
- Zanniello G. (2016), La valutazione e l'autovalutazione nelle scuole italiane, *Pedagogia e Vita*, 74: 92-112.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



SEGUICI IN RETE



SOTTOSCRIVI
I NOSTRI FEED RSS



ISCRIVITI
ALLE NOSTRE NEWSLETTER

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria
Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835123965

Negli ultimi due decenni il tema della valutazione della qualità del sistema di istruzione è divenuto centrale nel panorama nazionale e internazionale. La valutazione è vista come strumento per l'analisi dell'efficacia e della sostenibilità del sistema con finalità di miglioramento.

Nel contesto italiano l'inclusione scolastica rappresenta un elemento connaturato al sistema stesso, a tutti i livelli di istruzione e in modo trasversale: dal nido all'università, dalla didattica di classe all'organizzazione scolastica, fino ad arrivare alle politiche. Per tale ragione, la valutazione del sistema scolastico non può prescindere da un'integrazione degli aspetti relativi alla qualità dell'inclusione scolastica.

Il testo presenta una panoramica sugli attuali sistemi di valutazione e sullo stato dell'implementazione e della ricerca sull'inclusione scolastica. L'analisi evidenzia le molteplici interconnessioni tra la valutazione del sistema generale e la valutazione dell'inclusione, e si propone di unificarle attraverso un nuovo e originale approccio ecologico che promuove un legame ricorsivo e generativo tra pratiche, ricerca e valutazione.

Il libro si rivolge a ricercatori impegnati nell'ambito della valutazione e dell'inclusione scolastica, ma anche a insegnanti, dirigenti e professionisti dell'educazione che aspirino a un sistema di valutazione collaborativo, partecipativo e trasformativo.

Silvia Dell'Anna è ricercatrice in Pedagogia dell'inclusione presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Si occupa dello sviluppo di modelli, approcci e strumenti di ricerca coerenti con i principi dell'inclusione scolastica e finalizzati alla valutazione della qualità del sistema. Inoltre, coordina progetti di valutazione di impatto nell'ambito educativo e progetti di formazione mirati alla prevenzione della disaffezione, dell'insuccesso e della dispersione scolastica.