

## Pluriclasse: scelta di ripiego o laboratorio di inclusione? Una rassegna narrativa della letteratura

### Multi-grade classes: a fallback option or a laboratory for inclusion? A narrative literature review

Laura Parigi

Researcher, Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa, l.parigi@indire.it

OPEN  ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Parigi L. (2025). Multi-grade classes: a fallback option or a laboratory for inclusion? A narrative literature review *Pedagogia oggi*, 23(2), 92-103.  
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-11>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

Journal Homepage  
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561  
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-11>

#### ABSTRACT

This contribution presents a review of multigrade teaching as a “promising pedagogy” for educational inclusion, analyzing both theoretical assumptions and empirical evidence on the capacity of multigrade classrooms to promote equity and participation. From a theoretical perspective, four main assumptions emerge: the multigrade classroom as a means of access to education in marginalized contexts; as an “extreme case” of heterogeneity; as a catalyst for pedagogical innovation; and as a space for peer learning among students of different ages. The review highlights two key dimensions: differentiated instruction, which adapts content, activities, and resources to individual needs, and educational cooperation, based on collaborative learning and peer tutoring. Empirical studies show that teachers implement differentiation and mixed-age teaching strategies, but struggle with organizational and curricular constraints. Although evidence of direct student outcomes is limited, benefits emerge in terms of autonomy, motivation, and socio-emotional skills. The review provides a foundation for future research and for developing professional development frameworks for inclusive multigrade teaching.

Il contributo presenta una rassegna di studi sulle potenzialità delle pluriclassi per l'inclusione e l'equità educativa, analizzando presupposti teorici ed evidenze empiriche. Sul piano teorico, la pluriclasse costituisce una risorsa in quanto crea le condizioni di accesso all'istruzione in contesti marginali; rappresenta un “caso limite” che mette in crisi il principio di omologazione basato sull'associazione tra gradi ed età aprendo a una maggiore attenzione alle diversità e diventando così catalizzatore per pratiche di differenziazione didattica, di apprendimento cooperativo e per tutoring tra studenti di età diverse. I riscontri che emergono dalla ricerca empirica mostrano che gli insegnanti attuano strategie di differenziazione e *mixed-age teaching*, affrontando tuttavia vincoli organizzativi e curricolari. Sebbene le evidenze sugli effetti sugli studenti siano limitate, emergono benefici su autonomia, motivazione e competenze socio-emozive. La rassegna offre una base per ricerche future e per lo sviluppo di profili di professionalità per la didattica inclusiva in pluriclasse.

**Keywords:** multigrade classrooms, multigrade schools, inclusion, equity, diversity

**Parole chiave:** pluriclassi, scuole multigrado, inclusione, equità, diversità

Received: October 6, 2025  
Accepted: November 7, 2025  
Published: December 30, 2025

Corresponding Author:  
Laura Parigi, l.parigi@indire.it

## Introduzione

Le scuole delle aree interne del Paese hanno registrato negli ultimi anni un significativo calo delle iscrizioni, determinato da fenomeni demografici strutturali come denatalità, invecchiamento della popolazione e flussi migratori verso i poli urbani. Questo trend ha colpito in particolare le sedi più periferiche di istituti di grandi dimensioni ed è rilevante per l'intero sistema educativo italiano, in quanto le cosiddette "piccole scuole" rappresentano oggi il 50,6% delle primarie e il 20% delle secondarie di primo grado. In queste scuole si registra la presenza di pluriclassi in passato presenti soprattutto nelle aree più isolate, ma che negli ultimi anni si sono diffuse anche nei piccoli centri e nelle periferie urbane, interessando circa 30.000 alunni, prevalentemente della scuola primaria (Bartolini, Zanoccoli, Mangione, 2023).

La pluriclasse è spesso percepita come una soluzione "di ripiego", che suscita resistenze tra famiglie e decisori politici (Little, 2006; Parigi, 2023). Nella maggior parte dei casi, infatti, la formazione di classi miste per età risponde a scelte di natura amministrativa più che pedagogica. Gli insegnanti, inoltre, si percepiscono spesso poco preparati ad affrontare la complessità dei contesti multigrado (Idris, 2019), anche a causa della scarsa disponibilità di opportunità di formazione specifica, sia iniziale sia in servizio.

Tuttavia, la formazione di pluriclassi non può essere concepita esclusivamente come una risposta emergenziale dei territori alla transizione demografica, senza considerare gli effetti e le ricadute in termini di equità dell'offerta formativa e di contrasto alle disuguaglianze che storicamente caratterizzano il sistema di istruzione italiano (Giancola, Salmieri, 2023). Questa necessità risulta ancora più evidente se si considera che le pluriclassi sono presenti in contesti in cui la marginalità geografica si combina con una marginalità funzionale, determinata dalla limitata accessibilità dei servizi essenziali (Di Cataldo, Romani, 2023; Parigi, 2024).

### 1. Il quadro teorico della ricerca

La ricerca ha indagato la fondatezza del pregiudizio secondo cui gli studenti in classi miste per età ottengono risultati inferiori rispetto ai coetanei delle classi standard. Numerosi studi indicano che la frequenza delle pluriclassi non influisce negativamente sugli apprendimenti, evidenza confermata fin dagli anni '80 e '90 e in ricerche successive in diversi contesti internazionali (Pratt, 1986; Miller, 1990; Gutierrez, Slavin, 1992). Alcune ricerche segnalano risultati più bassi in matematica, soprattutto per gli studenti più grandi, in particolare in aree rurali o con elevato turn-over del personale docente (Mariano, 2009; Lindström, Lindahl, 2011; Checchi, De Paola, 2018; Barbetta *et alii*, 2023). Al contrario, studi recenti evidenziano effetti positivi per studenti più piccoli o a rischio di emarginazione, con benefici su autostima, autoefficacia e competenze socio-relazionali (Pridmore, 2007; Parigi, 2023).

La varietà di costrutti e metodi rende complessa l'elaborazione di risposte consistenti sugli effetti del modello multigrado. Nella maggioranza delle ricerche, la pluriclasse è indagata in funzione della sua composizione, senza considerare sistematicamente le modalità di insegnamento e quindi la correlazione tra pratiche didattiche e ricadute sugli studenti. Si tratta di un limite significativo, in particolare alla luce di quanto osserva Hattie (2002), il quale interpreta l'assenza di ricadute positive della pluriclasse come l'effetto della mancata applicazione di strategie didattiche capaci di valorizzare l'eterogeneità della composizione del gruppo di apprendimento, come il tutoraggio e la cooperazione tra studenti di età diverse, strategie per le quali la ricerca ha già documentato effetti positivi (Hattie, 2009).

Si tratta di un'ipotesi su cui convergono gli studi che indagano le strategie di insegnamento in pluriclasse e le potenzialità di innovazione didattica correlate alla presenza di studenti di età diverse. Sulla base di questo principio, sono stati formalizzati modelli di insegnamento per i contesti multigrado (*multigrade teaching*), che individuano una serie di dimensioni chiave per l'attuazione di una didattica efficace e inclusiva. Tali modelli sottolineano anzitutto l'importanza dell'*organizzazione flessibile della classe*, in cui spazi e risorse sono concepite per favorire l'autonomia individuale e di gruppo, consentendo agli alunni di lavorare in modo indipendente o cooperativo a seconda delle attività previste. Alla flessibilità organizzativa si accompagna la *gestione della classe*, che richiede la definizione di tempi, regole e routine chiare, indispensabili per garantire stabilità e continuità in un contesto eterogeneo. Centrale è inoltre l'*organiz-*

*zazione del curricolo e delle attività di apprendimento*, orientata a compiti autonomi e cooperativi, che integrano momenti individuali e collettivi in una prospettiva di apprendimento attivo. Un’ulteriore dimensione riguarda la *strutturazione di gruppi e materiali*, organizzati secondo criteri funzionali alle esigenze di apprendimento, così come la promozione di percorsi di apprendimento autonomo, sostenuti da strumenti di *monitoraggio e autovalutazione* che permettono a ciascun alunno di riflettere sui propri progressi. Infine, i modelli includono lo sviluppo di attività di *tutoraggio tra pari*, basate su abilità e routine condivise, attraverso cui gli studenti più esperti sostengono quelli più giovani o con maggiori difficoltà (Miller, 1990; Smit, Engeli, 2015).

Negli ultimi quindici anni, gli studi sulle pluriclassi si sono sviluppati alla luce dell’agenda Education for All (Little, 2006) e dell’Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 (SDG 4) dell’Agenda 2030, che promuovono un’istruzione di qualità, inclusiva ed equa e opportunità di apprendimento permanente per tutti. In questa prospettiva, la pluriclasse è divenuta oggetto di studi di natura teorica, empirica e di rassegna che ruotano intorno alla concettualizzazione di una “promising pedagogy” (Hyry-Beihammer, Hascher, 2015; Parfitt *et alii*, 2025) per la realizzazione di una scuola inclusiva, in grado di rispondere ai bisogni e agli interessi di tutti gli studenti (Booth, Ainscow, 2002). Si tratta di un filone di studi attorno a cui si sta sviluppando un interesse crescente a livello internazionale, come evidenziato anche dal recente numero monografico dedicato al tema dall’International Journal of Educational Research, pubblicato nel 2025.

## 2. Metodologia

L’obiettivo di questo contributo è esaminare sistematicamente gli studi sulla pluriclasse come contesto di inclusione educativa, individuando da un lato i costrutti teorici che ne fondano la concezione come “promising pedagogy” e, dall’altro, le evidenze empiriche che ne documentano l’efficacia. Rispetto alla prima direttrice di ricerca, ci si propone di sintetizzare i presupposti e gli assunti alla base di tale concettualizzazione. In particolare, si intende identificare quali siano le caratteristiche che rendono la pluriclasse un contesto di insegnamento e apprendimento potenzialmente facilitante l’inclusione. Si intende inoltre individuare i principi e le strategie didattiche (Baldacci, 2006; Calvani, 2012) che, secondo le teorizzazioni esistenti, dovrebbero orientare la progettazione e la pratica di insegnamento nelle classi multigrado. Si intende infine verificare se nella letteratura siano già presenti formalizzazioni di modelli didattici, in grado di offrire una rappresentazione semplificata ma coerente dell’agire educativo, utile a comprendere e orientare la complessità dei processi di insegnamento-apprendimento (Bertin, 1975; Baldacci, 2010; Rivoltella, Rossi, 2012).

Nella seconda direttrice di ricerca, l’obiettivo di comprendere in che misura l’inclusione trova effettiva realizzazione nei contesti di pluriclasse. A tal fine, la ricerca si propone di identificare quali siano, nei casi oggetto di indagine empirica, le strategie didattiche impiegate dagli insegnanti per realizzare l’inclusione, nonché la percezione di ricaduta sugli studenti e l’identificazione di fattori facilitanti e ostacolanti l’attuazione di tali strategie. Infine, ci si è proposti di rilevare se e in che misura in letteratura si riscontrino evidenze delle ricadute sugli studenti rilevate con studi di tipo osservazionale o sperimentale.

A partire dalle suddette finalità di ricerca, è stata condotta una *scoping review* narrativa della letteratura (Lockwood, Santos, Pap, 2021; Peters *et alii*, 2021). La rassegna della letteratura ha preso in considerazione gli studi reperibili in quattro database bibliografici (Google Scholar, ERIC, Semantic Scholar, Consensus) e ha considerato studi teorici ed empirici *peer-reviewed*, elaborati pubblicati nel periodo 2020-2025. La ricerca bibliografica è stata progettata per identificare contributi teorici ed empirici sul rapporto tra insegnamento in pluriclasse (*multigrade teaching*) e inclusione, considerata nelle sue diverse dimensioni: educativa, sociale, e di equità delle opportunità educative. La *query* di base per l’interrogazione (*multigrade AND teaching AND inclusion OR "social inclusion" OR equity*) ha subito adattamenti in relazione alla sintassi dei diversi database, allo scopo di ottimizzare l’equilibrio tra la sensibilità (*recall*), cioè la capacità di recuperare tutti gli articoli rilevanti sul tema, e la specificità (*precision*), ovvero la proporzione di articoli effettivamente pertinenti tra quelli recuperati (Peters *et alii*, 2021).

Il corpus iniziale di articoli è stato sottoposto a una prima fase di screening finalizzata alla rimozione

dei duplicati. Sono stati inoltre esclusi gli studi relativi all'educazione prescolare (*early education*) e all'istruzione superiore (*higher education*), contesti in cui la formazione di gruppi di apprendimento eterogenei per età costituisce una pratica ordinaria e non assimilabile alla pluriclasse nell'istruzione primaria e secondaria. Una successiva fase di selezione, basata sulla lettura degli abstract, ha consentito di identificare gli studi che: a) analizzano contesti *multigrado* prevalentemente nella scuola primaria e, in alcuni casi, nella secondaria; b) presentano riferimenti esplicativi al tema dell'inclusione di studenti con bisogni educativi speciali e ad interventi educativi mirati alla compensazione di condizioni di svantaggio socio-economico e culturale. Attraverso tale procedimento di selezione, sono stati individuati complessivamente 17 lavori scientifici.

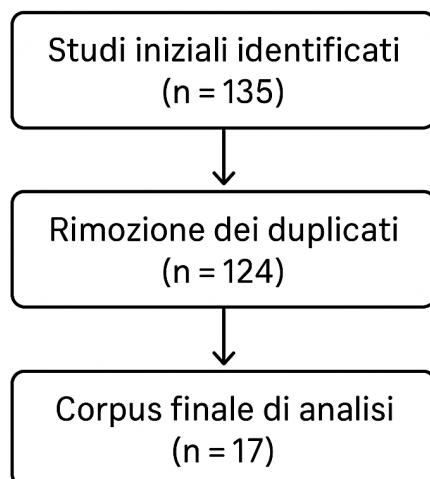


Fig. 1: Schema del processo di selezione del corpus

Gli studi selezionati sono stati sottoposti a un'analisi qualitativa del contenuto (*Qualitative Content Analysis*, Mayring, 2021; Kuckartz, Rädiker, 2023), con finalità descrittivo-interpretativa. L'analisi è stata condotta secondo un approccio misto deduttivo-induttivo, strutturato in più fasi iterative. Nella fase iniziale è stato costruito un sistema di categorie principali, elaborato in modo deduttivo a partire dalle domande di ricerca e dai riferimenti teorici sull'inclusione in ambito didattico (v. Fig. 2). È stato realizzato un primo ciclo di codifica, durante il quale le unità di testo sono state attribuite alle categorie predefinite. Nella fase successiva, gli estratti raggruppati per categoria sono stati sottoposti a un'analisi tematica di tipo induttivo (Braun, Clarke, 2022), finalizzata a individuare pattern ricorrenti nei differenti lavori scientifici. Tale passaggio ha permesso operare una sintesi interpretativa.

| Domanda di ricerca   | Quesiti specifici  | Categorie di analisi                   | Definizione  |
|--|--|--|--|
| D1 Quali sono le basi teoriche riguardo le potenzialità inclusive della pluriclasse? | D 1.1 Quali sono i presupposti teorici riguardo le potenzialità inclusive della pluriclasse?   | Assunti e ipotesi fondative            | Presupposti teorici e gli assunti alla base della concettualizzazione della pluriclasse come contesto didattico potenzialmente favorevole all'inclusione.                                |
|  | D 1.2 Quali sono i principi e le strategie che dovrebbero essere applicati per realizzare le potenzialità inclusive della pluriclasse? | Principi e strategie didattiche        | Indicazioni su orientamento operativi che, secondo le teorizzazioni presenti negli studi sulla didattica inclusiva nei contesti multigrado, dovrebbero guidare l'azione dell'insegnante. |
|  | D 1.3 Quali modelli didattici vengono proposti in letteratura per la realizzazione della pluriclasse inclusiva?                        | Modelli educativi                      | Formalizzazioni che sintetizzino l'uso integrato di un complesso di strategie didattiche finalizzate all'inclusione nei contesti pluriclasse. In   |
| D2: Quali riscontri di ricerca empirica documentano l'inclusività della pluriclasse? | D 2.1 In che modo l'inclusione viene effettivamente attuata nei contesti multigrado?   | Pratiche                               | Insieme di atti intenzionali volti a realizzare la didattica in pluriclasse  |
|  | D 2.2 Quali sono i pensieri, le percezioni, le credenze e gli atteggiamenti dei docenti riguardo all'inclusione in pluriclasse?        | Percezioni e credenze degli insegnanti | Riguarda i valori e gli atteggiamenti che influenzano la definizione e l'attuazione della pratica educativa.   |
|  | D 2.3 Quali sono gli effetti osservabili sugli studenti?   | Ricadute sugli studenti                | Esoni osservabili in termini di risultati di apprendimento curricolare e trasversale, motivazione, atteggiamenti, benessere  |

Fig. 2: Schema delle categorie di analisi della letteratura

### 3. Risultati

Il corpus finale comprende diciassette studi pubblicati tra il 2015 e il 2025, con una concentrazione più marcata nel periodo 2020–2025, a testimonianza dell'interesse crescente verso il tema della pluriclasse in chiave inclusiva. Gli articoli provengono da dodici paesi distribuiti su quattro continenti, con una prevalenza europea (Spagna, Finlandia, Irlanda, Francia, Italia, Austria, Regno Unito) e contributi significativi da Sud Africa, India, Maldive, Turchia, Filippine e Isole Fiji. Questa distribuzione geografica riflette la dimensione globale del fenomeno e la sua rilevanza nei contesti rurali, montani o marginali, dove la scuola multigrado rappresenta una risposta educativa all'eterogeneità e alla scarsità di risorse. Sotto il profilo metodologico, nel corpus prevalgono studi qualitativi (11 su 17), di cui sei studi di caso o multi-sito e cinque di tipo interpretativo o etnografico; seguono sei review della letteratura, comprendenti analisi sistematiche, *scoping review* e contributi teorici. La popolazione di riferimento è costituita prevalentemente da docenti della scuola primaria impegnati in contesti rurali o geograficamente isolati, con campioni che variano da piccoli gruppi di insegnanti (4–10 partecipanti) a studi su reti di scuole e intere comunità scolastiche (fino a 179 studenti e 40 docenti).

Il corpus dei lavori è stato sottoposto a una codifica di primo livello volta a realizzare una mappatura preliminare delle due dimensioni di indagine oggetto della rassegna: la cornice teorica sull'inclusione nella pluriclasse, articolata in assunti e ipotesi fondative, principi e strategie didattiche e modelli educativi, e i riscontri empirici relativi all'inclusività della pluriclasse, con riferimento a pratiche, percezioni e credenze

degli insegnanti e ricadute sugli studenti. Sono stati individuati 174 estratti complessivi, di cui 82 riferiti alla dimensione teorica e 92 alla dimensione empirica. Nel complesso emerge una leggera prevalenza di estratti che si riferiscono alla dimensione empirica (52,9%), relativi cioè a pratiche didattiche, dati osservativi ed esperienze di insegnamento, a fronte del 47,1% di contenuti teorici, connessi a principi pedagogici, modelli e riferimenti valoriali. Il corpus, pur numericamente ridotto, risulta sostanzialmente equilibrato tra riflessione teorica e descrizione empirica, evidenziando una letteratura che integra in modo coerente fondamenti concettuali e documentazione di pratiche reali sulla didattica inclusiva nella pluriclasse.

### **3.1 La pluriclasse come “promising pedagogy” per l’inclusione: ipotesi teoriche e orientamenti per la pratica**

Per quanto concerne la prima direttrice di indagine, l’analisi tematica ha individuato 82 estratti dal corpus degli studi scelti. Il corpus presenta una prevalenza netta della categoria “Principi e strategie pedagogiche” (oltre la metà degli estratti). Le “Assunzioni e ipotesi fondative” rappresentano circa un terzo del materiale, mentre i “Modelli didattici” costituiscono una quota minore ma significativa (13%).

L’analisi degli “Assunti e ipotesi fondative” ha prodotto quattro tematizzazioni principali:

- la pluriclasse come contrasto alla marginalizzazione.

La classe multigrado è una condizione di accesso all’istruzione nelle aree geograficamente isolate o scarsamente popolate. Diversi studi evidenziano infatti che la concettualizzazione del multigrade teaching nasce in relazione al movimento *Education for All*, quale strategia per rendere effettivo il diritto all’educazione. La formazione di pluriclassi si configura in questa prospettiva come una risorsa per colmare divari territoriali (Dontogan *et alii*, 2014; Cornish, 2021; Shareefa, 2021; Domingo-Peñaflor *et alii*, 2025; Vigo-Arrazola, Moreno-Pinillos, 2025);

- la pluriclasse come caso “limite” di eterogeneità.

La pluriclasse è caratterizzata come “diverse classroom”, (Fontenelle-Tereshchuk, 2020), dove studenti con livelli di apprendimento, culture, lingue, abilità e background socioculturali diversi convivono e apprendono insieme. Sebbene queste diversità siano presenti anche nelle classi monogrado, nella pluriclasse la compresenza di alunni di età diverse mette in crisi il principio di omologazione su cui si basano molti sistemi di istruzione e che prescrive per tutti gli studenti il raggiungimento dei medesimi traguardi di apprendimento negli stessi tempi. In questa ottica la pluriclasse è potenzialmente un contesto inclusivo, in quanto consente di modularlo in modo più flessibile i tempi di apprendimento evitando il ricorso a dispositivi come la bocciatura (Kuyini *et alii*, 2016; Tiernan, Casserly, Maguire, 2020; Deshpande, Prajapati, 2021; Shareefa, 2021; Day, Navani, 2025);

- la pluriclasse come catalizzatore di inclusione.

La pluriclasse è considerata un catalizzatore di inclusione, poiché la compresenza di studenti di età e livelli diversi richiede un ripensamento dei metodi tradizionali di insegnamento. Secondo questa tesi, gli insegnanti delle pluriclassi sono incoraggiati a sperimentare forme di differenziazione didattica e un ambiente di apprendimento potenzialmente più adattivo ai bisogni degli studenti, attraverso strategie di personalizzazione e differenziazione didattica (Hyry-Beihammer, Hascher, 2015; Frizzarin, 2019; Tiernan, Casserly, Maguire, 2020; Carrete-Marín *et alii*, 2024; Birot-Gautron, Kohout-Diaz, Deyrich, 2025; Parfitt *et alii*, 2025);

- la pluriclasse come comunità di apprendimento tra studenti di età diverse.

Le potenzialità inclusive della pluriclasse sono correlate all’apprendimento tra pari tra studenti di diversa età. Questa eterogeneità costituisce un fattore chiave per l’inclusione, stimolando la differenziazione didattica, l’organizzazione di gruppi flessibili e strumenti di lavoro cooperativo, come piani individualizzati inseriti in una dimensione sociale e collaborativa. Dal punto di vista cognitivo, l’interazione tra studenti di età diverse favorirebbe degli studenti più giovani o con livelli di apprendimento più bassi, con benefici trasversali sugli apprendimenti e sulle competenze socio-emotive (Hyry-Beihammer, Hascher, 2015; Frizzarin, 2019; Dontogan *et alii*, 2024; Parfitt *et alii*, 2025).

Per quanto concerne la categoria “Principi e strategie didattiche”, si sono individuate due tematizzazioni principali:

- la pluriclasse come contesto di differenziazione didattica.

Negli studi considerati, la differenziazione didattica (Tomlinson, 2017) è richiamata come principio cardine per l’organizzazione dell’apprendimento in pluriclasse in chiave inclusiva, poiché considera le differenze individuali tra gli studenti e le loro modalità di apprendimento, adattando contenuti, attività e strumenti in funzione delle diverse necessità (Shareefa, 2021). L’uso di strategie differenziate in pluriclasse consente di valorizzare la diversità di età, competenze e stili di apprendimento, favorendo inclusione e partecipazione attiva. Attraverso attività che coinvolgono gli studenti nella scelta dei contenuti, nella co-progettazione e nella collaborazione con pari e comunità, l’ambiente multigrado promuove autonomia, responsabilità e competenze trasversali (Tiernan, Casserly, Maguire, 2020; Sharefa, 2021; Dontogan *et alii*, 2024). Gli studi evidenziano che la didattica differenziata in pluriclasse si realizza attraverso piani di lavoro individualizzati, attività di apprendimento autodiretto e uso di pratiche valutative come autovalutazione e valutazione tra pari (Hyry-Beihammer, Hascher, 2015; Frizzarin, 2019; Dontogan *et alii*, 2024; Parfitt *et alii*, 2025);

- la pluriclasse come contesto di cooperazione educativa.

Gli approcci *child-centred*, il costruttivismo e l’apprendimento cooperativo rappresentano i principali riferimenti teorici per la didattica in pluriclasse, poiché valorizzano i processi di scaffolding tra alunni di età e livelli di sviluppo differenti (Vygotskij, 1978; Hyry-Beihammer, Hascher, 2015; Dontogan *et alii*, 2024; Parfitt *et alii*, 2025). Da tali presupposti derivano orientamenti operativi come la progettazione di attività esperienziali centrate sugli interessi degli studenti, l’uso di compiti aperti (Cohen, 1999) e autentici (Wiggins, 1998) per favorire la partecipazione di tutti, e la riorganizzazione del curricolo secondo un’organizzazione a spirale (Bruner, 1977), che permette di riprendere i contenuti a livelli di complessità crescente (Frizzarin, 2019; Dontogan *et alii*, 2024; Parfitt *et alii*, 2025) e quindi di realizzare attività che consentono la partecipazione di alunni di gradi e livelli di apprendimento diversi. La valenza inclusiva della cooperazione tra pari è considerata, nel contesto della pluriclasse, strumentale alla partecipazione attiva degli studenti e allo sviluppo di competenze socio-emotive e di cittadinanza (Hyry-Beihammer, Hascher, 2015; Carrete-Marín, Domingo-Peñafield, 2022; Vigo-Arrazola, Moreno-Pinillos, 2025).

Infine, per quanto concerne la formalizzazione di modelli didattici per l’inclusione nei contesti *multi-grade*, si rileva una sola elaborazione compiuta. Si tratta della proposta di Tiernan, Casserly, Maguire, (2020) che delinea le dimensioni fondamentali della didattica inclusiva nelle pluriclassi (Fig. 3).

**Table 1.** Instructional dimensions effecting multi-grade teaching and inclusion.

| Instructional Dimension                   | Facilitating Learning in Multi-grade Classrooms  | Examples of Connections to Research Base in Inclusive Education   |
|---|--|---|
| Classroom organisation                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Instructional resources</li> <li>Physical environment</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Differentiation of instructional resources (<a href="#">Westwood 2015</a>)</li> <li>Inclusive classroom space to encourage pupils to learn together rather than apart (<a href="#">Foreman and Arthur-Kelly 2017</a>)</li> </ul>   |
| Classroom management and discipline       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Classroom schedules and routines that promote clear, predictable instructional patterns</li> <li>Pupil responsibility for his/her own learning</li> </ul>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Structure and predictability (<a href="#">Alban-Metcalf and Alban-Metcalf 2001</a>)</li> <li>Specialist teaching methodologies to support inclusion (<a href="#">Jordan 2005; Reid 2011</a>)</li> <li>Routines to promote security and independence (<a href="#">Trussler and Robinson 2015</a>)</li> </ul>  |
| Instructional organisation and curriculum | <ul style="list-style-type: none"> <li>Instructional strategies and routines for maximum co-operative and self-directed pupil learning, based on diagnosed pupil needs</li> <li>Effective use of time</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Creating learning opportunities for all learners (<a href="#">Black-Hawkins and Florian 2012</a>)</li> <li>Adopting effective instructional practice (<a href="#">Lipsky and Gartner 1996</a>)</li> <li>Appropriate curriculum (<a href="#">Jones 2002; Mesibov and Howley 2003</a>)</li> <li>Effective use of differentiation (<a href="#">Allan 2007; Winters and O'Raw 2010</a>)</li> <li>Curricula differentiation (<a href="#">McNamara and Moreton 1997; Westwood 2015</a>)</li> </ul> |
| Instructional delivery and grouping       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Strategies for organising group learning activities across and within group levels</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Pedagogical approaches supporting social and academic inclusion (<a href="#">Rix et al. 2006; Nind and Wearmouth 2006</a>)</li> <li>Differentiating instruction (<a href="#">O'Brien and Guiney 2001; Broderick, Mehta-Parekh, and Reid 2005</a>)</li> </ul>   |
| Self-directed learning                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Pupils' skills and strategies for a high level of independence and efficiency in learning individually or in combination with other pupils</li> </ul>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Self-directed learning promotes progress of learners with SEN (<a href="#">Wehmeyer et al. 2003</a>)</li> <li>Self-directed learning encourages autonomy in learners with SEN (<a href="#">Mithaug and Mithaug 2003; Hume, Plavnick, and Odom 2012</a>)</li> </ul>   |
| Peer tutoring                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Classroom routines and pupils' skills in serving as 'teachers' to other pupils within and across the differing grade levels</li> </ul>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Carefully structured peer tutoring effective in inclusive classrooms (<a href="#">Fuchs et al. 1997; Mortweet et al. 1999</a>)</li> <li>Peer tutoring associated with higher learning outcomes (<a href="#">Scruggs, Mastropieri, and Marshak 2012</a>)</li> </ul>   |

Fig. 3: Il modello di didattica inclusiva multigrade di Tiernan, Casserly, Maguire (2020)

### 3.2 La pluriclasse inclusiva: le pratiche e il punto di vista degli insegnanti

L'insieme degli studi selezionati è stato sottoposto ad un secondo procedimento di analisi tematica, per rispondere alla domanda di ricerca "Quali riscontri di ricerca empirica documentano l'inclusività della pluriclasse?". Sono stati analizzati 92 estratti, organizzati in tre macro-categorie: "Pratiche" (45 estratti), che riguarda le azioni messe in campo dai docenti sul piano della progettazione curricolare e didattica e della gestione della classe; "Credenze, atteggiamenti e fattori ostacolanti" (37 estratti), che identifica le rappresentazioni, le opportunità e le difficoltà percepite dagli insegnanti; e "Ricadute sugli studenti" (10 estratti), relativa agli effetti osservabili su partecipazione, apprendimento e sviluppo socio-relazionale.

L'analisi tematica della categoria "Pratiche" ha evidenziato un insieme di strategie utilizzate dagli insegnanti, successivamente raggruppate in tre principali categorie, in base ai temi emersi dall'analisi dei presupposti teorici:

- strategie di differenziazione didattica attuate nei contesti di pluriclasse.

Gli studi mostrano che gli insegnanti attuano effettivamente forme di differenziazione didattica per rispondere all'eterogeneità della pluriclasse, intervenendo soprattutto sui contenuti delle attività didattiche proposte. La differenziazione in pluriclasse si realizza adattando materiali e complessità delle lezioni, anche con strumenti digitali, e tramite strategie come gruppi flessibili, *peer tutoring* e didattica a stazioni, per sostenere gli alunni sia cognitivamente sia emotivamente (Tiernan, Casserly, Maguire, 2020; Shareefa, 2021; Dontogan *et alii*, 2024; Vigo-Arrazola, Moreno-Pinillos, 2025). L'impiego di piani di lavoro individualizzati per tutti gli studenti, consente di personalizzare i percorsi, promuovere

l'autoregolazione e ottimizzare il tempo di lavoro del docente a supporto degli alunni dei diversi gradi (Hyry-Beihammer, Hascher, 2015). In alcuni casi l'adozione di strategie di differenziazione incide sull'organizzazione flessibile degli spazi, con allestimenti variabili dei tavoli e la formazione di centri tematici per l'apprendimento autonomo degli studenti (Cornish, 2021);

- strategie di apprendimento e cooperazione tra studenti di diversa età (mixed-age teaching).

L'interazione tra studenti di diversa età è promossa attraverso la realizzazione di attività di tipo creativo, che favoriscono la partecipazione e la cooperazione a prescindere dai livelli di apprendimento e di sviluppo, dando spazio al pensiero critico e la soluzione creativa dei problemi (Domingo-Peñaflor *et alii*, 2025; Vigo-Arrazola, Moreno-Pinillos, 2025). L'attenzione alla cooperazione tra studenti di diversa età incide sull'organizzazione del curricolo con soluzioni diversificate, come ad esempio l'utilizzo di forme di rotazione (l'intero gruppo segue in un anno il programma di un grado e l'anno successivo quello dell'altro), o la già menzionata organizzazione a spirale (Makoelle, Malindi, 2014; Hyry-Beihammer, Hascher, 2015; Frizzarin, 2019; Dontogan *et alii*, 2024);

- scuole multigrado.

Gli studi riportano esempi in cui la pluriclasse ha favorito un ripensamento dell'organizzazione scolastica, portando alla nascita di scuole "multigrado". Tra questi, si segnala il modello colombiano Escuela Nueva (Cornish, 2021; Day, Navani, 2025), caratterizzato dall'assenza di una rigida suddivisione degli studenti per grado e dall'attenzione ai ritmi di apprendimento individuali, attraverso l'uso di piani di lavoro personalizzati e l'apprendimento autonomo. Un altro esempio è offerto da una scuola multigrado nei Pirenei, che accoglie studenti dai 3 ai 12 anni e promuove continuità didattica e peer tutoring organizzando gruppi flessibili (Domingo-Peñaflor *et alii*, 2025).

L'analisi delle "Percezioni e credenze degli insegnanti" evidenzia tre tematizzazioni principali:

- la pluriclasse come "ostacolo generativo".

Negli studi, in particolare nelle ricerche di tipo etnografico individuati e nei lavori di rassegna, la pluriclasse è percepita dagli insegnanti come contesto favorevole all'inclusione (Tiernan, Casserly, Maguire, 2020). Si evidenzia inoltre che l'adozione di strategie di differenziazione origina dalla difficoltà di riprodurre il metodo "normale", basato su lezioni frontali e attività comuni per gli studenti dei singoli gradi, è poco sostenibile per i docenti delle pluriclassi. Da questa criticità, come evidenziano sia Tiernan, Casserly, Maguire (2020), che Joyce (2014), origina la necessità di praticare strategie alternative, tese ad esempio a promuovere la diversificazione del lavoro, la cooperazione e l'apprendimento autonomo. Sono queste sfide che secondo i docenti rendono necessario un ripensamento del curricolo per il lavoro con gruppi misti per età (Tiernan, Casserly, Maguire, 2020);

- percezione di efficacia.

L'analisi ha messo in luce percezioni di efficacia derivanti dall'adozione di strategie inclusive in pluriclasse, come effetto di attività in gruppi misti per età, nei quali gli studenti beneficiano dell'esposizione a contenuti complessi e sfidanti e del supporto sociale dei pari più grandi, mentre gli studenti più grandi consolidano conoscenze pregresse e sviluppano abilità di apprendimento autonomo (Hyry-Beihammer, Hascher, 2015; Tiernan, Casserly, Maguire, 2020; Shareefa, 2021). Gli insegnanti che utilizzano la differenziazione sono inoltre convinti che queste strategie producano effetti positivi sulla autonomia e autoregolazione degli studenti (Hyry-Beihammer, Hascher, 2015);

- fattori ostacolanti e facilitanti la didattica inclusiva in pluriclasse.

Pur riconoscendo le potenzialità della pluriclasse, gli insegnanti individuano alcuni vincoli significativi legati al carico di lavoro impiegato per la pianificazione di materiali e attività differenziate e nella mancanza di tempo da dedicare ad attività di supporto agli studenti, che rendono necessaria la compresenza di più docenti e forme di co-teaching (Tiernan, Casserly, Maguire, 2020; Sharefa, 2021; Birot-Gautron, Kohout-Diaz, Deyrich, 2025). Anche il confronto con le classi monogrado rappresenta un ostacolo rilevante per lo sviluppo delle potenzialità inclusive della pluriclasse, soprattutto per quanto riguarda la definizione di obiettivi e traguardi di apprendimento legati al grado scolastico. Le difficoltà emergono in particolare nell'organizzazione del curricolo e nell'adozione dei libri di testo, spesso strutturati per classi di età omogenee e quindi poco adattabili alla realtà eterogenea delle pluriclassi (Car-

rete-Marín, Domingo-Peñaflor, 2022; Birot-Gautron, Kohout-Diaz, Deyrich, 2025; Vigo-Arrazola, Moreno-Pinillos, 2025).

Negli studi considerati, le evidenze sugli effetti degli insegnamenti multigrado sugli apprendimenti degli studenti, basate su ricerche osservazionali o sperimentali, risultano ancora limitate. Tuttavia, alcuni lavori segnalano ricadute positive sullo sviluppo delle competenze socio-relazionali ed emotive (Makoele, Malindi, 2014; Tiernan, Casserly, Maguire, 2020), nonché benefici per gli studenti con basso rendimento scolastico, che traggono vantaggio da contesti di apprendimento più cooperativi e personalizzati (Hyry-Beihammer, Hascher, 2015; Shareef, 2021).

#### 4. Conclusioni

La rassegna della letteratura ha consentito di individuare quattro assunti principali su cui si basa la tesi dell'inclusività della pluriclasse; la funzione di contrasto alla marginalizzazione, correlata al fatto che le classi multigrado rendono accessibile l'istruzione in aree remote; la caratterizzazione come "caso limite" di classe eterogenea, che mette in crisi il principio di omologazione degli studenti insito nell'associazione tra grado ed età anagrafica; la funzione di catalizzatore di inclusione che scaturisce dall'inadeguatezza dei metodi tradizionali per la didattica in pluriclasse; la possibilità di sperimentare forme di apprendimento tra pari tra studenti di età diverse. Sulla base delle ipotesi fondative, la letteratura individua due dimensioni essenziali per la realizzazione della pluriclasse. La prima concettualizza la pluriclasse come contesto di *differenziazione didattica*, sottolineando l'importanza di adattare contenuti, attività e strumenti alle esigenze individuali degli studenti, valorizzando la pluralità di età, competenze e stili di apprendimento, mentre la seconda rappresenta la pluriclasse come contesto di *cooperazione educativa*, valorizzando l'apprendimento cooperativo e il tutoraggio tra pari tra studenti di età diversa.

La rassegna ha inoltre analizzato i riscontri empirici di tali teorizzazioni, evidenziando come la pluriclasse costituisca per gli insegnanti un "ostacolo generativo", in quanto le difficoltà di gestione della classe stimolano la ricerca di soluzioni alternative al "metodo normale" caratterizzato da lezioni e attività destinate all'intero gruppo classe, omogeneo per grado e per età. Negli studi analizzati si riscontrano esempi di utilizzo di strategie di differenziazione didattica e di *mixed-age teaching*. Gli insegnanti evidenziano tuttavia vincoli legati al carico di lavoro per pianificare attività differenziate e al confronto con le classi monogrado.

La letteratura esaminata, seppur ancora limitata, costituisce una prima base di conoscenza sull'inclusività della pluriclasse, definendo una sistematizzazione sia teorica sia empirica di fondamentale importanza per la comprensione della qualità educativa nelle classi multigrado, realtà in crescita sul territorio italiano. Si tratta di un lavoro ancora in fieri, che tuttavia offre prime formalizzazioni, utili per elaborare disegni di ricerca empirica, garantire la confrontabilità dei risultati, soprattutto per quanto riguarda le ricadute sugli studenti, e contribuire alla definizione di framework di competenze dei docenti per la didattica nei contesti multigrado.

Le teorie e le evidenze empiriche sulle potenzialità inclusive delle pluriclassi contribuiscono inoltre a ripensarne la rappresentazione, superando la loro tradizionale percezione di anomalia rispetto ai criteri prevalenti di organizzazione del sistema di istruzione, fondato sul modello monogrado. Esse permettono invece di interpretare la pluriclasse come un laboratorio di innovazione pedagogica e organizzativa, capace di mettere in discussione la rigidità dei confini tra gradi, età e discipline e di promuovere forme più flessibili e inclusive di progettazione curricolare e di gestione della classe. In questa prospettiva, la pluriclasse non rappresenta una deroga al modello ordinario, ma un contesto privilegiato per sperimentare nuove modalità di apprendimento cooperativo e di organizzazione scolastica, orientate all'equità e alla partecipazione.

#### Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curricolo: principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.  
 Baldacci M. (2010). *La dimensione metodologica del curricolo. Il modello del metodo didattico*. Milano: FrancoAngeli.

- Barbetta G. P. *et alii* (2023). Good or bad? Understanding the effects over time of multigrading on child achievement. *Economics of Education Review*, 96, 102442.
- Bartolini R., Zanoccoli C., Mangione G.R.J. (2023). *Atlante delle piccole scuole in Italia. Mappatura e analisi dei territori*. Firenze: INDIRE. <https://piccolescuole.indire.it/ricerca/la-piccola-scuola-in-numeri/>, (ultima consultazione: 20/09/2025).
- Bertin G.M. (1975), *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Birot-Gautron K., Kohout-Diaz M., Deyrich M. C. (2025). Inclusive professional practices of primary school teachers in multigrade classes in France catering for pupils with special educational needs. *International Journal of Educational Research*, 131, 102598.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Braun V., Clarke V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Londra: SAGE Publications.
- Bruner J. S. (1977). *The process of education* (2nd ed.). Cambridge: Harvard University Press.
- Calvani A. (2012). *Per un'istruzione evidence based: Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Carrete-Marín N., Domingo-Peñaflor L. (2022). Textbooks and teaching materials in rural schools: A systematic review. *ceps Journal*, 12(2): 67-94.
- Carrete-Marín N., Domingo-Peñaflor L., Simó-Gil N. (2024). Teaching materials in multigrade classrooms: A descriptive study in Spanish rural schools. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 100969.
- Checchi D., De Paola M. (2018). *The effect of multigrade classes on cognitive and non-cognitive skills: Causal evidence exploiting minimum class size rules in Italy*. *Economics of Education Review*, 67: 235–253.
- Cohen E. G. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Trento: Erickson.
- Cornish L. (2021). History, context and future directions of multigrade education. In L. Cornish, M. J. Taole (eds.), *Perspectives on multigrade teaching: Research and practice in South Africa and Australia* (pp. 21–39). Cham: Springer International Publishing.
- Day M., Navani M. T. (2025). Equity, inclusion and multigrade classrooms in Indian context. *International Journal of Educational Research*, 132, 102619.
- Deshpande S., Prajapati R. K. (2021). Multi-Grade Teaching: A Blessing in Disguise. *EC Clinical and Medical Case Reports*, 4: 26-34.
- Di Cataldo M., Romani G. (2023). The local impact of closing undersized schools. *Geography and Environment, Discussion Paper Series*, 43. London: School of Economics and Political Science. [https://eprints.lse.ac.uk/119359/1/Paper\\_43\\_Di\\_Cataldo\\_and\\_Romani.pdf](https://eprints.lse.ac.uk/119359/1/Paper_43_Di_Cataldo_and_Romani.pdf)
- Domingo-Peñaflor L. *et alii* (2025). Innovation and inclusion in multigrade settings: A case study in a secondary rural school in Catalonia. *International Journal of Educational Research*, 134: 102767.
- Dontogan T. *et alii* (2024). Inclusive pedagogy: Systematic review on exploring stakeholder engagement in multi-grade classroom teaching. *Cognizance Journal of Multidisciplinary Studies*. <https://doi.org/10.47760/cognizance.2024.v04i04.015>.
- Fontenelle-Tereshchuk D. (2020). Diversity in the classrooms: A human-centered approach to schools. *Interchange*, 51(4): 429-439.
- Frizzarin A. (2019). Small schools as pioneers of innovative didactic solution: A literature review of the features of multigrade teaching. In *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola Democratica* (326-330). Roma: Associazione per “Scuola Democratica”.
- Giancola O., Salmieri L. (2023). *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*. Roma: Carocci.
- Gutierrez R., Slavin E. (1992). Achievement effects of the nongraded elementary school: A best evidence synthesis, *Review of educational research*, 62(4): 333-376.
- Hattie J. A. C. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5): 449-481.
- Hattie J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hyry-Beihammer E. K., Hascher T. (2015). Multigrade teaching in primary education as a promising pedagogy for teacher education in Austria and Finland. In C. J. Craig, L. Orland-Barak (eds.) *International teacher education: Promising pedagogies* (part C, vol. 22, pp. 89–113). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Idris J. (2019). Understanding School Leaders’ Challenges and Needs in The Management of Multigrade Classrooms. In *Proceedings of The International Academic Conference on Education* (vol. 673, pp. 77-87). Oxford: Diamond Scientific Publishing.
- Joyce T. M. (2014). Quality basic education for all: Challenges in multi-grade teaching in rural schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(1), 531.
- Kuckartz U., Rädiker S. (2023). *Qualitative content analysis: Methods, practice and software* (2nd ed.). Londra: Sage.

- Kuyini A. B. *et alii* (2016). Ghanaian teachers: Competencies perceived as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10): 1009–1023.
- Lindström E., Lindahl E. (2011). The effect of mixed-age classes in Sweden, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(2): 121–144.
- Little A. W. (2006). *Education for all and multigrade teaching*. Dordrecht: Springer.
- Lockwood C., Santos K., Pap R. (2019). Practical guidance for knowledge synthesis: Scoping review methods. *Asian Nursing Research*, 13(5): 287-294.
- Makoelle T. M., Malindi M. J. (2014). Multi-grade teaching and inclusion: Selected cases in the Free State Province of South Africa. *International Journal of Educational Sciences*, 7(1): 77–86.
- Mariano L. T., Kirby S. N. (2009). Achievement of students in multigrade classrooms: Evidence from the Los Angeles Unified School District., *Rand Education*. Santa Monica: Rand Corporation.
- Mayring P. (2021). *Qualitative content analysis: A step-by-step guide*. Londra: Sage Publications.
- Miller B. A. (1990). A review of the quantitative research on multigrade instruction. *Research in Rural Education*, 7(1): 1-8.
- Parfitt A. *et alii* (2025). Multigrade teaching and learning: Developing theoretical frameworks through mapping conceptual territories with an inclusive education lens. *International Journal of Educational Research*, 133, 102675.
- Parigi L., Mangione G. R. J. (2023). The multigrade: beliefs, difficulties and practices of Italian teachers. *Q-Times Webmagazine*, 1: 415-436.
- Parigi L. (2023). *Insegnare nella pluriclasse: La didattica tra sapere pratico e ricerca*. Roma: Scholé.
- Parigi L. (2024) Periferie, centri e margini. L'altra geografia del sistema di istruzione italiano. In C. Raimo (ed.), *Alfabeto della scuola democratica* (pp. 201-214). Roma: Laterza.
- Peters M.D.J. *et alii*. (2021). Scoping reviews: reinforcing and advancing the methodology and application. *Systematic reviews*, 10(1): 263.
- Pratt D. (1986). On the merits of multiage classrooms. *Research in Rural education*, 3(3): 111-115.
- Pridmore P. (2007). Adapting the primary-school curriculum for multigrade classes in developing countries: a five-step plan and an agenda for change. *Journal of curriculum studies*, 39(5): 559-576.
- Rivoltella P. C., Rossi P. G. (2012). *L'agire didattico: Manuale per l'insegnante* (vol. 8). Brescia: La Scuola.
- Shareefa M. (2021). Using differentiated instruction in multigrade classes: A case of a small school. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(1): 167-181.
- Smit R., Engeli E. (2015). An empirical model of mixed-age teaching, *International journal of educational research* 74: 136-145.
- Tiernan B., Casserly A. M., Maguire G. (2020). Towards inclusive education: Instructional practices to meet the needs of pupils with special educational needs in multi-grade settings. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7): 787-807.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. Alexandria, USA: Ascd.
- Vigo-Arrazola B., Moreno-Pinillos C. (2025). Creative and inclusive teaching practices in multigrade schools: An ethnographic study on the use of digital media. *International Journal of Educational Research*, 131, 102596.
- Vygotskij L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (vol. 86). Cambridge: Harvard University press.
- Wiggins G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments To Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.