

Inclusive assessment design: una ricerca in una scuola secondaria di primo grado

Inclusive assessment design: a research in a secondary school

Debora Aquario / Università degli Studi di Padova / debora.aquario@unipd.it

Elisabetta Ghedin / Università degli Studi di Padova / elisabetta.ghedin@unipd.it

Gilda Urli / gildurlix@yahoo.it

The aim of the present study is to investigate the opportunities offered by a project for inclusion that has been realised in a secondary school. Specifically the study is aimed to propose a design and assessment model oriented to promote participation of all the actors.

Several instruments (questionnaire, check-list, rubric, semi-structured interview, sociogram) have been used in order to obtain narrative and structured data. Results are discussed through an ecological perspective based on bio-psycho-social model (ICF, WHO, 2001) and on Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002).

Key-words: inclusion, disability, ICF, Index for inclusion, ecological model

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

III. Esiti di ricerca 103

Debora Aquario ed Elisabetta Ghedin, ricercatrici presso il Dipartimento Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA),

Gilda Urli, Dottoressa Magistrale in Psicologia dello sviluppo e dell'educazione e insegnante.

I paragrafi **Introduzione**, **La valutazione per l'inclusione**, **Gli obiettivi e le domande di ricerca** sono stati scritti da **Debora Aquario**; il paragrafo **La via dell'educazione inclusiva e Il valore della progettazione inclusiva** sono stati scritti da **Elisabetta Ghedin**; il paragrafo **La ricerca è stato scritto** da **Gilda Urli**; il paragrafo **Risultati** da **Debora Aquario** e **Gilda Urli**; i paragrafi **Strumenti e Discussione** sono stati scritti dalle tre autrici.

Introduzione

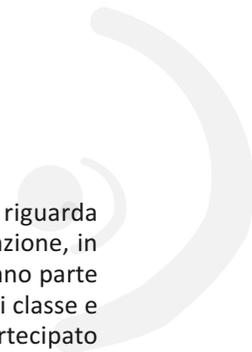
Il presente studio muove da un'ottica ecologica e sistemica che promuove una visione del processo dello sviluppo umano di tipo dinamico e relazionale, in cui ciascuno è in relazione con i suoi sistemi di riferimento ed è la rete di interdipendenze che contribuisce a costruire il senso dell'intero processo. In base a questa visione, ogni considerazione isolata di singoli elementi è fuorviante, così come l'osservazione troppo specifica di singoli fattori, che, non tenendo conto della complessa rete di strutture in cui siamo immersi, non consentono di guardare al processo di sviluppo in un'ottica olistica (Bronfenbrenner, 1986; 2010). Tale prospettiva ecologica mette al centro l'individuo e la relazione con i suoi contesti di vita (esperienziali, fisici, sociali, culturali, ecc.), oltre alle relazioni *tra* i contesti, nel tentativo di comprendere e promuovere le possibilità di crescita e di benessere di ciascuno (Medeghini et al., 2013).

1. La valutazione per l'inclusione

Interrogarsi sul senso che assume il processo valutativo in prospettiva ecologica diviene necessario per progettare un adeguato impianto valutativo di un intervento di promozione dell'inclusione (che è stato attuato e che sarà presentato nei paragrafi successivi). Coerentemente con la visione ecologica e sistemica che sostiene lo studio, il percorso di progettazione e valutazione dell'intervento che si è realizzato ha tenuto conto della rete di connessioni che fanno da sfondo ad un contesto di classe inclusiva, ponendo al centro le dimensioni della *molteplicità* e della *differenziazione*. Dimensioni che hanno caratterizzato sia la fase della progettazione (nella scelta e costruzione delle attività e dei metodi di lavoro) sia la fase della valutazione (nella varietà di strumenti impiegati, nel tenere conto di tutti gli attori del contesto). Questo modo di intendere la valutazione risulta vicino a ciò che la *European Agency for Development in Special Needs Education* definisce valutazione *inclusiva* (Watkins, 2007).

In particolare, un progetto promosso nel 2005 dalla stessa Agenzia con l'intento di esaminare le politiche e le prassi riguardanti la valutazione scolastica nei contesti inclusivi, e conclusosi nel 2008 con la conferenza "*Assessment in inclusive settings*" (Cipro, 23-24 ottobre 2008), sostiene una definizione di valutazione inclusiva che considera tale processo un mezzo per promuovere la partecipazione e l'apprendimento di tutti e per fornire indicazioni che servano a migliorare la didattica: "*Inclusive assessment is an approach to assessment in mainstream settings where policy and practice are designed to promote the learning of all pupils as far as possible. The overall goal of inclusive assessment is that all assessment policies and procedures should support and enhance the successful participation and inclusion of all pupils*" (Watkins, 2007, p. 47).

In primo luogo, i risultati del progetto suggeriscono la necessità di adottare molteplici fonti di informazione: ciò significa che adottare più strumenti e metodi, ciascuno dei quali fornirà informazioni di natura diversa, rappresenta un valore aggiunto perché permette di compiere delle scelte in base all'incrocio



tra dati provenienti da fonti differenti. Un secondo aspetto riguarda l'adeguatezza e l'importanza di un approccio partecipato alla valutazione, in cui, ad esempio nel contesto scolastico, non solo gli studenti diventano parte attiva del processo, ma insieme a loro, anche i genitori, i compagni di classe e gli altri attori del contesto. La multidimensionalità e l'approccio partecipato possono dunque essere considerati elementi chiave di un processo valutativo che si realizza in un contesto inclusivo, declinandosi innanzitutto nell'impiego di una molteplicità di strumenti per la raccolta di informazioni e, in secondo luogo, in un approccio che implica la partecipazione piena e significativa di tutti gli attori.

Si tratta di una concezione di valutazione in netto distacco col passato, in quanto il focus non è più centrato sul singolo "caso", ma, secondo una prospettiva ecologica e sistemica, avviene sulla base di diversi aspetti che prendono in considerazione dimensioni come l'accresciuta qualità del clima relazionale e degli scambi comunicativi, le posizioni di tutti coloro che fanno parte del contesto, le percezioni riguardanti il livello di inclusività, la partecipazione ai processi di insegnamento e apprendimento e alla vita scolastica in generale. La multidimensionalità, dunque, emerge anche come aspetto che investe il *cosa* valutare (oltre al *come*).

Un ulteriore elemento rilevante riguarda i tempi della valutazione. Se lo scopo del processo è quello di restituire informazioni significative di ritorno (feedback) su quanto realizzato, una caratteristica fondamentale del processo deve essere rappresentata dalla continuità, ossia dall'attenzione verso una valutazione che avviene in ogni momento. Questo per testimoniare la crescita, l'evoluzione, ma soprattutto per dare la possibilità di utilizzare sempre il feedback perché abbia un'influenza sui passaggi successivi (William, 2012). Si delinea dunque una concezione "interattiva" della valutazione, basata su una dimensione di dialogo più che di controllo, come suggerisce anche il Progetto Daffodil (*Dynamic Assessment of Functioning and Oriented at Development and Inclusive Learning*), che, tra le linee guida per promuovere una valutazione inclusiva¹, include diversi elementi (Lebeer et al., 2011), tra cui un modello bio-psico-sociale della disabilità (ICF, WHO, 2007), una concezione interattiva del processo valutativo e il costrutto di modificabilità di ciascun individuo (Feuerstein et al., 2006).

Questi elementi caratterizzanti i nuovi significati attribuiti alla valutazione in ottica inclusiva divengono necessari per progettare un impianto valutativo coerente e appropriato, che sappia rispondere alle sfide poste dall'inclusione e possa anche permettere di orientare scelte future nella direzione del miglioramento, grazie ad un feedback costruttivo fornito dal processo valutativo stesso.

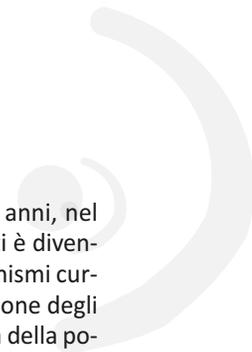
1 Daffodil (*Dynamic Assessment of Functioning and Oriented at Development and Inclusive Learning*) è un Progetto Europeo coordinato da Jo Lebeer (Università di Antwerp, Belgio). Alcuni dei risultati del progetto sono confluiti nell'elaborazione delle "*Guidelines for a Dynamic and functional assessment oriented at development and inclusive learning*", Daffodil Project Group, 2011. Tutte le informazioni possono essere reperite al link: www.daffodilproject.org

2. La via dell'educazione inclusiva

Al cuore dell'educazione inclusiva assume particolare rilievo l'impegno a considerare l'educazione come elemento fondamentale per lo sviluppo sia degli individui che delle società. Negli ultimi 50 anni, la comunità internazionale ha promosso una visione dell'educazione definendola come la "necessaria UTOPIA" (Delors, 1997). Nel Rapporto viene affermato che l'educazione non è semplicemente da considerarsi un meccanismo attraverso il quale gli individui acquisiscono un limitato set di abilità di base. Piuttosto, deve essere considerata come un fattore cruciale nello sviluppo personale e sociale e un valore indispensabile nel tentativo di perseguire ideali di pace, libertà e giustizia. L'obiettivo dell'educazione per il 21° secolo, infatti, non riguarda solo la gestione dei contenuti della conoscenza o l'uso di nuove tecnologie. L'obiettivo in realtà riguarda la gestione del processo stesso di apprendimento. L'educazione infatti dovrebbe promuovere negli individui il desiderio di apprendere, la capacità di apprendere in modo strategico, e la promozione di un percorso di vita orientato all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, a partire dal proprio modo personale e flessibile di imparare² (Ghedin, 2014).

Secondo quanto affermato l'educazione inclusiva rappresenta la possibilità di offrire opportunità per tutti gli studenti nell'essere studenti con talenti e potenzialità nelle scuole che essi frequentano. Un'ampia gamma di risorse – materiali di insegnamento, "accomodamenti ragionevoli" (Convenzione ONU, 2006), personale aggiuntivo, diversi approcci all'insegnamento, gli altri studenti/compagni – possono supportare gli studenti stessi nel compito di apprendere nei contesti scolastici. Il termine "supporto" o *scaffolding* fa riferimento, oltre a quanto già affermato anche a quelle risorse che l'insegnante di classe da solo o in team è in grado di fornire all'intera classe. La gamma e l'efficacia del supporto in questo senso è cruciale nel creare scuole in cui una variabilità di studenti sono in grado di apprendere. L'implementazione di sistemi più inclusivi di educazione è possibile solo se le scuole stesse sono impegnate nel diventare più inclusive (Booth & Ainscow, 2014). Lo sviluppo di politiche nazionali orientate all'inclusione, sistemi locali di supporto, appropriate forme di curriculum e di valutazione e così via sono importanti meccanismi che rendono possibile l'avvio di processi inclusivi. Tuttavia tali processi sono destinati a fallire se le scuole rimangono ostili o se essi falliscono nello sviluppare effettive pratiche inclusive. Dall'altro lato, esistono molte situazioni dove esempi di buone pratiche inclusive appaiono a livello scolastico ancora prima di qualsiasi impegno formale a livello nazionale verso l'inclusione. In questi contesti, le scuole possono rappresentare vettori/volani di sviluppo del sistema inclusivo. Oggi sembra sempre più affermarsi la visione secondo cui l'inclusione/esclusione non dipenda dalle differenti abilità/disabilità del bambino ma dai modi in cui queste differenze sono viste e processate dalla società. Laddove la società si avvia verso processi di inclusione dipende da coloro che hanno potere di influenzare la dimensione delle scelte politiche. È quindi una questione di valori e atteggiamenti orientati all'inclusione e dello sviluppo di una pedagogia inclusiva (Florian, 2011)

2 Per una trattazione approfondita del diritto all'educazione per le persone con disabilità si rimanda alla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con disabilità (ONU, 2006) in particolare art. 24.



che faccia da motore di un cambiamento concettuale. In questi ultimi anni, nel nostro contesto italiano, facilitare la partecipazione per tutti gli studenti è diventato l'obiettivo centrale delle scuole inclusive dove una varietà di meccanismi curriculari e didattici sono impiegati per stimolare una "autentica" espressione degli studenti e per offrire eguali opportunità di apprendimento alla variabilità della popolazione studentesca (Naraian, 2011). Alcuni passaggi del Rapporto UNICEF e degli articoli delle Convenzioni³ sottolineano come sia importante progettare opportunità di crescere in un contesto in cui i bambini possono percepire che le differenze diventano un valore e una risorsa da cui promuovere il ben-essere per tutti. Alla luce di questi passaggi, molti Paesi europei stanno modificando la loro legislazione e in particolare la loro progettazione e pratica educativa dal momento in cui la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità garantisce a ogni bambino il diritto di frequentare e di studiare in un ambiente regolare di apprendimento, attraverso la promozione dell'azione dei Governi nel rimuovere le barriere e gli ostacoli all'educazione inclusiva. Nonostante questo avvio il numero di bambini individuati con Bisogni Educativi Speciali (BES) sta aumentando (Lebeer, 2011). In particolare, bambini che vivono esperienze di crescita meno favorevoli (attraverso la privazione delle loro opportunità di crescita) sono precocemente a rischio di insuccesso scolastico nel sistema educativo. L'OECD ha affermato che un bambino su cinque ha serie difficoltà nella lettura, nella scrittura e nel calcolo nella scuola primaria (OECD, 2012). Nel 2003, la Finlandia, il paese con i migliori esiti di apprendimento al mondo per tutti i bambini compresi i bambini con svantaggio socio-culturale, ha riportato che il 17% dei bambini aveva bisogni educativi speciali. Questa percentuale si è ridotta al 7.96% nel 2007/2008 quando è stata individuata una definizione di BES più precisa (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2003, 2008). Attraverso una definizione più ampia di bisogni speciali – considerati per quei bambini che necessitano di supporto aggiuntivo, per raggiungere obiettivi minimi – uno studio in Belgio ha rilevato che il 20% dei bambini in età scolare aveva bisogni educativi aggiuntivi (Lebeer et al. 2011) molto più del 5% dei bambini ufficialmente con diagnosi di disabilità o di disturbo specifico di apprendimento. Proprio in riferimento a ciò, un elemento significativo per promuovere od ostacolare l'educazione inclusiva riguarda il modo in cui gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione che ogni bambino incontra (Booth, 2014) sono valutati prima dell'accesso e durante il percorso scolastico. In molti paesi dove l'educazione inclusiva non è ancora un diritto o una pratica comune (es. Belgio, Romania, Ungheria e Olanda) l'accesso alle scuole comuni dipende ancora da standard sufficientemente alti a test cognitivi, comportamentali e di linguaggio. In paesi in cui l'educazione inclusiva è un diritto, ai sensi della normativa di riferimento dei vari Paesi (Norvegia, Svezia, Italia, Portogallo, Francia e Inghilterra), la valutazione tradizionale potrebbe contribuire all'insuccesso scolastico, laddove bassi punteggi, attraverso l'individuazione di una etichetta diagnostica, potrebbero portare all'assunzione di basso potenziale di apprendimento, conducendo al rischio di creare scarse aspettative educative, o a quello che è stato definito da Rosenthal e Jacobson (1968) come l'effetto Pigmalione.

3 Unicef (2013). *La condizione dell'infanzia nel mondo 2013. Bambini e disabilità*, p.11.

3. Il valore della progettazione inclusiva

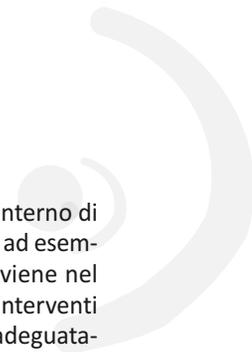
La questione riguarda il fatto di chiedersi se sia un problema di test, di loro interpretazione delle loro successive aspettative e raccomandazioni o ha a che fare con il modo in cui le attività educative e didattiche vengono poi progettate ed eseguite. Il collegamento tra processi valutativi e di insegnamento? Il riferimento alla progettazione inclusiva per offrire risposta a questo quesito è significativo dal momento che essa riguarda il miglioramento dei processi di insegnamento e di apprendimento e degli ambienti per promuovere l'apprendimento considerando da un lato, gli studenti nel loro contesto educativo, e dall'altro il sistema per supportare l'intera esperienza di apprendimento (Ainscow e Miles, 2008)⁴. La scuola deve porre le basi del percorso formativo dei bambini e degli adolescenti sapendo che esso proseguirà in tutte le fasi successive della vita (progetto di vita). In tal modo la scuola fornisce le chiavi per apprendere ad apprendere, per costruire e per trasformare le mappe dei saperi rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti. Si tratta di elaborare gli strumenti di conoscenza necessari per comprendere i contesti naturali, sociali, culturali, antropologici nei quali gli studenti si troveranno a vivere e a operare. Ciascun individuo deve essere incoraggiato a seguire il proprio percorso di complessità e condivisione, ad usare efficacemente i propri talenti e punti di forza, a coltivare attività che favoriscano esperienze ottimali, a perseguire l'autodeterminazione attraverso l'esercizio della libertà e della responsabilità. Come afferma Edgar Morin "bisogna insegnare a vivere": insegnare le regole del vivere e del convivere è un compito oggi ancora più ineludibile rispetto al passato.

108

Da una prospettiva educativa questo significa che tutti abbiamo le potenzialità per *decidere di essere* ciò che vogliamo e ruolo dell'educazione è quello di permettere l'attivarsi di questo potenziale attraverso la progettazione di un ambiente "facilitante" in cui gli attori coinvolti possano essere in grado di *co-evolvere* insieme nella direzione di uno sviluppo positivo. Attraverso un'attenzione particolare al profilo di funzionamento di ciascuno (International Classification of Functioning-CY, OMS, 2007)⁵ e alla creazione di ambienti che tengano conto delle diversità e siano costruiti a partire da essa (Universal Design for Learning, CAST, 2011) è possibile promuovere negli studenti la capacità di *scegliere* percorsi creativi per se stessi (progetto di vita), di gestire lo stress e le situazioni difficili e complesse e di sviluppare le abilità di vita (*life skills*, OMS, 1998) necessarie per promuovere una salute positiva e un ottimale livello di benessere. Al centro c'è una persona che cerca di attribuire significati a quanto gli accade sulla base di conoscenze condivise con altri e che è attore delle sue trasformazioni. Considerare le persone come attori sociali vuol dire allora sottolineare che esse non sono singole unità che si limitano a reagire a situazioni problematiche o stressanti, ma persone che agiscono sulla base di scopi e di progetti, nell'ambito di sistemi di interazione interpersonale, coo-

4 Per un approfondimento sull'Index per l'inclusione si veda il paragrafo Discussione.

5 Per un approfondimento dell'*International Classification of Functioning* si veda il paragrafo sulla discussione dei risultati.



perativa o competitiva in cui sono inseriti (Zani e Cicognani, 1999) e all'interno di ambienti che facilitano questa assunzione di ruolo. La prospettiva dell'ICF, ad esempio, permette un'analisi della situazione dove l'apprendimento non avviene nel modo previsto o desiderato e quindi aiuta ad identificare e progettare interventi educativi appropriati per offrire opportunità di attività in un contesto adeguatamente costruito per facilitare la partecipazione di tutti. Ecco allora che quando ci si trova in un contesto educativo, e in particolare nella classe, progettare ambienti facilitanti significa predisporre materiali didattici (Tomlinson, 2006; Wiggins & McTighe, 2006), strategie didattiche (Ghedin, 2013; Ghedin et al., 2013) e strumenti valutativi (Feuerstein, 1979; Grigorenko, 2009) che sostengano compiti di apprendimento orchestrati per fornire opportunità di successo per tutti gli studenti (Hitchcock, Meyer, Rose, & Jackson, 2002).

4. La ricerca

La ricerca qui presentata si configura come una ricerca con intervento, che si è scelto di realizzare con l'utilizzo di una metodologia mista quali-quantitativa. Il progetto è rivolto a S., alunna con grave disabilità, e alla sua classe, in una scuola secondaria di primo grado della provincia di Padova, ed è stato realizzato nell'arco di cinque mesi (da febbraio a giugno 2014). S. presenta un'alterazione globale dello sviluppo, con psicosi grave, ritardo mentale non specificato e disabilità sociale grave. Risulta ampio il divario tra il linguaggio espressivo, fortemente compromesso, e il livello di comprensione, che rivela la capacità di cogliere diversi aspetti della propria esperienza e di quella degli altri. Comunica prevalentemente attraverso gesti codificati con l'adulto di riferimento, rispondendo alle domande con "sì" o "no", usando la mimica facciale e il linguaggio del corpo o attraverso la comunicazione aumentativa-alternativa; produce poche parole. Generalmente un adulto responsivo e motivato riesce a comunicare con lei, quando la relazione è consolidata, ma alle volte i tentativi di comunicare falliscono, oppure l'adulto non riesce a contenere il suo disagio, che spesso sfocia in episodi di angoscia, crisi di pianto e grave autolesionismo. Sono presenti aspetti di rigidità nei cambiamenti di ambienti, attività, persone di riferimento e contesti, che, soprattutto nella fase iniziale, scatenavano pianti, proteste e reazioni aggressive o autolesionistiche, rendendo difficile l'adattamento nel nuovo ambiente scolastico. Queste problematiche hanno gravi ripercussioni nella relazione con gli altri, in particolare con i coetanei: la tendenza all'insofferenza dovuta al disturbo psichiatrico e l'abitudine a rimanere isolata acquisita negli anni precedenti hanno fatto sì che, inizialmente, la sola presenza dei coetanei suscitasse reazioni di terrore ed angoscia.

La classe è formata da 19 alunni ed è caratterizzata da una grande eterogeneità di livelli di apprendimento e di bisogni educativi speciali⁶, che vanno dalle difficoltà socio-culturali, ai disturbi specifici di apprendimento, dalla lieve disabilità di un alunno con disturbi del linguaggio, alla disabilità grave della ragazzina per la quale è stato elaborato il progetto. Il clima di classe è generalmente positivo e collabo-

rativo, ma non mancano conflitti, rifiuti e problematiche relazionali. Nonostante le difficoltà che connotano il percorso scolastico di alcuni alunni, il gruppo si dimostra disponibile nelle varie proposte didattiche ed entusiasta nel farsi coinvolgere quando vengono proposti obiettivi comuni e sfide da raggiungere.

Le finalità generali dell'intervento riguardano la promozione dell'inclusione in una classe che presenta molti e diversificati bisogni speciali: ognuno nella classe ha i propri talenti, le proprie idee, il proprio tipo di "intelligenza", attraverso la valorizzazione di ciascuno si è cercato di realizzare un percorso che coinvolgesse tutti, attraverso la rimozione degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione (Booth & Ainscow, 2002).

Il progetto di intervento si pone un duplice ordine di obiettivi. Sul piano della classe gli intenti erano: a) avvicinare la classe a S. attraverso l'apprendimento e l'utilizzo di modalità comunicative comuni; b) valorizzare i talenti di ciascun alunno in un contesto inclusivo attraverso l'espressione delle proprie capacità per realizzare un obiettivo condiviso; c) migliorare il livello di inclusione della classe.

In riferimento all'esperienza dell'alunna in situazione di disabilità gli intenti sono stati: a) motivare l'alunna ad avvicinarsi ai compagni e porre le basi per la relazione con loro nel contesto della classe; b) sviluppare le capacità di ascolto e comprensione del testo orale.

Il progetto è stato attuato con modalità laboratoriali e ha richiesto una sinergia tra docenti di sostegno, disciplinari e l'operatrice socio-sanitaria dell'alunna. I contenuti del progetto vertono sulla realizzazione di una fiaba di classe e sulla semplificazione del testo secondo le modalità comunicative comprensibili per S., per la quale i compagni hanno realizzato immagini, composto ed eseguito una colonna sonora e creato una versione del testo in formato elettronico.

S. nel contempo ha svolto un percorso di partecipazione alle attività realizzate per piccoli gruppi e di comprensione del testo orale prodotto dalla classe.

La prima parte (composizione della fiaba) è stata realizzata attraverso lezioni partecipate, coadiuvate dal docente di lettere. La seconda fase in cui è avvenuta la semplificazione del testo e la realizzazione di immagini è stata coordinata dalla docente di sostegno. La terza fase (realizzazione della colonna sonora) è stata realizzata attraverso un laboratorio musicale, gestito dagli insegnanti di musica e di sostegno, che hanno coordinato rispettivamente la preparazione e la registrazione delle musiche. L'ultima fase (realizzazione del formato elettronico) ha coinvolto la classe per piccoli gruppi e l'alunna con la docente di sostegno, in collaborazione con l'Operatrice Socio Sanitaria. Di seguito si propone uno schema sintetico delle fasi e delle attività realizzate.

Tempi	ALUNNA	CLASSE	Spazi	Insegnanti coinvolti
FASE PRELIMINARE 4 ore Mese: febbraio	Assente da scuola	Ideazione e progettazione del percorso di inclusione. Intervento sul linguaggio semplificato e il pensiero per immagini.	Cl. 1 ^a	Ins. di lettere e di sostegno
FASE 1 8 ore Mese: marzo	Prassi per l'inclusione nel contesto scuola	Elaborazione di una fiaba di classe; realizzazione di immagini relative alle diverse sequenze.	Cl. 1 ^a	Insegnante di sostegno (con S.), insegnante di lettere (con la classe)
FASE 2 6 ore Mese: aprile	Prassi per l'inclusione nel contesto. Interazione con i compagni per piccoli gruppi. Osservazione delle immagini alla LIM	Realizzazione di una versione semplificata della fiaba per la compagna	Aula LIM	Ins. di sostegno con la classe (per piccoli gruppi) e con S. (collaborazione dell'Operatrice Socio-Sanitaria)
FASE 3 4 ore Mese: maggio	Prassi per l'inclusione nel contesto. Interazione con i compagni per piccoli gruppi. Osservazione delle immagini e ascolto di parti del testo.	Composizione, esecuzione e registrazione di piccoli interventi musicali elaborati ed eseguiti dai ragazzi	Lab. di musica	Ins. di musica e ins. di sostegno (con la classe), insegnante di sostegno e O.S.S. (con S.)
FASE 4 6 ore Mese: maggio-giugno	Realizzazione del formato elettronico (video). Lettura della fiaba da parte dei compagni e ascolto da parte di S. Percorso di comprensione del testo orale.		Aula LIM	Ins. di sostegno, ins. di lettere (con S. e la classe)

5. Gli obiettivi e le domande di ricerca

La ricerca ha l'obiettivo generale di esplorare la possibilità che i percorsi di inclusione possano essere costruiti attraverso il coinvolgimento attivo di tutti gli attori, e che possano promuovere una partecipazione piena e significativa alla vita scolastica, nonché un miglioramento delle dinamiche relazionali e del clima di classe.

Le domande di ricerca da cui muove il presente studio sono state formulate alla luce della letteratura che ha indagato i benefici dell'inclusione e in particolare la relazione tra contesti inclusivi e dinamiche relazionali e di apprendimento.

Salend e Duhaney (1999) propongono una rassegna degli studi riguardanti l'impatto dell'inclusione per gli studenti con e senza disabilità e per gli insegnanti. Gli autori hanno considerato sia studi in cui l'obiettivo era valutare l'impatto sul rendimento accademico (*academic performance*), sia ricerche che si prefiggevano di approfondire gli effetti dell'inclusione sulla dimensione sociale, relativa alle interazioni, al senso di sé, all'accettazione sociale (*social performance*). Rispetto al primo aspetto, la rassegna condotta porta a constatare un'ampia variabilità: a fronte di numerose ricerche che riportano esiti positivi per quanto riguarda i risultati conseguiti dagli studenti con disabilità a test standardizzati, le loro capacità di lettura, gli obiettivi stabiliti nei piani educativi individualizzati, nonché la motivazione ad apprendere, ve ne sono altre che indicano che gli studenti con disabilità in contesti inclusivi non sempre usufruiscono di una didattica progettata in base ai loro bisogni educativi. Tuttavia, una letteratura recente mette in luce come la performance accademica degli studenti con disabilità (soprattutto in lettura e matematica) aumenti in un contesto inclusivo (Hall e Wolfe, 2003; Cole et al., 2004; Westling e Fox, 2009). I benefici sociali dell'educazione in una prospettiva inclusiva sono stati anch'essi indagati in ricerche recenti che hanno mostrato come la classe inclusiva sia il contesto dove si verifica un au-

mento delle relazioni sociali (Katz e Mirenda, 2002; Hunt et al., 2003; Westling e Fox, 2009) e un aumento delle capacità sociali e comunicative grazie all'interazione costante tra pari (Arthur-Kelly et al., 2004).

Un risultato trasversale nelle ricerche che indagano l'impatto dell'inclusione per gli studenti senza disabilità, chiedendosi quali siano le percezioni di chi si trova ad avere come compagno di classe una persona con disabilità, sembra essere il seguente. Gli studi concordano nel ritenere che non solo la presenza dell'alunno con disabilità non interferisce con il rendimento accademico e con altri aspetti legati strettamente alla didattica (questioni relative al tempo, alle interruzioni rispetto all'attività programmata), ma soprattutto che produce effetti nelle concezioni riguardanti l'inclusione e la disabilità (McDonnell et al., 2003). Gli studenti senza disabilità coinvolti nei diversi studi credono infatti che un contesto inclusivo porti benefici in termini di aumento dell'accettazione reciproca, di comprensione verso tutte le differenze interindividuali, maggiore consapevolezza e sensibilità, maggiori opportunità di porre le basi per una relazione di amicizia con una persona con disabilità, e, in generale, un aumento delle capacità personali di avere a che fare con la disabilità anche al di fuori delle mura scolastiche (Salend e Duhaney, 1999).

Gli altri attori del contesto scolastico direttamente coinvolti nella promozione e realizzazione di contesti inclusivi sono gli insegnanti. A questo proposito, nella stessa rassegna della letteratura effettuata da Salend e Duhaney (1999), si evidenzia come le ricerche mostrino una variabilità nelle loro percezioni e nei loro atteggiamenti, strettamente dipendenti da diversi fattori, tra cui le caratteristiche degli studenti, la disponibilità di risorse finanziarie, il tempo da dedicare, una formazione e un'expertise adeguati in chiave inclusiva. Numerosi sono gli elementi sottolineati dagli insegnanti curricolari come elementi positivi derivanti dall'inclusione: un aumento delle proprie capacità di incontrare i bisogni degli studenti (con e senza disabilità), maggiore fiducia nelle proprie competenze didattiche e nella capacità di cambiare, in quanto un contesto inclusivo offre l'opportunità di sperimentare la propria disponibilità ad essere flessibili e a modificare le proprie risposte. Gli insegnanti di sostegno individuano invece come aspetti positivi l'accresciuta possibilità di sentirsi parte importante della comunità scolastica e un grande senso di soddisfazione nell'insegnamento (relativamente anche al poter lavorare con studenti senza disabilità)⁷.

Le domande di ricerca possono quindi essere così formulate:

- Quali sono i benefici della valutazione di un progetto per l'inclusione in relazione ai diversi attori coinvolti?

7 Medeghini et al. (2013) sostengono che "l'esperienza scolastica nel suo incontro con la diversità, ha per diversi anni rappresentato un esempio avanzato di un modello integrativo a livello internazionale: ne sono esempio il superamento delle scuole speciali, l'integrazione degli alunni con disabilità, la ricerca di un'organizzazione scolastica adeguata con il supporto di risorse e dell'insegnante specializzato, pratiche didattiche in grado di restituire agli alunni con disabilità un ruolo all'interno della classe" (p. 13). Tuttavia, come riportano alcune recenti ricerche (Medeghini, 2005, Associazione TreeLLe, Fondazione Agnelli e Caritas Italiana, 2011; Canevaro et al., 2011; Palumbo e Tremoloso, 2011) tale esperienza ha perso progressivamente il carattere innovativo originale e le possibilità di un cambiamento sostanziale della scuola.

- Un progetto per l'inclusione promuove la costruzione di dinamiche relazionali improntate sulla collaborazione e su un clima di classe positivo e contribuisce al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento per tutti gli studenti?

6. Gli strumenti

In linea con la prospettiva valutativa già enunciata, e tenendo in considerazione gli elementi chiave di una valutazione e una progettazione per l'inclusione, ossia *multidimensionale* (in termini di oggetti e di strumenti), *partecipata* (che tenga conto delle posizioni di tutti gli attori coinvolti) e *continua* nel tempo, gli strumenti⁸ utilizzati per valutare eventuali cambiamenti e somministrati in diverse fasi del percorso (ex ante, in itinere, ex post), sono i seguenti:

	VALUTAZIONE EX-ANTE	VALUTAZIONE IN ITINERE	VALUTAZIONE EX-POST
Con la classe	<ul style="list-style-type: none"> - Questionario sull'inclusione⁹ per gli alunni (versione adattata per il contesto della classe con indicatori dell'<i>Index for Inclusion</i>) - Sociogramma di Moreno - Griglia di osservazione del comportamento in classe¹⁰ 	<ul style="list-style-type: none"> - Griglia di osservazione del comportamento in classe 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionario sull'inclusione per gli alunni (versione adattata per il contesto della classe con indicatori dell'<i>Index for Inclusion</i>) - Sociogramma di Moreno - Griglia di osservazione del comportamento in classe - Intervista semi-strutturata scritta (per tutta la classe) e orale (per alcuni alunni) sul percorso svolto¹¹
Con l'alunna	<ul style="list-style-type: none"> - Rubrica di valutazione: primi passi per l'inclusione dell'alunna¹² - Rubrica di valutazione: comprensione del testo orale¹³ - Griglia di osservazione del comportamento nel contesto scolastico¹⁴ - Diario di bordo 	<ul style="list-style-type: none"> - Rubrica di valutazione: primi passi per l'inclusione dell'alunna - Rubrica di valutazione: comprensione del testo orale - Griglia di osservazione del comportamento nel contesto scolastico - Diario di bordo 	<ul style="list-style-type: none"> - Rubrica di valutazione: primi passi per l'inclusione dell'alunna - Rubrica di valutazione: comprensione del testo orale - Griglia di osservazione del comportamento nel contesto scolastico - Diario di bordo
Con i docenti coinvolti			<ul style="list-style-type: none"> - Intervista semi-strutturata sul percorso svolto¹⁵

- 8 Gli strumenti sono frutto del lavoro condiviso tra le autrici.
- 9 Questionario composto da 35 item tratti dall'*Index for Inclusion* con scala a 4 punti per indicare quanto ciascun item descrive la classe.
- 10 Consiste in una lista di comportamenti e atteggiamenti degli alunni, la cui presenza è indicata con un segno di spunta. Viene inoltre segnalato se il comportamento osservato riguarda pochi/alcuni/la maggior parte/tutti gli alunni. Le dimensioni riguardano: accoglienza, relazioni di aiuto, ascolto reciproco, partecipazione, situazioni di conflitto/rifiuto, interazione con alunna con disabilità.
- 11 Al termine del progetto si sono raccolte le riflessioni degli studenti in merito al percorso svolto, al loro coinvolgimento e gradimento, alle loro motivazioni, alle loro rappresentazioni sui progressi della compagna e sui progressi di ciascuno di loro in seguito al percorso. Alcuni alunni sono stati invitati ad approfondire le loro riflessioni in forma orale.

7. Risultati

Per quanto riguarda il questionario sull'inclusione, la media delle risposte degli alunni in quasi tutti gli item (33 item su 35) nella valutazione *ex post* è superiore, in relazione al costrutto dell'inclusione, rispetto alla valutazione *ex ante*. Nella maggior parte degli item le differenze sono lievi, rappresentano tuttavia un segnale rilevante considerando che sono state raggiunte in un breve lasso di tempo. In particolare, le risposte degli alunni riportano un incremento della prossimità (Biggeri et al., 2011) e una diminuzione delle relazioni conflittuali. Per quanto riguarda la disponibilità verso i compagni con gravi difficoltà, si osservano valori molto elevati già nella valutazione *ex ante*, con ulteriori miglioramenti nella valutazione *ex post*. Un cambiamento significativo si osserva nelle risposte all'item n. 21 *"Credo sia difficile interagire con i compagni con disabilità"*: nella valutazione *ex ante* il 56% degli alunni è d'accordo con questa affermazione (concordo pienamente/abbastanza), nella valutazione *ex post* solo il 22% concorda abbastanza, mentre gli altri alunni sono d'accordo in parte o non concordano. Ci sembra che la situazione iniziale rilevi un'ampia disponibilità a collaborare, ma nel contempo una piena consapevolezza delle problematiche che ciò comporta, in particolare in relazione all'interazione con la compagna con gravi difficoltà. Nella situazione finale invece, mentre la disponibilità a collaborare è rimasta elevata, l'interazione con la compagna in difficoltà (e in generale, con gli alunni disabili) appare più semplice. Sembra dunque che l'esperienza vissuta sia servita a "differenziare" la normalità, più vicina alla loro esperienza e alle loro capacità di interagire, di comunicare e di mettersi in gioco.

114

Osserviamo inoltre un aumento del senso di appartenenza al gruppo classe: nell'item n. 20 *"Posso dire di essere contento/a di appartenere a questa classe"*, la percentuale degli alunni pienamente d'accordo cambia dal 50% (valutazione *ex ante*) all'89% (valutazione *ex post*). I risultati rilevano inoltre una diminuzione della percezione di comportamenti antisociali da parte dei compagni, come rilevano le risposte all'item n. 25 *"Temo di essere preso in giro dai compagni"* e nell'item n. 23 *"Temo di poter subire atti di bullismo da parte di qualche compagno"*. Evidenziamo, inoltre, le risposte all'item n. 5 *"Ciascuno di noi viene valorizzato per i suoi talenti"* in cui la percentuale di alunni che concordano pienamente o abbastanza varia dal 61% all'88%.

- 12 Contiene 4 dimensioni: atteggiamenti verso l'ingresso nel contesto scolastico, relazione con adulti di riferimento, relazione con coetanei, atteggiamenti verso l'ingresso in classe.
- 13 Contiene 5 dimensioni: postura fisica nei confronti del compito, attenzione, riconoscimento di parole, riconoscimento dei personaggi della storia, comprensione di alcuni elementi della trama.
- 14 Basata sulle stesse dimensioni presenti nella 'Rubrica di valutazione: primi passi per l'inclusione dell'alunna'; osservazione effettuata in ciascun momento (ex-ante, in itinere, ex-post) da tutte e 3 le figure coinvolte (due insegnanti di sostegno e un'operatrice socio-sanitaria).
- 15 Gli insegnanti coinvolti durante l'intero corso del progetto e intervistati nella fase finale sono stati l'insegnante di lettere, di musica, di sostegno e l'operatrice socio-sanitaria. Le domande hanno riguardato il coinvolgimento della classe, le modalità di lavoro, i progressi compiuti da S. grazie all'apporto del gruppo, i cambiamenti nel clima della classe, il significato attribuito a progetti per l'inclusione.

Nei risultati del Sociogramma di Moreno si osserva un aumento delle scelte e una diminuzione dei rifiuti in entrambe le dimensioni (sociale e psico-relazionale). I grafici n. 1 e 2 riassumono le preferenze espresse dai componenti del gruppo rispettivamente nella valutazione *ex ante* ed *ex post*.

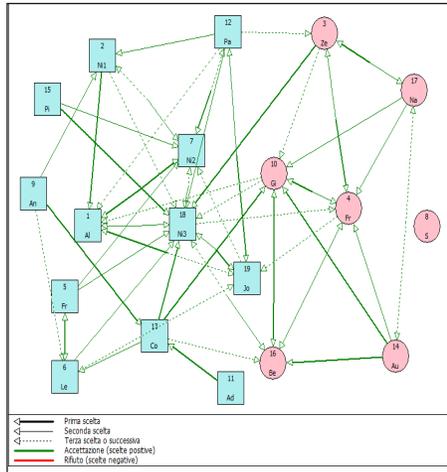


Grafico 1. Sociogramma ex ante

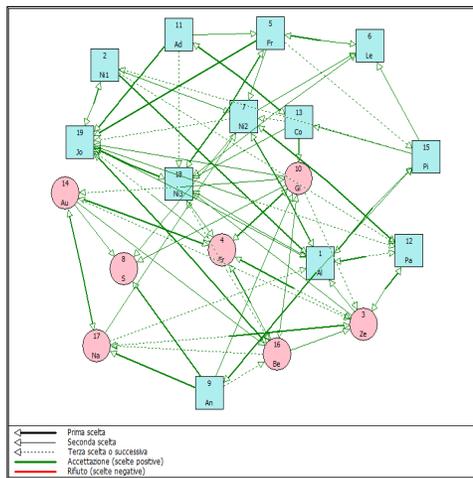


Grafico 2. Sociogramma ex post

Nel momento *ex-post* si constata un numero maggiore di scelte positive; inoltre i due sottogruppi (maschile e femminile) che si stagliano nettamente nella prima valutazione, appaiono nella seconda sociomatrice maggiormente fusi tra loro e legati da preferenze in ambo le direzioni. Si distinguono alcuni alunni che ricevono molte preferenze, ma non si individua un unico leader del gruppo, come

emerge nella valutazione *ex ante*: complessivamente possiamo affermare che il secondo sociogramma rivela una maggiore coesione tra i membri del gruppo.

Gli alunni (tra cui S.) che nella fase iniziale appaiono isolati, nella valutazione *ex post* hanno conquistato una o più preferenze da parte dei compagni.

Nella griglia di osservazione riferita alla classe si rilevano i seguenti risultati: il livello di accoglienza della classe è elevato sia nella valutazione *ex ante* che *ex post*, senza variazioni significative; aumentano le relazioni d'aiuto tra compagni, l'ascolto reciproco e la collaborazione tra pari; aumenta il numero degli alunni che partecipano attivamente alle attività proposte; contrasti, litigi e atteggiamenti di derisione tra compagni sono presenti in tutte e tre le valutazioni, tendono a diminuire numericamente nell'ultima fase; cambia sostanzialmente la quantità e la qualità delle interazioni con la compagna con disabilità. Nelle ultime valutazioni si notano maggiore capacità di comunicazione e atteggiamenti di vicinanza, fiducia e di aiuto verso la compagna.

Spostando il focus dell'attenzione sull'alunna, rileviamo attraverso la griglia di osservazione del comportamento nel contesto scolastico notevoli cambiamenti, tra cui il miglioramento del ben-essere a scuola e l'apertura nei confronti della relazione coetanei; del livello e delle modalità di comunicazione con i pari e con gli adulti. Diminuiscono inoltre i comportamenti autolesionistici ed aggressivi, e in tutte le osservazioni si osservano difficoltà a rimanere in classe. Nell'ultima fase l'alunna rimane più volentieri con i compagni e partecipa in altre situazioni (aula di informatica, aula LIM, ricreazione).

I risultati raccolti nella rubrica di valutazione "Primi passi per l'inclusione" sono sintetizzati nel grafico n. 5: i progressi che riguardano tutte e quattro le dimensioni (relazione con adulti di riferimento, relazioni con coetanei, inserimento nel contesto scolastico, inserimento nel contesto della classe), anche se non in modo analogo e lineare per ciascuna di esse.

Nella fase iniziale emerge come elemento propulsore dell'inclusione dell'alunna la relazione con gli adulti di riferimento, più critiche appaiono le altre dimensioni, in particolare la relazione con i coetanei e l'inserimento nella classe, che si attestano su livelli molto bassi (l'alunna si rifiuta di interagire con i compagni, esprime in loro presenza il suo disagio con comportamento auto-etero-lesionistico, si rifiuta perentoriamente di entrare in classe).

Nelle fasi intermedie, in cui ha inizio il progetto per l'inclusione dell'alunna, si registrano miglioramenti nell'inserimento dell'alunna nel contesto scolastico, nel rapporto con gli adulti e con i coetanei e lievi miglioramenti nell'inserimento della classe.

Nell'ultima fase tutti gli aspetti presi in considerazione confluiscono verso i valori più elevati. Finalmente S. trova la fiducia in sé e la percezione di autoefficacia nelle sue capacità necessaria per entrare in classe o in aula di informatica, per rimanere con i compagni per un po', durante lo svolgimento di qualche attività o in momenti a lei dedicati.

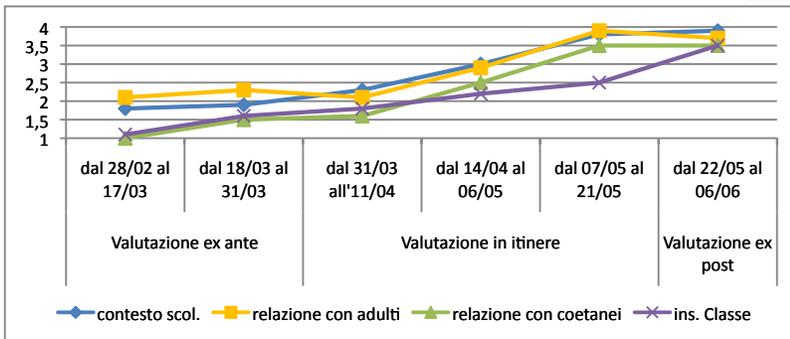


Grafico 5. Primi passi per l'inclusione nel contesto scolastico

I risultati del percorso di comprensione del testo orale sono riassunti nel grafico n. 6. Dall'istogramma si osserva che in tutte le fasi della valutazione la postura e l'attenzione presentano risultati molto simili tra loro. Si può inferire dunque che nel caso di S. la postura rappresenti un segnale del livello di attenzione, e che, viceversa, la grande iperattività nel movimento, che molto spesso non le consente una postura corretta nella fase di ascolto, infici il livello di attenzione. Questo accade nella valutazione *ex ante*, dove livelli molto bassi nell'attenzione e una posizione del tronco e degli arti in continuo movimento, impediscono la comprensione di tutti gli elementi del testo.

Ben diversa appare la situazione nella valutazione *in itinere*, il livello di attenzione è decisamente più elevato, la posizione del corpo è più rilassata e rivolta verso lo schermo o verso l'insegnante per almeno una parte del racconto. Questa situazione consente a S. di focalizzare l'attenzione sul racconto e recepire almeno una parte delle parole, riconoscere alcuni personaggi, comprendere qualche elemento della storia.

Nella situazione finale si assiste ad un netto miglioramento dei tempi di attenzione, espressi da una postura orientata verso lo schermo o verso l'insegnante per tutta la durata del racconto. Il riconoscimento dei personaggi e la comprensione delle parole è più accurato e l'alunna è in grado di rispondere ad alcune domande relative alla trama utilizzando la comunicazione aumentativa-alternativa. Le domande richieste sono relative a rapporti spaziali, topologici, temporali e di causa-effetto.

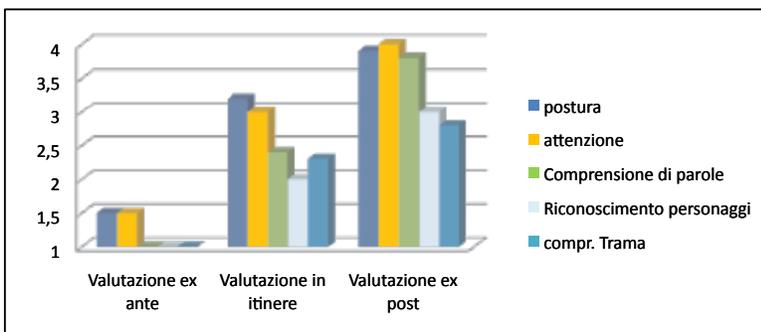


Grafico 6. Comprensione del testo orale

I dati raccolti sono stati confermati ed arricchiti con i risultati delle interviste semi-strutturate somministrate al termine del percorso agli alunni e agli insegnanti coinvolti.

Gli alunni esprimono un pieno gradimento e coinvolgimento nel progetto, emergono in prevalenza riflessioni riguardo al miglioramento delle relazioni tra i compagni, alla maggiore conoscenza reciproca e collaborazione grazie al lavoro di gruppo finalizzato all'aiuto della compagna. Alcuni alunni riferiscono progressi della classe nell'autoregolazione (in particolare nel tono di voce) per favorire il benessere della compagna. Altri mettono in luce come ciascuno si sia speso nei propri talenti, approfondendo e mettendo in luce le proprie capacità, nell'ambito di un progetto di gruppo. Molti affermano il valore della collaborazione tra compagni, del coinvolgimento e della partecipazione di tutti, ma anche l'importanza di mettersi nei panni di una persona con disabilità, di capirla e di interagire con lei.

I docenti e l'operatrice intervistati concordano sul pieno coinvolgimento della classe e sulla sinergia dei docenti stessi nel mettere in campo risorse professionali e tecniche di gestione dei gruppi per raggiungere un obiettivo condiviso. La presenza di una compagna con una disabilità importante, che coinvolge l'area della comunicazione e della relazione, ha costituito un ostacolo da superare insieme, unendo le risorse di tutti. Viene evidenziato inoltre il grande cambiamento dell'alunna, in particolare nell'apertura verso gli altri e nei tentativi di entrare in relazione con loro. A conferma di ciò, riportiamo alcune frasi:

“La maggior parte degli allievi è stata propositiva e ha messo in gioco fantasia, intraprendenza e spirito critico; alcuni screzi fra compagni sono stati superati in nome dello scopo comune. Va aggiunto che hanno fornito contributi significativi anche allievi solitamente “restii” a intervenire attivamente nelle attività scolastiche canoniche. La classe ha reagito bene, sia per l'originalità delle attività (che hanno spezzato la “routine”), sia per il coinvolgimento emotivo nell'intraprendere un progetto dedicato all'amica S.”

“Credo che S., frequentando con una certa regolarità i compagni “a piccoli gruppi” e vedendoli impegnati in varie attività a lei dedicate, abbia sentito l'affetto e le attenzioni che le venivano indirizzati e ne sia stata positivamente influenzata. Forse per la prima volta in modo così continuativo S. e la classe hanno potuto condividere un percorso ludico-didattico insieme, e questo ha sicuramente giovato sia in termini di inclusione/ socializzazione che di ampliamento delle conoscenze e delle esperienze di entrambe.”

E per concludere, una frase dell'insegnante di Lettere: *“S. è stata quel ‘problema’ in assenza del quale nessuno avrebbe mai pensato a una ‘soluzione’. In altre parole, molte emozioni e riflessioni che sono nate nei ragazzi - emozioni e riflessioni determinanti, a ben vedere, nel delineare il clima, ovvero il profilo emotivo-comportamentale della classe - non sarebbero mai scaturite se Sara, con la sua presenza e le sue forti richieste, non ci fosse stata, e non avesse interpellato così nel profondo i compagni.”*

In relazione agli obiettivi prefissati possiamo affermare che tutti gli obiettivi proposti sono stati raggiunti. I cambiamenti rilevati riguardano piccole differenze rispetto alla situazione iniziale, che tuttavia segnano una direzione e aprono la strada per ulteriori progressi.

8. Discussione

Poiché la valutazione inclusiva del percorso ha avuto come riferimento la prospettiva antropologica dell'ICF (OMS, 2002) e il modello dell'*Index for Inclusion* (Booth, Ainscow, 2002), è a partire da quest'ultimi che proporremo una sintesi e una discussione dei dati raccolti nell'ottica dell'*inclusive assessment design*.

Il lavoro svolto ha un doppio livello di analisi, il punto di vista di S. e quello della sua classe. Ciascun livello ha delle ripercussioni sull'altro e, secondo il nostro punto di vista, costituisce una parte inscindibile della valutazione e della progettazione per l'inclusione.

Il grafico di fig. 1 riassume i risultati ottenuti nel percorso attraverso la prospettiva dell'ICF. Questo approccio presenta il vantaggio di fornire una dimensione inclusiva della disabilità e del funzionamento dell'individuo, che incorpora gli aspetti inerenti alla salute e altre determinanti relative all'ambiente e alle caratteristiche della persona, storicamente considerate in modo separato. Inoltre, evidenziando l'importanza dei domini dell'attività e della partecipazione, offre indicazioni essenziali sulla predisposizione nel contesto scolastico di interventi specifici in relazione ai bisogni di inclusione degli alunni con disabilità. In particolare viene evidenziata la circolarità del modello e l'interazione reciproca tra le diverse componenti. I progressi nel funzionamento dell'alunna nei domini nell'attività e nella partecipazione hanno avuto risvolti positivi per il contesto stesso: i progressi della compagna sono stati vissuti infatti come successi per tutto il gruppo, gratificazioni per il lavoro svolto e per il coinvolgimento nel percorso di inclusione e i miglioramenti nelle modalità di comunicazione dell'alunna hanno suscitato una maggiore apertura e disponibilità del gruppo alla collaborazione. I risvolti positivi nel livello di inclusione della classe (diminuzione della conflittualità, incremento delle relazioni d'aiuto, maggiore coesione nei rapporti tra compagni) a loro volta hanno favorito il ben-essere della compagna nel contesto scolastico costituendo i fattori contestuali del processo di inclusione.

Sottolineiamo che questo risultato non è delimitato in sé stesso ma va letto in un'ottica dinamica, che suggerisce ulteriori sviluppi in una prospettiva futura. Un punto di vista complementare a quello fornito dall'ICF, attraverso il quale leggere il nostro progetto è dato dall'*Index for inclusion* (Booth, Ainscow, 2002; 2008; 2014), che, rispetto al modello dell'ICF si pone in un rapporto di complementarità, analizzando più in profondità la dimensione dei fattori contestuali e fornendo indicazioni operative e strumenti di lavoro per migliorare il contesto stesso, nella direzione dell'inclusione. La visuale si allarga alle culture inclusive (dimensione A), alle politiche inclusive (dimensione B) e alle pratiche inclusive (dimensione C), che costituiscono idealmente i lati di un triangolo nel modello di riferimento. In comune con l'ICF vi è l'importanza assegnata all'interazione tra i diversi aspetti del modello, poiché nel modello dell'*Index* ogni lato del triangolo confluisce nell'altro ed è a sua volta condizionato.

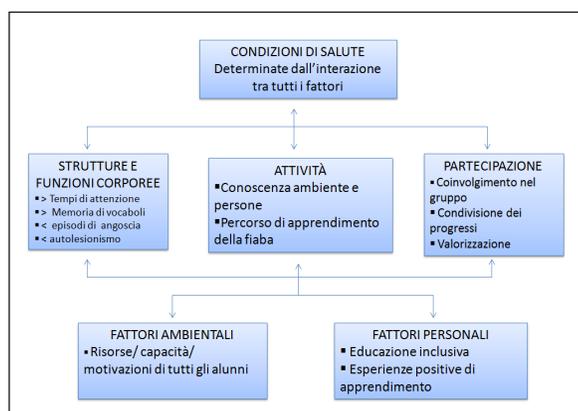


Figura 1. Risultati ottenuti in base alla prospettiva dell'ICF

Nel nostro progetto tutti e tre questi aspetti sono presenti e i cambiamenti in ciascuna dimensione sono stati valutati attraverso il questionario per l'inclusione somministrato alla classe. Il nostro intervento si è tuttavia focalizzato in misura prioritaria sulle pratiche inclusive (dimensione C): il progetto infatti è stato finalizzato alla valorizzazione delle diverse abilità presenti negli alunni della classe. Tutti i ragazzi sono stati stimolati ad un pieno coinvolgimento nel percorso di inclusione, mettendo in gioco le conoscenze ed esperienze acquisite nel contesto scolastico ed extrascolastico. La collaborazione tra colleghi, la condivisione delle finalità del progetto, degli obiettivi e delle modalità di lavoro, nel rispetto dei singoli approcci e competenze, è stata l'elemento propulsore del progetto e la valorizzazione delle risorse presenti negli alunni della classe ha creato il substrato per il sostegno all'apprendimento e alla partecipazione.

Nonostante il percorso si caratterizzi essenzialmente come un insieme di pratiche di inclusione, esso è il risultato dell'organizzazione di politiche inclusive (dimensione B), che ne costituiscono il fondamento. La presenza di una disabilità severa, che coinvolge l'area del comportamento, della comunicazione e della relazione, avrebbe potuto costituire un'importante barriera all'inclusione se non fosse stata supportata da un intero contesto scuola disposto a modificarsi e a rispondere ad una finalità condivisa. Sottolineiamo inoltre la biunivocità dell'influenza tra pratiche e politiche, dove le politiche inclusive costituiscono il presupposto delle prassi di inclusione, che a loro volta stimolano il contesto ad organizzarsi per accogliere e valorizzare la diversità.

La base della piramide del modello dell'*Index*, creazione di culture inclusive (dimensione A), costituisce la finalità ultima del percorso di inclusione. Un progetto elaborato "dal basso", dalle esigenze di un'alunna e della sua classe, fondato sulle aspirazioni di inclusione e concretizzato in prassi per la sua realizzazione, ha tuttavia una finalità più ampia che rimanda alla diffusione della cultura inclusiva, in cui i valori dell'accoglienza della diversità di ciascuno e della collaborazione per obiettivi condivisi possano creare un contesto favorevole all'apprendimento di tutti. È in questa prospettiva che acquistano senso le azioni inclusive, ponendo le basi per ulteriori progressi verso la definizione di un modello di *inclusive assessment design*.

Riferimenti bibliografici

- Ainscow M., Miles S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38, 5-34.
- Alquraini T., Gut D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27 (1), 1-18.
- Biggeri M., Bellanca N. (eds.) (2011). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle capability alla persona con disabilità*. Napoli: Liguori.
- Bronfenbrenner U. (2010). *Rendere umani gli essere umani. Bioecologia dello sviluppo*. Trento: Erickson (ed.or. 2005).
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol (UK): Centre for Studies for Inclusive Education (trad.it. *L'Index per l'inclusione: promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento 2008).
- Booth T. e Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- Cole C. M., Waldron N., Majd M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42, 136-144.
- Delors J. (1997). *Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il ventesimo secolo*. Roma: Armando.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2009). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Policy Makers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Feuerstein R., Feuerstein R., Falik L., Rand Y. (2006). *Creating and Enhancing Cognitive Modifiability: the Feuerstein Instrumental Enrichment Program*. Jerusalem, Israel: ICELP Press.
- Florian L., Black-Hawkins C. (2011). Exploring inclusive pedagogy, *British Educational Research Journal*, 37 (5), 813-828.
- Ghedin E., Aquario D., Di Masi D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 11, 157-175.
- Ghedin E. (2014). Conclusioni. ICF e scuola: sfide e opportunità per promuovere l'educazione inclusiva. In F. Gomez Paloma (ed.), *ICF e scuola. Dalla sinergia istituzionale al progetto di vita* (pp. 189-207). Trento: Erickson.
- Grigorenko, E. L. (2009). Dynamic assessment and response to intervention: Two sides of one coin. *Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 111-132.
- Hall T. E., Wolfe P. S. (2003). Making inclusion a reality for students with severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 35 (4), 56-63.
- Hitchcock C. H., Meyer A., Rose D., Jackson R. (2002). Providing new access to the general curriculum: Universal Design for Learning. *Teaching Exceptional Children*, 35(2), 8-17.
- Hunt P., Soto G., Maier L., Doering K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classroom. *Exceptional Children*, 69 (3), 315-332.
- Katz J., Miranda P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17 (2), 14-24.
- Lebeer J., Candeias A., Gracio M. L. (2011). *With a different glance. Dynamic Assessment and Functioning of Children Oriented at Development & Inclusive Learning*. Antwerpen: Garant Publishers.
- McDonnell J., Thorson N., Disher S., Mathot-Buckner C., Mendel J., Ray L. (2003). The achievement of students with developmental disabilities and their peers without disabilities in inclusive settings: An exploratory study. *Education and Treatment of Children*, 26 (3), 224-236.
- MedeghiniR., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G., Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Naraian, S. (2011). Seeking transparency: The production of an inclusive classroom community. *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 955-973.
- OMS (2001). *ICF/ International Classification of Functioning, Disability and Health* (trad. it. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento 2002).
- Salend S.J., Duhaney L.M.G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20 (2), 114-126.

Sternberg e Grigorenko

Tomlinson C. A. (2006), *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: Las.

Watkins A. (Ed.) (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Westling D., Fox L. (2009). *Teaching students with severe disabilities*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Wiggins G., McThige J. (2006). *Understanding by Design*. Pearson: Merrill Prentice Hall.

William D. (2012). Feedback: Part of a system. *Educational Leadership*, 70 (1), 30-34.

Zani B., Cicognani E., (1999). *Le vie del ben-essere. Eventi di vita e strategie di coping*. Roma: Carocci.