

*“Assessment is fair if...”.*  
A case study with primary school teachers

*“La valutazione è giusta se...”.*  
Uno studio di caso con docenti di scuola primaria

Debora Aquario

University of Padova, Dept. of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, Padova

Clara Andrich

University of Padova, Padova

OPEN ACCESS

Double blind peer review

**Citation:** Aquario, D., & Andrich, C. (2023). *“Assessment is fair if...”.* A case study with primary school teachers. *Italian Journal of Educational Research*, 30, 144-155  
<https://doi.org/10.7346/sird-012023-p144>

**Corresponding Author:** Debora Aquario  
Email: [debora.aquario@unipd.it](mailto:debora.aquario@unipd.it)

**Copyright:** © 2023 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. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research ([www.sird.it](http://www.sird.it)).

**Received:** February 28, 2023

**Accepted:** May 13, 2023

**Published:** June 30, 2023

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744  
<https://doi.org/10.7346/sird-012023-p144>

**Abstract**

The research is aimed at investigating the assessment cultures of teachers through a case study in a primary school. The research questions are aimed at understanding the meanings attributed by teachers to assessment and specifically the meanings given to assessment when focused on students' differences. Moreover, the research is also aimed at exploring the assessment practices implemented in the specific context of the school.

It is a research that moves in a twofold direction: on the one hand, the intention to contribute to the development of studies about the assessment cultures, i.e. the meanings on which to build procedures and practices, in order to support professional development as well as initial teacher education; on the other, the opportunity to explore the connection between the dimension of the attention to diversity and that of justice in the context of assessment addressing what is defined as 'fair assessment'.

**Keywords:** Assessment; primary school; justice; fair assessment; case study.

**Riassunto**

La ricerca si è posta l'obiettivo di indagare le culture valutative degli insegnanti attraverso uno studio di caso in una scuola primaria di un Istituto comprensivo. Le domande di ricerca sono tese a comprendere i significati attribuiti dai docenti alla valutazione e nello specifico i significati emergenti intorno alla questione della valutazione attenta alle differenze. Assieme ai significati, l'intento è di esplorare anche la dimensione delle pratiche.

Si tratta di uno studio che intende, da un lato, contribuire allo sviluppo di ricerche esplorative in merito alle culture valutative, ossia i significati su cui costruire le procedure e le prassi, per supportare lo sviluppo professionale così come la formazione iniziale degli insegnanti; dall'altro, esplorare la connessione tra la dimensione dell'attenzione alla diversità e quella della giustizia nell'ambito della valutazione. Quest'ultimo aspetto è legato ad una prospettiva che sta investendo il discorso valutativo con ciò che viene definito 'fair assessment'.

**Parole chiave:** Valutazione; scuola primaria; giustizia; fair assessment; studio di caso.

**Credit author statement:** I paragrafi 1 e 4 sono da attribuire a Debora Aquario; il paragrafo 2 a Clara Andrich; il paragrafo 3 è stato redatto in maniera condivisa.

## 1. Introduzione

L'attenzione della ricerca scientifica in ambito valutativo negli anni più recenti è rivolta non solo alle nuove funzioni e finalità della valutazione, legate alla promozione dell'apprendimento, ma anche allo sviluppo di valutazioni al servizio della crescita di *tutti* gli studenti e *tutte* le studentesse. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione di tutti diventa fondamentale alla luce di una letteratura che pone l'accento sulle dimensioni della giustizia e dell'equità come necessarie per ripensare i processi valutativi rendendoli capaci di riconoscere e accogliere la diversità, nonché la sfida di assumere "un volto più umano" (Hadjji, 2023; Gergen & Gill, 2020; McArthur, 2016; Fuller, 2012).

La filosofia progettuale dello Universal Design for Learning (UDL) ha certamente contribuito a mettere a tema il principio dell'adattamento *a posteriori* provando a chiedersi se considerarlo come unico elemento utile per costruire pratiche valutative rispondenti di volta in volta alle esigenze specifiche di questo o quell'alunno. La risposta in ottica UDL risiede nell'adottare invece un *a priori* nel pensiero della differenza: la diversità è un dato certo, inevitabile. Da qui si parte per progettare ambienti e procedure che fanno dell'apertura e della flessibilità le loro caratteristiche principali, considerando l'eterogeneità come caratteristica ineludibile con la quale fare i conti nel lavoro quotidiano. Ciò diventa possibile attraverso la messa in pratica di approcci e strategie che possano accoglierla, considerandola una risorsa per l'intero gruppo classe. Nel momento in cui un docente fa proprio questo pensiero deve necessariamente far proprio anche un pensiero lungimirante: immaginare cioè fin dall'inizio *di quanta e quale varietà avrà bisogno* per accogliere tutte le differenze. Fare i conti con questo significa sul piano valutativo immaginare una valutazione che possa raggiungere ogni bambino, cioè che dia opportunità di espressione, di partecipazione e di cambiamento per ciascuno (Poore-Pariseau, 2013). Considerando tutto ciò da un punto di vista squisitamente valutativo, diventa possibile intravederne la sintonia con i capisaldi del paradigma della Valutazione per l'apprendimento. Anche adottando quel pensiero, l'insegnante è tenuto ad essere lungimirante, a guardare lontano, a proiettare se stesso e la sua classe avanti nel tempo per poter mettere la prassi valutativa al servizio del progresso di tutti gli studenti, prefigurando in anticipo ciò che ognuno potrà essere, diventare e imparare.

La questione si traduce dunque nel chiedersi se e come la valutazione possa accogliere queste sfide e ampliare le opportunità di accesso, fruizione e partecipazione in un paradigma di *giustizia sociale* (McArthur, 2016) che costringe a interrogarsi non solo sul modo in cui costruire prove valutative eque, giuste, accessibili, ma anche (e forse soprattutto) sulla possibilità che la valutazione stessa promuova forme di apprendimento che contribuiscano alla giustizia sociale. Sono questi gli interrogativi che nascono dal tentativo di introdurre queste dimensioni nel processo valutativo e si tratta di interrogativi che attengono ad un piano culturale più che pratico, etico più che tecnico. È la responsabilità della valutazione stessa che è in gioco, una responsabilità che non è possibile limitare al saper costruire una buona prova valutativa ma che va inserita all'interno di una cornice ampia e in forte connessione con la società: ciò che si comunica e si insegna attraverso la valutazione può avere implicazioni profonde oltre le mura scolastiche. Da qui l'esigenza di agire sulle culture sottostanti perché generano azioni quotidiane traducendosi in scelte, comportamenti e azioni.

I risultati di studi empirici tesi ad esplorare le culture valutative potrebbero supportare lo sviluppo professionale così come la formazione iniziale degli insegnanti nella misura in cui diventano le basi di una riflessione condivisa e potenziali strumenti di narrazione e (ri)significazione del personale modo di intendere la valutazione, parte integrante fondamentale della professionalità di ogni insegnante (Lutovac e Flores, 2022). La letteratura sui significati sottostanti alla valutazione suggerisce l'importanza di considerare tale dimensione andando oltre la conoscenza e la competenza tecnica per assumere piena consapevolezza dei *frames* impliciti che guidano le azioni (James, 2008; James & Pedder, 2006). Ciò appare rilevante alla luce di ciò che mostrano gli studi di Brown (Brown, 2004), uno studioso che, attraverso numerosi studi realizzati fin dai primi anni 2000 sui significati attribuiti dagli insegnanti alla valutazione, ha confermato il suo modello che include quattro significati, descritti in termini di *funzioni* del processo valutativo. Un primo significato riguarda la funzione di *supporto e promozione* rispetto al miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento; una seconda funzione compresa nel modello di Brown è definita *'school accountability'* (per cui la valutazione è prevalentemente orientata alla rendicontazione dell'operato della scuola); la terza è una funzione sempre di *accountability* ma riferita agli studenti (qui l'oggetto è la performance

accademica, pertanto la valutazione ha un significato di rendicontazione rispetto all'operato degli studenti); infine, l'ultimo significato nel modello di Brown assegna alla valutazione nessun significato rilevante (si tratta di docenti che hanno espresso un significato di irrilevanza del processo valutativo nell'ambito del proprio lavoro di docenti). Un aspetto interessante che emerge dalle ricerche dello stesso autore è costituito dal fatto che gli insegnanti mostrano di assegnare significati spesso in conflitto non solo tra loro ma anche con le corrispondenti pratiche: possono dichiarare di assegnare un significato molto importante alla valutazione (come quello di supporto per l'apprendimento) e allo stesso tempo indicare che lo considerano irrilevante come processo, o, ancora, esprimere una concezione vicina alla prospettiva dell'*Assessment for learning* ma nella pratica utilizzare esclusivamente prove strutturate e trascurare il ruolo formativo del feedback. Questo possibile 'disallineamento' non fa che sostenere il valore degli studi che si occupano di far venire alla luce (rendere cioè esplicita, verbalizzata e condivisa) la dimensione delle *culture* (che comprende i valori, le rappresentazioni, le emozioni associate alla valutazione), dimensione che agisce come un framework attraverso il quale il docente vede, interpreta e interagisce nella sua azione didattica (Coll & Remesal, 2009; Looney et al., 2018).

Negli ultimi decenni, accanto alle ricerche sui significati di valutazione, è cresciuto l'interesse nei confronti di una dimensione, quella della *giustizia*, che dialoga con il mondo dell'educazione da molto tempo (OECD, 2012; UNESCO, 2015) ma che solo negli ultimi anni è entrata nel discorso valutativo. Tale dimensione sta rivelando il suo potenziale soprattutto in ambito *higher education* (Ajjawi et al., 2022; Nieminen, 2022; Tai et al., 2022) e sta contribuendo ad espandere l'ambito di indagine della valutazione stessa attraverso ciò che nella letteratura anglosassone si definisce 'fair assessment'. Esiste una sfumatura di significato nel termine *fairness* (che lo distingue da *justice*) che ben coglie Tierney (2013, p. 132) quando afferma che la "*fairness in assessment is connected to the ethics: fairness is an essential quality of both individuals and interactions, and it is closely associated with ethos and other moral qualities such as honesty and respect*". C'è dunque una componente nella *fairness* che è legata ad aspetti soggettivi che attengono alla dimensione morale, al modo in cui ciascuno risponde e considera (e valuta) ciò che è bene e ciò che è giusto.

Un elemento aggiuntivo nel dibattito scientifico è messo in luce da Nisbet e Shaw (2019) i quali sostengono che il fair assessment oscilla tra due concetti entro un continuum, dall'*uguaglianza* all'*equità*. Parlare di fair assessment in termini di uguaglianza significa sostenere che la valutazione è giusta quando c'è uguaglianza di condizioni (in termini di materiali, spazi, tempi, risorse), per cui richiama i concetti di oggettività e imparzialità. Chi invece propende per la prospettiva dell'*equità*, si discosta dal principio di uguaglianza ritenendolo non sufficiente per garantire una valutazione giusta (Suskie, 2002; Tierney, 2016), per raggiungere la quale sono necessarie altre condizioni: l'attenzione nei confronti delle caratteristiche di ogni studente; l'uso di molteplici valutazioni con strumenti differenti in modo da accogliere la diversità; la salvaguardia del principio di democrazia in virtù del quale gli studenti dovrebbero prendere parte al processo valutativo, ad esempio partecipando alla co-costruzione dei criteri valutativi insieme ai docenti; l'espressione di giudizi qualitativi piuttosto che quantitativi; una focalizzazione maggiore sui progressi e sul processo di crescita dello studente, oltre alla valutazione della mera prestazione.

Inoltre, gli elementi che la ricerca ha finora evidenziato come necessari perché una valutazione sia giusta sono i seguenti: a) chiarezza dei traguardi di apprendimento; b) stretta integrazione tra didattica e valutazione; c) pluralità di strumenti e di tempi valutativi; d) adozione di strategie di supporto e incoraggiamento degli studenti; e) qualità nell'interpretazione dei risultati dei processi valutativi (Suskie, 2002; Aquario, 2021).

Sembra dunque che parlare di fair assessment implichi un'attenzione da un lato agli aspetti riguardanti la condivisione e la trasparenza dei processi e dall'altro all'eterogeneità, come caratteristica di qualsiasi gruppo classe e, parallelamente e conseguentemente, caratteristica necessaria delle pratiche valutative.

Altri autori (Murillo & Hidalgo, 2020) mettono in luce due aspetti che influiscono sulle idee di uguaglianza e di equità connesse al tema della giustizia. Un primo aspetto è rappresentato dal contesto socio-economico della scuola: un alto livello socio-economico è correlato ad un'idea di valutazione giusta basata sull'uguaglianza, mentre livelli socio-economici bassi sono correlati con l'equità. Ad influenzare queste stesse idee sembra essere anche l'ordine scolastico, in base al quale i docenti di scuola primaria esprimono concezioni basate sull'equità e docenti di scuola secondaria concezioni maggiormente fondate sulla trasparenza e l'oggettività.

Da quanto affermato finora, risulta evidente il legame con ciò che altri autori definiscono 'valutazione

inclusiva' o 'valutazione per l'inclusione' (Waterfield & West, 2006; Watkins, 2007; Nieminen, 2022; Tai et al., 2022), terminologia diffusa soprattutto in seguito al Progetto promosso nel 2005 dalla *European Agency for Development in Special Needs Education* con l'intento di esaminare le politiche e le prassi riguardanti la valutazione scolastica nei contesti inclusivi, in cui si 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. L'analisi realizzata dall'Agenzia ha prodotto una serie di principi considerati come condizioni cruciali per l'implementazione di una valutazione inclusiva, tra cui l'importanza che tutti gli alunni abbiano le opportunità di essere coinvolti nei processi valutativi e che i docenti utilizzino la valutazione come un mezzo per migliorare le opportunità di apprendimento di tutta la classe. È in questa prospettiva che nella ricerca presentata si ritroverà spesso il rimando ad una valutazione inclusiva, che certamente appartiene al vocabolario in uso nelle nostre scuole, rispetto ad una terminologia - *fair assessment* - che non ha (ancora) fatto il suo ingresso nei contesti educativi.

## 2. Materiali e metodo

La ricerca si è posta come obiettivo quello di indagare le culture valutative degli insegnanti di scuola primaria di un Istituto comprensivo. Si configura come uno studio di caso, ossia una forma di ricerca osservativa che si avvale di dati di natura qualitativa per esplorare in modo approfondito e focalizzato l'oggetto di indagine della ricerca stessa, quindi nel nostro caso i significati attribuiti dagli insegnanti al processo valutativo. Il percorso ha visto la successione di sei *momenti* che hanno permesso di partire dalla selezione del caso e dalla definizione concettuale delle domande a cui dare risposta, per poi scegliere gli strumenti di raccolta dati, svolgere il lavoro sul campo, organizzare il materiale raccolto e giungere alla stesura del resoconto finale (Coggi & Ricchiardi, 2005).

### 2.1 Il contesto, le domande di ricerca e i partecipanti

Lo studio è stato condotto in tre scuole primarie facenti parte di un Istituto comprensivo situato in plessi dislocati nei comuni di una zona della Provincia di Belluno denominata "Alpago". Si tratta di un contesto caratterizzato da un territorio montuoso e da una popolazione eterogenea costituita da un significativo numero di famiglie occupate in attività industriali o artigianali; un ridotto numero di famiglie di liberi professionisti; un numero più esiguo di famiglie occupate in attività agricole; un significativo numero di famiglie di recente immigrazione.

Tra i principi che rientrano nella *mission* della scuola, reperibili dal PTOF d'Istituto, si evidenziano quelli volti a promuovere l'inclusione scolastica di tutti gli alunni ovvero, in particolare, l'*uguaglianza e l'imparzialità*, al fine di garantire il rispetto assoluto della dignità di ciascuno, la valorizzazione delle peculiarità dei singoli alunni, una progettazione educativa e didattica individualizzata e personalizzata nell'ottica della diversità come opportunità di arricchimento.

Le domande di ricerca sono tese a comprendere i significati attribuiti dai docenti alla valutazione e nello specifico i significati emergenti intorno alla questione della valutazione attenta alle differenze. Assieme ai significati, l'intento è di esplorare anche la dimensione delle pratiche.

Il numero complessivo di docenti delle scuole primarie dell'Istituto è 25. Poiché nel periodo in cui si sono svolte le interviste, cinque insegnanti erano assenti per ragioni di salute, lo studio ha incluso 20 partecipanti. Osservando la Tabella 1, si evince che la maggior parte di questi è di genere femminile, ha un'età compresa nella fascia over 45 anni, un'esperienza di insegnamento entro i 20 anni; tra i partecipanti vi sono 3 insegnanti di sostegno e 17 curricolari.

Variabili		Numerosità
Genere	Maschi	2
	Femmine	18
Età	< 45 anni	5
	> 46 anni	15
Qualifica	Curricolari	17
	Specializzati per le attività di sostegno	3
Anzianità di servizio	< 10 anni	8
	da 11 a 20 anni	8
	>20 anni	4

Tabella 1: Caratteristiche dei partecipanti

## 2.2 Lo strumento di raccolta dati

Si è scelto di utilizzare un'intervista semi- strutturata, comprendente una sequenza di domande e sottodomande, poste nel medesimo ordine ai partecipanti. L'individuazione delle questioni su cui focalizzare l'attenzione è avvenuta alla luce della letteratura più recente sul tema delle prospettive degli insegnanti sulla valutazione e in particolare sui modelli e approcci che collegano il processo valutativo alla dimensione della diversità e dell'equità.

L'intervista è composta da nove domande costruite intorno a tre nuclei tematici:

- i significati e le pratiche della valutazione;
- i significati e le pratiche della valutazione con attenzione alle differenze presenti in classe;
- le metafore della valutazione.

Il primo nucleo mira ad approfondire il punto di vista generale sulla valutazione, chiedendo all'intervistato di esprimere i significati che attribuisce ad essa e di condividere le pratiche che solitamente utilizza; rispetto a quest'ultimo aspetto, si indaga anche se l'insegnante adotta una varietà di tipologie di prove e se le adatta in maniera flessibile rispetto al contesto.

Il secondo nucleo mira a comprendere le culture valutative orientate all'inclusione e se vi sia la conoscenza e l'uso di pratiche e approcci attenti alla dimensione della differenziazione.

Il terzo nucleo (che corrisponde all'ultima domanda dell'intervista) chiede di provare a definire con una metafora il processo valutativo.

Le interviste sono state effettuate nel mese di aprile 2022 e si sono svolte nei locali della scuola. Dopo aver ricevuto il consenso informato dei partecipanti, le interviste sono state audioregistrate. Dopo la trascrizione, in una seconda fase si è proceduto ad una attenta lettura e alla rimozione di enunciati non pertinenti.

I dati sono stati sottoposti ad un'analisi del contenuto (Amaturo, 1993) che consiste in una scomposizione dell'unità comunicativa (la trascrizione di ogni intervista) in elementi più semplici. Tale scomposizione deve avvenire in modo sistematico cioè tramite l'utilizzo di criteri espliciti che devono essere applicati all'intera unità di analisi. Gli elementi individuati devono essere successivamente classificati in un sistema di categorie. Le procedure di codifica, che permettono di scomporre un testo grezzo in categorie che descrivono caratteristiche di contenuto rilevanti, rappresentano il legame che vi è tra i dati, la teoria e le ipotesi del ricercatore. L'analisi ha visto un intrecciarsi tra approcci *bottom-up* (nel restare fedeli ai pronunciamenti degli intervistati) e *top-down* (tenendo conto di quanto la letteratura scientifica offre sull'argomento).

Per il trattamento dei dati ci si è avvalsi del software ATLAS.ti. L'analisi del contenuto ha compreso più fasi:

- creazione dell'Unità Ermeneutica (Hermeneutic Unit, HU), spazio in cui inserire tutte le interviste da analizzare, all'interno di un nuovo progetto di lavoro;
- importazione nel software di tutti i 20 documenti da analizzare;
- codifica dei documenti che è avvenuta nel modo seguente: i documenti sono stati letti con attenzione e sono state selezionate le parti testuali interessanti e significative ai fini della ricerca; tali enunciati selezionati hanno assunto il nome di *quotations*. A ciascuna *quotation* è stato attribuito un codice che ne rappresentasse la sintesi. I codici individuati nella prima fase di codifica sono stati 317;
- rilettura dei codici, al fine di individuare le ridondanze presenti ed eventuali codici da eliminare o sostituire o accorpare;
- raggruppamento dei codici in *famiglie*, intese come contenitori di codici che riguardano la medesima tematica;
- elaborazione degli *output*, ossia rappresentazioni sintetiche del lavoro svolto anche in forma di *network* grafici in grado di organizzare i dati, visualizzarli nello spazio e focalizzarsi su elementi specifici (codici, frasi, famiglie). In questa fase si può decidere quanti elementi includere nei network, in base alle esigenze di spiegazione dei risultati.

I dati sono stati elaborati in formato prevalentemente qualitativo; per alcune dimensioni si è ritenuto opportuno analizzare anche in maniera quantitativa le risposte maggiormente frequenti.

L'analisi delle interviste è stata realizzata in maniera indipendente dalle autrici del presente contributo, per poi procedere ad un confronto delle codifiche e ad una negoziazione in caso di disaccordo sui codici creati.

### 3. Risultati

Come accennato precedentemente, i codici sono stati accorpati in famiglie che consentono di sistematizzare i dati e nel contempo di rispondere alle domande formulate inizialmente. In una prima fase, le famiglie create sono le seguenti: 1) culture della valutazione (contenente i significati attribuiti dagli intervistati alla valutazione); 2) culture della valutazione in un'ottica di giustizia e inclusione; 3) pratiche della valutazione (famiglia che riguarda le pratiche della valutazione in uso nel contesto dell'Istituto in questione); 4) pratiche della valutazione giusta e inclusiva (contenente le pratiche messe in atto nell'Istituto in questione per rispondere all'eterogeneità); 5) pratiche valutative "ideali" (non utilizzate, ma considerate dai docenti "desiderabili" in termini di possibile sperimentazione); 6) metafore associate al processo valutativo (include tutte le metafore proposte dagli intervistati); 7) ethos della collaborazione nella valutazione (riguarda le idee dei docenti rispetto all'approccio collaborativo nei processi valutativi); 8) pratiche collaborative nella valutazione (riguarda le prassi riguardanti la collaborazione nella valutazione messe in atto dai docenti intervistati).

In una seconda fase, le famiglie sono state accorpate. Nello specifico, si è ritenuto opportuno, in base alla letteratura consultata, tenere insieme la dimensione delle culture e quella delle pratiche mantenendo invece distinta la questione dei significati attribuiti alla valutazione in generale dai significati attribuiti alla valutazione su un piano di giustizia e inclusione. Le iniziali 8 famiglie sono state quindi sistematizzate in quattro gruppi.

1. *Culture e pratiche della valutazione* (sostituisce le precedenti famiglie 1, 3 e 5);
2. *Culture e pratiche della valutazione giusta e inclusiva* (sostituisce le precedenti famiglie 2 e 4);
3. *Metafore del processo valutativo* (precedente famiglia 6);
4. *Ethos e pratiche collaborative nella valutazione* (sostituisce le precedenti famiglie 7 e 8).

Di seguito, i risultati saranno presentati e commentati in riferimento alle quattro aree appena enunciate.

### *Culture e pratiche della valutazione*

Rispetto alle culture, le convinzioni maggiormente diffuse riguardano il fatto che la valutazione è *fondamentale*, che è un processo *globale*, che è *difficile*, che è *multiprospettica*, che è principalmente un *processo* in itinere e che costituisce un “*regolatore*” (orientatore) della didattica. Tali significati emersi saranno presentati in ordine di ricorrenza e accompagnati da una citazione esemplificativa estratta dalle interviste.

L'idea della valutazione come “momento fondamentale» viene espressa da tutti gli insegnanti intervistati che la percepiscono come un processo indispensabile e parte integrante dell'azione didattica. Emblematica è l'affermazione: “è *fondamentale*, perché se non valuti non riesci a dare valore all'obiettivo che ti sei preposto” (I16). In aggiunta, alcuni insegnanti sostengono che questa importanza è subordinata ad alcune condizioni. In particolare, alcuni (4/20) sottolineano che è necessario dare priorità al giudizio *qualitativo* a scapito di quello *quantitativo* e che il voto può essere qualcosa di *negativo* o *riduttivo* (8/20); anche la *competizione* nella valutazione non viene sempre vista positivamente (3/20).

Un altro significato emerso nelle risposte di 17 intervistati consente di inserire il processo valutativo in un discorso didattico più ampio. In particolare, queste prospettive assegnano alla valutazione una funzione di “regolazione” riconducibile a due aspetti: la valutazione “*regolatrice della didattica*”, ossia con la funzione specifica di monitorare l'azione del docente (“*la valutazione serve prima di tutto a me per autoregolarmi rispetto alla didattica*” (I1); e la valutazione come “*regolatrice degli apprendimenti degli alunni*”, che serve cioè “*per verificare ciò che l'alunno apprende e sostenerlo nei suoi apprendimenti futuri*” (I6).

Collegata a questo aspetto, è l'idea che accosta la valutazione alla parola *processo* (16/20), in particolare un processo che avviene in itinere e che fornisce feedback sia all'insegnante che all'alunno. Un docente spiega che quando pensa alla valutazione, pensa ad un “*processo in itinere di valutazione delle dinamiche di sviluppo dei bambini nella proiezione futura di cosa io come docente posso ulteriormente sviluppare...*” (I16).

La valutazione è anche *difficile* (9/20): in tal caso le motivazioni della difficoltà si agganciano da un lato alla difficoltà dei docenti nel “*definire il livello di apprendimento oggettivo*” (I13), che è soggetto anche a variabilità legata a fattori che esulano dal processo valutativo stesso (come lo stato psicologico dell'alunno); dall'altro, all'impegno che richiede, considerando anche “*la necessità di un continuo aggiornamento di metodologie e procedure*” (I3).

Un'altra sfumatura della difficoltà del processo valutativo è legata alla sua complessità, espressa dagli intervistati con il termine *multiprospettività* (6/20): la valutazione deve cioè permettere di non considerare l'alunno soltanto rispetto al rendimento scolastico, ma di metterne in luce potenzialità e limiti in un'ottica più ampia di crescita; significativa è l'affermazione: “è una visione da vari punti di vista: ti guardo dall'alto, di lato, quando ti muovi, ma allo stesso tempo ho una visione di te completa” (I15).

L'idea della *globalità* del processo valutativo è sostenuta da 8 insegnanti e riguarda il fatto che la valutazione non riguardi solo il processo valutativo in sé ma che si intersechi con la didattica quotidiana e con altri ambiti del processo di insegnamento e apprendimento: un insegnante, ad esempio, riferisce che la valutazione è inscrivibile “*anche in un percorso in cui convergono più discipline*” (I15).

In questa stessa area, sono stati inclusi tutti i codici riferiti alle pratiche valutative. Due in particolare sembrano gli aspetti importanti emersi. Gli intervistati (18/20) riportano che nella selezione delle pratiche valutative seguono la regola base della docimologia, ossia scegliere lo strumento in base all'oggetto e alla funzione della valutazione (Domenici, 2003). Altro dato significativo emerso riguarda uno strumento valutativo che la totalità dei docenti intervistati ha citato in riferimento al suo utilizzo quotidiano: l'*osservazione* (“*la valutazione è in gran parte affidata all'osservazione*” - I15), considerato uno strumento trasversale, applicabile in ogni situazione (“*focalizzato sul percorso più che sulla prestazione, e in tal senso inclusivo*” - I7).

L'altra prova valutativa riportata è la prova oggettiva, chiamata dagli intervistati anche strutturata o standardizzata, utilizzata dalla totalità dei partecipanti.

### *Culture e pratiche della valutazione giusta e inclusiva*

La seconda area tematica è stata creata al fine di includere tutti i codici riguardanti le risposte dei docenti in merito ai significati che la valutazione assume in una prospettiva legata alle questioni della diversità della popolazione studentesca e della partecipazione degli studenti ai processi valutativi.

Sono emerse alcune prospettive che saranno presentate come in precedenza, in ordine di ricorrenza.

Nello specifico, emerge la possibilità di avere, tramite la valutazione, una visione multiprospettica dell'alunno (17/20) (“*che tenga conto di potenzialità e limiti di ciascun bambino*” (I12), “*che contribuisca alla*

*visione a 360° dell'alunno*" - I18); l'idea di una valutazione che funga da strumento per orientare il focus sul percorso del bambino (15/20) ("*io intendo sempre valutare il percorso del bambino*" - I8); la necessità di considerare le dimensioni della flessibilità e della varietà (12/20) ("*a mio avviso una valutazione "inclusiva" sta nel moltiplicare e nel variare la tipologia di prove*" - I3); la personalizzazione delle prove (12/20) ("*bisogna adeguare le prove alle caratteristiche degli alunni*" - I11; "*la valutazione è inclusiva quando è personalizzata*" - I20; "*ogni bambino ha una metodologia intrinseca di apprendimento quindi mi piace calare la valutazione sul bambino*" - I16). Una valutazione con queste caratteristiche, definita dai docenti *inclusiva*, porterebbe alcuni benefici, tra cui: favorire un monitoraggio in itinere dei punti di forza e di debolezza degli studenti (12/20), il miglioramento del clima di classe e la riduzione dell'ansia (10/20), l'aumento della motivazione (9/20), l'aumento della consapevolezza (8/20), l'aumento della responsabilità dello studente e del suo impegno (5/20), il miglioramento delle competenze sociali (4/20).

Sul versante delle pratiche, quando i docenti vengono interpellati sulle procedure messe in atto per rispondere all'eterogeneità della popolazione studentesca, si registra innanzitutto un ventaglio più ampio di quanto indicato in precedenza in risposta alla domanda sulle pratiche valutative in generale. Esse comprendono:

- prove facilitate/graduate (20/20): tutti gli insegnanti dichiarano di attuare una valutazione 'differenziata', mediante verifiche graduate, che permette a tutti gli alunni il raggiungimento di obiettivi di apprendimento, personalizzati sulla base delle specifiche caratteristiche;
- strumenti della valutazione *partecipata* (13/20): i docenti definiscono con questa terminologia prove valutative basate sul lavoro di gruppo o a coppie, o con metodiche riferite al *cooperative learning* (10/20). In generale, si tratta di procedure valutative in cui gli alunni prendono parte al processo partecipando in alcuni momenti riferiti soprattutto alla costruzione del compito in sé e/o dei criteri valutativi;
- il feedback tra pari (12/20), riconosciuto come molto importante ("*spesso vale più la valutazione dei compagni*" - I9);
- il compito autentico (12/20): "*cerchiamo di proporre il compito di realtà perché i bambini devono entrare nell'ottica dell'utilizzo dei contenuti appresi a scuola nel contesto quotidiano*" (I7);
- prove che prevedono l'uso del feedback come giudizio *qualitativo e formativo* (10/20): "*quando io devo fare valutazione a volte scrivo un pensiero, un giudizio, senza mettere un voto*" (I15);
- la *rubrica di valutazione* (3/20), citata in riferimento agli obiettivi indicati nel Piano educativo Individualizzato e quindi alla valutazione da parte di insegnanti di sostegno di alunni con disabilità.

Un ultimo dato da segnalare riguarda la volontà espressa da numerosi intervistati (18/20) di sperimentare pratiche nuove e/o di allenarsi sempre di più nella messa in atto di procedure valutative ispirate ai principi inclusivi.

### *Metafore relative al processo valutativo*

Rispetto alle metafore, è stato interessante notare la varietà di immagini fornite dagli insegnanti intervistati. Sono emerse tuttavia delle direttrici comuni, che hanno permesso di raggrupparle attorno a sei parole chiave:

- *processo*: comprende metafore che concepiscono la valutazione nei termini di un percorso con una sua dinamicità e attraversata da un'evoluzione (la valutazione è come "*un albero che cresce: io devo vedere dove potare, dove lasciar crescere; sono come un contadino che custodisce il suo giardino*" - I16; "*un viaggio: nel senso che vedo a che punto del percorso è arrivato l'alunno*" - I1, "*un puzzle: ti aiuta a ricostruire chi hai davanti e ricostruirlo in maniera tridimensionale sotto l'osservazione di più aspetti; una casa non finita, nel senso che è difficile e richiede un mattone dopo l'altro... è una costruzione non finita, che definirla ultimata è impossibile*" - I18);
- *strumento*: include metafore che assimilano la valutazione ad un mezzo, che diventa tramite per qualcosa (la valutazione è come "*una bussola che orienta la classe*" - I17; "*una moto che miscela due componenti, insegnante e adulto che devono compartecipare; lo sprint deve essere dato dal bambino, ci possono essere inceptamenti ma va bene lo stesso*" - I20; "*mi viene in mente lo scaffolding di Bruner, adulto che supporta e orienta lo sviluppo del bambino*" - I5);

- *fatica*: comprende metafore che richiamano la dimensione emotiva (la valutazione è come “una montagna, nel senso che se penso alla montagna io sono ancora alle pendici” - I10; “una pista in salita in cui si può accelerare o decelerare, senza che questo comprometta nulla, perché le cadute ci stanno, più cadi e più ti risollevi” - I12; “un mare calmo” - I5; “qualcosa di leggero che mi dà l’idea di un contesto sereno di azione in cui poter osservare l’alunno in maniera integrata e multiprospettica” - I8)  
condivisione: riguarda la metafora dell’*“insegnante che ti prende per mano, che cammina con te”* (I4);
- *leggerezza*: include metafore che richiamano l’idea della valutazione per come i docenti la vorrebbero, e non com’è nella realtà: “leggerezza”, “filo attaccato ad un palloncino”, “farfalla” (“L’idea della leggerezza è una cosa che vorrei, vorrei che la valutazione avesse l’idea della leggerezza perché a volte l’idea di prova è un’idea “pesante” - I15);
- *complessità/poliedricità*: comprende metafore che raffigurano oggetti caratterizzati da una complessità intrinseca (la valutazione assomiglia “ai petali di una rosa, nel senso che puoi sfogliare i petali del fiore e quindi tutti gli aspetti della valutazione ma riesci ad analizzarli tutti anche nel loro insieme” - I11; “è un cristallo perché è poliedrico, ha tante facce”, qualcosa che mi permetta di scoprire il bambino” -I20; “un caleidoscopio che guarda diverse sfaccettature” - I2 e I13); “porta che si apre su un mondo” - I19; “una scatola piena di bigliettini, perché è un mondo; è come descrivere un mondo; la valutazione è varia, è diversa, adattabile, è un arcobaleno di cui cogliere le sfumature. Per cercare il bigliettino adatto, bisogna leggerlo, capirlo” - I7).

### ***Ethos e pratiche della collaborazione***

Si tratta di un’area tematica creata a partire dalle risposte in cui i docenti hanno sostenuto la bontà e la necessità di collaborazione. In particolare, le idee principali riguardano:

- la necessità di un confronto costante in merito alla valutazione all’interno del team docenti (8/20) (“la forza nasce dalla condivisione nel team” - I15);
- la relazione tra collaborazione nella valutazione e miglioramento del clima di classe - (8/20) (*se si adottano modalità collaborative, migliora parecchio il clima di classe*” - I4);

Inoltre, 2 insegnanti sottolineano che la collaborazione nella valutazione produce di per sé un ulteriore aumento della collaborazione stessa e la totalità degli intervistati dichiara alti livelli di collaborazione tra insegnanti curricolari e specializzati per le attività di sostegno.

Rispetto alle pratiche valutative collaborative, innanzitutto gli insegnanti sostengono di collaborare in misura significativa (17/20) soprattutto in merito alle pratiche e agli strumenti di valutazione (“condividiamo molto; ad esempio, la mia collega usa tanti strumenti e ha molta immaginazione quindi io cerco di prendere molto da lei” - I6). Il confronto avviene soprattutto nelle ore di compresenza e nei momenti informali; viene dichiarato anche di attuare vere e proprie pratiche di *co-teaching* (12/20) e alcuni insegnanti riferiscono di tendere ad instaurare la collaborazione più con singoli docenti che con l’intero team docenti (3/20).

Nelle risposte si legge anche una criticità rispetto all’instaurarsi di pratiche collaborative. Nello specifico, l’ostacolo principale sembra sia rappresentato dal poco spazio dedicato agli incontri in presenza, tendenza che si è consolidata durante e dopo la situazione emergenziale dovuta al Covid-19.

## **4. Discussione dei risultati e considerazioni conclusive**

Lo studio di caso presentato evidenzia un’attribuzione di importanza alla valutazione, considerata dai partecipanti come parte integrante e fondamentale del processo didattico, che richiede e comporta una visione multiprospettica degli alunni.

Sono emerse interessanti considerazioni rispetto agli scopi preminenti della valutazione, vista soprattutto come un momento di “feedback” rispetto all’attività del docente e dell’alunno; sono state inoltre rilevate alcune idee che orientano le prassi valutative: tra queste, l’esigenza di una maggior focalizzazione sul percorso complessivo dell’alunno (più che sulla prestazione) e la necessità che la valutazione sia strumento di valorizzazione e non di etichettamento (aspetto quest’ultimo evidente soprattutto nelle metafore prodotte dagli intervistati).

Si tratta di significati emersi in numerosi studi che si sono occupati di esplorare le culture valutative e sono riconducibili alla concezione di *miglioramento* (Brown, 2004, 2009; Aquario, Ghedin & Segnanfreddo, 2020), così come alla funzione *pedagogica* della valutazione (Remesal, 2011). Sono inoltre elementi che la letteratura indica come caratteristici di una valutazione ‘giusta’, anche se il linguaggio degli insegnanti, come ci si aspettava, si discosta da questo termine e utilizza prevalentemente il termine “inclusivo”.

È emerso un sentire comune rispetto alla valutazione *inclusiva*, anche se la messa in pratica di tale approccio trova alcuni ostacoli legati principalmente alla mancanza di tempo e alle poche compresenze. Sembra che i docenti intervistati colleghino la valutazione inclusiva non solo ad una questione di tempo a disposizione ma anche alla possibilità che si valuti *insieme*. Si tratta di un dato interessante perché suggerirebbe che la collaborazione sia da ritenere una condizione per valutare in ottica inclusiva, co-costruendo una molteplicità e varietà di prove (dato coerente con il pensiero della Progettazione universale) e allo stesso tempo co-progettando un processo valutativo *su misura* rispetto alle caratteristiche del singolo. Sono questi, infatti, gli aspetti che la maggior parte degli intervistati indica come costitutivi della valutazione inclusiva e sono gli stessi aspetti su cui gli stessi docenti desidererebbero lavorare e formarsi in maniera significativa.

Altrettanto interessante è il dato in base al quale è grazie alla domanda dell’intervista focalizzata sulla valutazione attenta alle differenze che emergono molti più strumenti di valutazione e maggiormente basati sulla partecipazione e sul coinvolgimento, oltre che sull’importanza del feedback. Anche in questo caso, sembrerebbe che la valutazione cosiddetta inclusiva dia maggiori opportunità di variare la propria azione così come di tenere in considerazione gli studenti come attori del processo. Mentre infatti le risposte riferite alle pratiche valutative maggiormente utilizzate in generale includono gli strumenti “tradizionali”, quelle relative alle pratiche di una valutazione attenta alle differenze rivelano un set molto più ampio di strategie e mostrano che l’idea sottostante sembra essere quella di associare ad essa pratiche “alternative” fondate sull’importanza sia della loro accessibilità e fruibilità sia della comunicazione in forma di riscontro/giudizio qualitativo dato dal docente o dai pari.

Non sono emerse particolari resistenze nell’applicazione di tali pratiche: anzi, gli insegnanti hanno dichiarato l’intenzione di sperimentarle e di voler anche proseguire nel percorso formativo, ad esempio rispetto all’autovalutazione, strumento del quale riconoscono l’importanza affinché gli alunni possano assumere consapevolezza del proprio processo di apprendimento.

Tra le pratiche valutative maggiormente diffuse nel contesto indagato vi è l’osservazione, riconosciuta come strumento rilevante, considerata ‘inclusiva’ poiché applicabile trasversalmente nei confronti di tutti i bambini, focalizzata sul percorso individuale degli stessi invece che sulla prestazione, quindi formativa. Tra le pratiche inclusive indicate, la totalità degli insegnanti dichiara di utilizzare le prove facilitate o graduate, nell’ottica di una valutazione differenziata, ma diverse insegnanti hanno già iniziato ad applicare anche altre procedure tra cui, in particolare, il compito autentico e la valutazione all’interno di lavori di gruppo o a coppie con feedback tra pari; ancora poco spazio viene dato all’autovalutazione.

Rispetto alla componente collaborativa citata precedentemente, preme sottolineare come essa si configuri nei pronunciamenti degli intervistati come strumento fondamentale della pratica didattica quotidiana, ostacolata anch’essa da alcuni fattori quali la scarsità di tempo (cui si sono aggiunte negli ultimi due anni le regole di contenimento dell’emergenza pandemica, che hanno limitato le possibilità di confronto e scambio). Questo conferma il fatto che la mancanza di spazi e di tempi può essere un fattore limitante (Ghedin & Aquario, 2020). Non vengono invece messi in evidenza altri aspetti emersi in altre ricerche, come il turn-over e la percezione del ruolo dell’insegnante di sostegno come esclusivamente dedicato all’alunno con disabilità: ciò deriva infatti da una parte da un contesto di stabilità rispetto al corpo docente, dall’altra da un buon grado di collaborazione tra insegnanti curricolari e di sostegno nel contesto preso in considerazione.

Ci chiediamo in conclusione quanto e in che modo le idee di queste insegnanti siano vicine ai concetti di giustizia e di fairness, e per rispondere possiamo riprendere il continuum illustrato da Nisbet e Shaw (2019) per constatare che i partecipanti a questo studio mostrano di tendere verso l’equità piuttosto che verso l’uguaglianza. Sono numerose, infatti, le esemplificazioni prodotte nell’ambito delle interviste, vicine a quella polarità sia sul piano dei significati sia delle pratiche. Certamente la natura stessa del disegno di ricerca prescelto consente di considerare i risultati come specifici dell’istituto scolastico in questione. Una raccolta di dati con lo stesso strumento in altri contesti potrebbe supportare nell’ampliare la generalizzabilità

dei risultati e giungere alla delimitazione di un modello di *fair assessment* che possa fungere da base per l'attivazione di processi riflessivi in una prospettiva di formazione sia iniziale sia in servizio degli insegnanti.

In termini di prospettive future, oltre all'ampliamento di studi focalizzati sui significati sottostanti al processo valutativo, la ricerca qui presentata offre la possibilità di restituire al contesto in oggetto dati utili per un confronto costruttivo. Da questo punto di vista, ritornare nell'Istituto in questione per offrire ai docenti un resoconto dei dati raccolti e analizzati ha permesso di attivare spazi di scambio proficuo sulle idee emerse. Inoltre, la ricerca presentata suggerisce di immaginare traiettorie differenti, ad esempio attraverso l'introduzione nelle progettualità di ricerca e di formazione di parole come partecipazione, giustizia, etica, tutti quei termini cioè che potrebbero consentire di spostare l'attenzione su dimensioni ancora poco vicine alla parola valutazione, ma tali da aprire scenari valutativi diversi, più *leggeri* per riprendere una citazione di un'insegnante e forse più *umani e umanizzanti* (Hadji, 2023). Ciò sarebbe possibile in virtù della visione che tali dimensioni e scenari sottendono, ossia quella di una valutazione come processo di attenzione e di cura educativa, oltre che una responsabilità investita da una dimensione etica.

### Conflict of interests

The authors declare no conflict of interest.

### Riferimenti bibliografici

- Ajjawi, R., Tai, J., Boud, D., & Jorre de St Jorre, T. (Eds.). (2022). *Assessment for Inclusion in Higher Education: Promoting Equity and Social Justice in Assessment* (1st ed.). Routledge.
- Amaturo, E. (1993). *Messaggio, simbolo, comunicazione. Introduzione all'analisi del contenuto*. Roma: Nuova Italia Scientifica.
- Aquario, D., Ghedin, E., & Seganfredo, J. (2017). Per una co-valutazione inclusiva: una ricerca sulle culture valutative di docenti in servizio. In A. Notti (ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 417-438). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Aquario, D. (2021). Through the lens of justice. A systematic review on equity and fairness in learning assessment. *Education Sciences & Society*, 2, 96-110. <https://doi.org/10.3280/ess2-2021oa12405>
- Brown, G.T.L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11 (3), 301-318. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304609>.
- Brown, G.T.L., Kennedy, K. J., Fok, P. K., Chan, J. K., & Yu, W.M. (2009). Assessment for student improvement: understanding Hong Kong teachers' conceptions and practices of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16 (3), 347-363. <https://doi.org/10.1080/09695940903319737>.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Coll, C., & Remesal, A. (2009). Concepciones del profesorado de matemáticas acerca de las funciones de la evaluación del aprendizaje en la educación obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 391-404. <https://doi.org/10.1174/021037009788964187>.
- Fuller, M.B. (2012). Realizing Higher Education's Humanizing Potential: Assessment as a dialogical act. In G. Perreault & L. Zellner (Eds.), *Social Justice, Competition and Quality: 21st Century Leadership challenges* (pp. 145-156). Yipsilanti: NCPEA Press.
- Gergen, K. J., & Gill. S. R. (2020). *Beyond the tyranny of testing. Relational evaluation in education*. Oxford: Oxford University Press.
- Ghedin, E., & Aquario, D. (2020). Collaborative teaching in mainstream schools: Research with general education and support teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 16, 2, 1-34.
- Hadji, C. (2023). *Una valutazione dal volto umano. Oltre i limiti della società della performance*. Brescia: Scholé.
- James, M. (2008). Assessment and Learning. In S. Swaffield (Ed.), *Unlocking Assessment: Understanding for reflection and application*. Abingdon: Routledge.
- James, M., & Pedder, D. (2006). Beyond method: Assessment and learning practices and values, *Curriculum Journal*, 17, 109-138. <https://doi.org/10.1080/09585170600792712>
- Lutovac, S. & Flores, M. A. (2022). Conceptions of assessment in pre-service teachers' narratives of students' failure. *Cambridge Journal of Education*, 52 (1), 55-71. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1935736>.
- McArthur, J. (2016). Assessment for social justice: the role of assessment in achieving social justice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 967-981. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1053429>.

- Murillo, F. J., & Hidalgo, N. (2017). Students' conceptions about a fair assessment of their learning. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 10-16. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.01.001>.
- Nieminen, J. H. (2022). Assessment for Inclusion: rethinking inclusive assessment in higher education. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2021395>.
- Nisbet, I., & Shaw, D. S. (2019). Fair assessment viewed through the lenses of measurement theory. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 26(5), 612-629. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1586643>.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.
- Poore-Pariseau, C. (2013). *Universal Design in Assessments*. In Burgstahler S. (Ed.) *Universal Design in Higher Education: Promising practices*. Seattle: DO-IT, University of Washington.
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27, 472-482. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.017>.
- Suskie, L. (2002). Fair assessment practices: Giving students equitable opportunities to demonstrate learning, *Adventures in Assessment*, 14, 5-10.
- Tai, J. H. M., Dollinger, M., Ajjawi, R., Jorre de St Jorre, T., Krattli, S., McCarthy, D. & Prezioso, D. (2022). Designing assessment for inclusion: an exploration of diverse students' assessment experiences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2082373>.
- Tierney, R. D. (2013). Fairness in classroom assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment*, 125-144. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Tierney, R. D. (2016). Fairness in educational assessment. In M. A. Peters (Ed.). *Encyclopedia of educational philosophy and theory*, 1-6. Singapore: Springer Science.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* Paris: UNESCO.
- Waterfield, J., & West, B. (2006). *Inclusive assessment in higher education: a resource for change*. Plymouth: University of Plymouth.
- Watkins, A. (Ed.) (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.