

TRACK E.2.

ENGLISH VERSION

Inclusive Education: what challenges for the evaluation of educational systems?

Convenors

Donatella Poliandri (INVALSI, AIS EDU, donatella.poliandri@invalsi.it)

Marco Romito (University of Milan Bicocca, AIS EDU, marco.romito@unimib.it)

Keywords

Inclusive Education; National Evaluation System; Disability Studies; Evaluation Practices.

As part of the National Assessment System (Sistema Nazionale di Valutazione - SNV) regulated by the Presidential Decree 80/2013, since 2015, Italian schools have compiled a Self-Assessment Report (Rapporto di Autovalutazione - RAV). This is an important occasion where, among other aspects taken into account, schools can reflect on their inclusion activities, and on whether and how they work. Today, we know that more than 70% of public schools (I and II cycle) self-assess themselves very positive in the RAV Inclusion area (INVALSI, 2016), which defines the good quality of a school that «care the inclusion of students with special educational needs, enhances cultural differences, adapts the teaching to the training needs of each student through paths of recovery and empowerment» (INVALSI, 2014). The schools declare as effective both the activities carried out and the differentiation of the didactic paths implemented in function of the students' educational needs. This representation is confirmed also by the judgment given by the SNV's External Evaluation Units (Nuclei Esterni di Valutazione - NEV) to a national sample of schools (Freddano et al., 2018) during an evaluation visit.

Italy has a long tradition of school integration of students with disabilities, guaranteed by the Constitution and supported by a solid regulatory framework. Since the Seventies, a number of regulatory measures have tried to promote the implementation of school inclusion: from those related to students with learning disabilities and special educational needs, up to Legislative Decree 66/2017 Rules for the promotion of school inclusion of students with disabilities. However, the concept of inclusion is extremely complex and lends itself to different interpretations (Thomas & Loxley, 2007). In particular, it is often confused with integration that, rather, represents a 'reductive' version of inclusion. Indeed, although possessing the potential for the development of

inclusive education, integration is based on a classificatory vision of students that may hinder their full participation in the education system.

According to the UNESCO (2016), inclusive education is a personal right, a global imperative to promote full participation in education regardless individual characteristics. In this respect, inclusive practices within the Italian context appear to be inspired more by an integrative policy than by a fully inclusive one. This is particularly exemplified by the hegemony of a medical/psychological approach – which has in classifications processes a key correlate – instead of a social one (Cologon e D’Alessio, 2015). On the one hand, classifications allow schools, students and families to access to specific resources and educational services, although limitations have been outlined (Treille, Caritas e Fondazione Agnelli, 2011; Ianes e Demo, 2015), on the other hand, the practices based on classification reflect the persistence of a separatist school culture that contribute to the production of phenomenon of micro-exclusions.

If we assume significant a ‘systemic’ interpretation of inclusions (Aniscow et al., 2006), – hence, as a process through which the entire education system is subject to change – new important challenges to evaluations systems need to be addressed. Indeed, if disability is understood and accepted as a natural, legitimate, expression of human diversity, the practices of standardization of educational processes and product (Ashby & Ferri, 2017) – generally constituting the necessary correlates of (mostly quantitative) evaluations practices – need to become objects of discussion.

Aim of this panel is to gather empirical and theoretical research contributes reflecting on the complexity of the processes and practices of inclusion within educational systems and on the challenges that these practices pose to evaluation processes and practices, hoping as well to favour an international discussion.

How to evaluate inclusive education? How to guarantees that evaluation outputs may be beneficial to inclusion processes? How to overcome a still ongoing label-based system that exclude certain ‘categories’ of students from large-scale student learning assessment? How the ‘systemic’ approach to inclusion can allow shifting the focus of attention from an emphasis on students’ classification to a deeper reflection on didactic contents and methodologies opening possibilities for a change in the functioning and goals of the entire educational system?

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006), *Improving schools, developing inclusion*, Routledge.

Ashby, C., & Ferri, B. A. (2017), Inclusion and Disability Studies in Education in the Age of Accountability. *Scuola democratica*, 8(1), 205-212.

Cologon K., D’Alessio S. (2015), Dall’ideologia alla pratica scolastica. Facilitatori per lo sviluppo dell’educazione inclusiva nei contesti scolastici italiani, in Vianello, R. e Di Nuovo, S. (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia?*. Trento: Erickson.

- Freddano M., Giampietro L., Poliandri D. (2018), *Le scuole alle prese con il contrasto alla dispersione scolastica e all'esclusione sociale: quali indicatori per l'autovalutazione?*, Paper presentato alla XI Conferenza ESPAnet Italia 2018 "Oltre la continuità – Le sfide del welfare in un mondo globale", Università degli Studi di Firenze, 13-15 settembre 2018.
- Ianes D., Demo H. (2015), Esserci o non esserci? Meccanismi di push e pull out nella realtà dell'integrazione scolastica, in Vianello, R. e Di Nuovo, S. (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia?*. Trento: Erickson.
- IBE-UNESCO (2016), *Training Tools for Curriculum Development – Reaching Out to All Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education*, disponibile al sito http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf (settembre 2018).
- INVALSI (2016), *Rapporto Le Rubriche del RAV - Prime analisi, validità e affidabilità, uso da parte delle scuole delle Rubriche del Rapporto di Autovalutazione*, disponibile al sito http://www.invalsi.it/snv/docs/121216/Rapporto_rubriche.pdf (settembre 2018).
- INVALSI (2014), *I percorsi valutativi delle scuole. Inquadramento teorico del RAV*, disponibile al sito http://www.invalsi.it/snv/docs/271114/Inquadramento_teorico_RAV.pdf (settembre 2018).
- Thomas, G., & Loxley, A. (2007), *Deconstructing special education*. McGraw-Hill Education (UK).
- TreeLLLe, Caritas Italiana, & Fondazione Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.

TRACK E.2.

VERSIONE ITALIANA

Educazione inclusiva: quali sfide per i sistemi di valutazione?

Convenors

Donatella Poliandri (INVALSI, AIS EDU, donatella.poliandri@invalsi.it)

Marco Romito (Università di Milano Bicocca, AIS EDU, marco.romito@unimib.it)

Parole chiave

educazione inclusiva; Sistema Nazionale di Valutazione; disability studies; pratiche valutative.

Nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) normato dal DPR 80/2013, dal 2015, le scuole italiane compilano un Rapporto di Autovalutazione (RAV). Si tratta di un'occasione importante in cui, tra i molti aspetti presi in considerazione, le scuole possono riflettere sulle loro attività di inclusione, e sul se e come funzionino. Oggi sappiamo che più del 70% delle scuole, di I e II ciclo, statali e paritarie del nostro paese, si valuta molto positivamente nell'area Inclusione del RAV (INVALSI, 2016), che definisce come di qualità quella istituzione scolastica che «cura l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali, valorizza le differenze culturali, adegua l'insegnamento ai bisogni formativi di ciascuno studente attraverso percorsi di recupero e potenziamento» (INVALSI, 2014). Le scuole dichiarano come efficaci sia le attività realizzate sia la differenziazione dei percorsi didattici messi in atto in funzione dei bisogni educativi degli studenti. Tale rappresentazione è confermata anche dal giudizio che è stato dato dai Nuclei Esterni di Valutazione (NEV) del SNV a un campione nazionale di istituzioni scolastiche (Freddano et al., 2018) durante una visita valutativa.

L'Italia ha una lunga tradizione di integrazione scolastica degli studenti con disabilità, garantita dalla Costituzione e sostenuta da un solido impianto normativo. Dagli anni Settanta a oggi un certo numero di provvedimenti normativi hanno cercato di favorirne l'attuazione: da quelli relativi agli studenti con disturbi di apprendimento e con bisogni educativi speciali, fino al d.lgs 66/2017 Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità. Tuttavia, il concetto di inclusione è estremamente complesso e si presta a interpretazioni diverse (Thomas & Loxley, 2007). In particolare, viene spesso confuso con Integrazione che, piuttosto, ne rappresenta una versione 'riduttiva'; infatti, pur possedendo delle potenzialità per lo sviluppo dell'educazione inclusiva, l'integrazione si fonda su una visione classificatoria dell'individuo. Se

l'educazione inclusiva è, secondo l'UNESCO (2016), un diritto di ogni persona, un imperativo globale che sostiene la piena partecipazione di ciascuno, indipendentemente dalle caratteristiche individuali, in Italia le pratiche scolastiche sembrano riflettere più le caratteristiche di una politica integrativa che di una inclusiva. Ciò è evidente dal predominio di un approccio fondato sul modello medico/psicologico – che vede nei processi classificatori un suo importante correlato – anziché di tipo sociale (Cologon e D'Alessio, 2015). Da questo punto di vista, la classificazione è lo strumento che se da un lato permette di usufruire di specifici servizi educativi, seppur con molti limiti (Treille, Caritas e Fondazione Agnelli, 2011; Ianes e Demo, 2015), dall'altro riflette una cultura scolastica che permane separatista concorrendo alla determinazione di fenomeni di micro-esclusione.

Se assumiamo come rilevante l'interpretazione di tipo 'sistemico' dell'inclusione (Ainscow et al., 2006), ossia come un processo di cambiamento dell'intero sistema educativo, nuove sfide si aprono per i sistemi di istruzione e per i sistemi di valutazione. Quando la disabilità (disability) è vista come un naturale aspetto della diversità umana, si mettono in discussione tutti quegli elementi volti alla standardizzazione sia dei processi che dei prodotti educativi (Ashby & Ferri, 2017) che costituiscono generalmente i presupposti per la realizzazione di percorsi di valutazione perlopiù quantitativi dei sistemi di istruzione.

Obiettivo del panel è quello di raccogliere contributi di ricerca empirica o teorica in grado di riflettere sulla complessità dei processi e delle pratiche di inclusione nei sistemi di istruzione, sugli approcci e sui modelli in grado di valutare queste pratiche, auspicando anche il confronto internazionale. Come valutare una scuola inclusiva? Come garantire che gli esiti della valutazione possano essere realmente di beneficio ai processi di inclusione? Come superare il label-based system che esclude gli studenti delle categorie speciali dalle prove di apprendimento su larga scala, in virtù di flessibilità che attualmente sono identificate con l'uso di strumenti compensativi? In che modo l'approccio sistemico all'inclusione può spostare l'attenzione da un'enfasi sui processi di classificazione degli studenti ad una più centrata su contenuti e metodologie didattiche capaci di produrre un cambiamento del sistema educativo nel suo complesso?

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006), *Improving schools, developing inclusion*, Routledge.

Ashby, C., & Ferri, B. A. (2017), Inclusion and Disability Studies in Education in the Age of Accountability. *Scuola democratica*, 8(1), 205-212.

Cologon K., D'Alessio S. (2015), Dall'ideologia alla pratica scolastica. Facilitatori per lo sviluppo dell'educazione inclusiva nei contesti scolastici italiani, in Vianello, R. e Di Nuovo, S. (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia?*. Trento: Erickson.

- Freddano M., Giampietro L., Poliandri D. (2018), *Le scuole alle prese con il contrasto alla dispersione scolastica e all'esclusione sociale: quali indicatori per l'autovalutazione?*, Paper presentato alla XI Conferenza ESPAnet Italia 2018 "Oltre la continuità – Le sfide del welfare in un mondo globale", Università degli Studi di Firenze, 13-15 settembre 2018.
- Ianes D., Demo H. (2015), Esserci o non esserci? Meccanismi di push e pull out nella realtà dell'integrazione scolastica, in Vianello, R. e Di Nuovo, S. (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia?*. Trento: Erickson.
- IBE-UNESCO (2016), *Training Tools for Curriculum Development – Reaching Out to All Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education*, disponibile al sito http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf (settembre 2018).
- INVALSI (2016), *Rapporto Le Rubriche del RAV - Prime analisi, validità e affidabilità, uso da parte delle scuole delle Rubriche del Rapporto di Autovalutazione*, disponibile al sito http://www.invalsi.it/snv/docs/121216/Rapporto_rubriche.pdf (settembre 2018).
- INVALSI (2014), *I percorsi valutativi delle scuole. Inquadramento teorico del RAV*, disponibile al sito http://www.invalsi.it/snv/docs/271114/Inquadramento_teorico_RAV.pdf (luglio 2018).
- Thomas, G., & Loxley, A. (2007), *Deconstructing special education*. McGraw-Hill Education (UK).
- TreeLLLe, Caritas Italiana, & Fondazione Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.