

## Strumenti per valutare l'inclusione: una rassegna italiana

### Tools to assess inclusion: an Italian review

---

Giorgia Ruzzante<sup>a</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Padova*, [giorgia.ruzzante@phd.unipd.com](mailto:giorgia.ruzzante@phd.unipd.com)

#### Abstract

---

Nel presente contributo si presenteranno alcuni dei principali strumenti utilizzati in Italia per valutare la qualità dell'inclusione scolastica al fine di sottolineare l'importanza che assume per la realizzazione della scuola inclusiva. L'analisi compiuta pone a confronto i diversi strumenti, tracciandone una disamina storica, e infine propone una scheda di analisi comparativa degli stessi.

Parole chiave: valutazione; inclusione; scuola.

#### Abstract

---

This paper focuses on the main tools used in Italy to evaluate the quality of school inclusion, stressing the importance of evaluation for enhances schools' inclusive processes. The analysis performed compares the different tools, tracing a historical examination, and finally proposing an analysis board of them.

Keywords: evaluation; inclusion; school.

## 1. Introduzione

Una delle maggiori criticità del modello inclusivo italiano è la mancanza di una valutazione della qualità dei processi inclusivi che si realizzano. Sono passati quasi quarant'anni dall'emanazione della L. n. 517/1977 che ha permesso che la scuola italiana fosse aperta anche agli alunni con disabilità e, a fronte di una legislazione lungimirante ed ancora oggi all'avanguardia a livello mondiale, permangono molte criticità sulle quali lavorare per migliorare e per avvicinare le culture inclusive espresse dai documenti legislativi alle pratiche; infatti, accanto alla presenza di “buone prassi” inclusive, ci troviamo di fronte ad esperienze che testimoniano la sua mancata realizzazione.

È necessario ripensare l'inclusione in Italia, alla ricerca di una “via italiana all'inclusione” capace di elaborarne una visione più matura, per superare le attuali prospettive ed andare verso la prospettiva della “differenza” come categoria in grado di ricomprendere tutte le diversità presenti in classe, oltre una visione medica che vede la disabilità come problema del singolo alunno all'analisi dei contesti includenti o meno, e quindi individuando all'interno delle istituzioni scolastiche quali barriere all'apprendimento e alla partecipazione sono presenti. Medeghini, Fornasa, Maviglia e Onger (2009) affermano che “la prospettiva dell'inclusione, assumendo come fondamentale il concetto non deficitario di ‘differenze’ rivolge la sua attenzione a tutti coloro che partecipano alla vita istituzionale scolastica e sociale, alle relazioni fra processi sociali ed educativo-formativi, ai processi e alle barriere all'apprendimento e alla partecipazione che determinano esclusione o emarginazione dal percorso educativo e formativo” (p. 51). Il primo passo da compiere al fine di realizzare la scuola inclusiva è quello di condurre un'analisi sistemica da parte di ogni istituzione scolastica, al fine di attuare una disamina della propria situazione di partenza.

Dovigo (2008) sottolinea la necessità di valutare i processi inclusivi che si realizzano a scuola: soltanto in questo modo si possono individuarne le criticità e quindi pensare a possibili azioni di miglioramento da mettere in atto, in quanto “la possibilità di valutare mediante strumenti adeguati le trasformazioni della scuola in senso inclusivo rappresenta una condizione fondamentale per qualunque progetto che miri a ottenere dei cambiamenti in tal senso” (ivi, p. 36). L'inclusione implica sempre il camminare verso, la tensione al miglioramento, perché non esiste “la scuola inclusiva”, ma essa va costruita passo dopo passo da parte di tutto il personale scolastico, ed è necessario che ogni istituzione scolastica intraprenda un suo personale percorso di sviluppo a seconda dei punti di forza e di debolezza specifici rilevati. Ogni scuola avrà infatti dalle tempistiche proprie, ed il processo di miglioramento è per sua natura ricorsivo. Come afferma Dovigo: “il processo dell'inclusione è un percorso per definizione senza fine. E tuttavia, per quanto lontana essa appaia, definire una meta verso cui dirigersi – la piena partecipazione di tutti e la crescita illimitata degli apprendimenti- permette di orientarsi, di stabilire un punto di riferimento per la progettazione e l'azione” (ivi, p.37).

In Italia non è presente una qualità dell'integrazione scolastica omogeneamente diffusa, ma piuttosto essa si caratterizza per essere a “macchia di leopardo”: vi sono scuole nelle quali si realizza un'inclusione di qualità, con la presenza di gruppi di lavoro sull'inclusione interistituzionali, accanto ad esperienze magari nella medesima area geografica nelle quali non si presta la dovuta attenzione ai processi inclusivi. Una buona scuola inclusiva è infatti una buona scuola per tutti quelli che la abitano, nella quale tutti gli alunni senza distinzioni e categorizzazioni possono imparare, coniugando educazione ed istruzione (Ianes, 2015; Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà & Valtellina, 2013). In Italia non è garantito attualmente uno standard minimo di qualità per quanto riguarda i processi inclusivi: si tratta

soltanto di “fortuna” dell’alunno e della sua famiglia di capitare nella scuola “giusta”: ma può una dimensione così importante di un sistema scolastico essere lasciata a fattori totalmente aleatori?

I due principali fattori che incidono sulla qualità dell’inclusione scolastica sono da una parte gli insegnanti che l’alunno avrà la fortuna di incontrare, e dall’altra i dirigenti in grado di predisporre condizioni di sistema necessarie a garantire un’inclusione di qualità. Ad esempio, possiamo riscontrare mediamente una qualità dei processi inclusivi maggiore nei primi anni di scolarità piuttosto che nel secondo ciclo di istruzione: i dati parlano di un numero consistente di alunni che trascorrono parte o tutto il tempo scuola fuori dalla propria classe, e ciò aumenta nel corso dei cicli scolastici (Associazione Treelle, Caritas Italiana & Fondazione Agnelli, 2011).

Anche il Rapporto Treelle (2011) illustra le criticità del nostro sistema di inclusione scolastica, sottolinea la necessità che nella scuola si attuino procedure di valutazione di efficienza ed efficacia dei processi inclusivi, permettendo un monitoraggio continuo del sistema scuola su questo aspetto strategico dell’istruzione. Infatti, una scuola che “funziona” per gli alunni con deficit è una scuola nella quale viene promosso il ben-essere e il ben-stare di tutti i suoi membri (Ghedin, 2010).

Come afferma Ianes (2008) sarebbe auspicabile e necessaria “la definizione e il rispetto di Livelli Essenziali di Qualità dell’integrazione/inclusione: una soglia minima esigibile di Qualità, sotto la quale non si può andare in alcun caso. Una sorta di definizione di requisiti minimi, di standard concordati e socialmente accettati dalle parti: Scuola, Sanità, Famiglie, Enti Locali. [...] La definizione di Livelli Essenziali di Qualità potrebbe orientare più decisamente le varie azioni che la scuola fa verso l’automiglioramento e la sua progettualità nella direzione delle dimensioni che più costruiscano un’idea di Qualità condivisa” (p. 89).

I fattori essenziali che fanno la Qualità dell’integrazione scolastica secondo il modello delle “buone prassi” individuati da Ianes (ivi, p. 94) sono

- strutturazione ordinaria delle risorse dell’organizzazione (materiali e non);
- continuità, stabilità e uso flessibile e intelligente delle risorse umane;
- cultura inclusiva;
- corresponsabilizzazione totale di tutti gli attori della comunità scolastica;
- documentazione, verifiche e valutazioni continue;
- formazione continua di tutti gli attori della comunità scolastica come diritto-dovere;
- coinvolgimento delle famiglie;
- collaborazione della scuola con i servizi e la comunità;
- prassi di *customer satisfaction*;
- processi integrati rivolti all’apprendimento;
- processi integrati rivolti alla socialità;
- processi integrati rivolti all’identità e al progetto di vita.

## **2. La normativa italiana in materia di valutazione della qualità dei processi inclusivi**

Nelle “Linee guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità” emanate dal MIUR nel 2009 non troviamo riferimenti espliciti alla valutazione di sistema in materia di

inclusione, anche se viene demandata alla figura del dirigente scolastico la leadership educativa e la promozione della cultura dell'integrazione.

È stata la normativa relativa ai Bisogni Educativi Speciali (BES) che per prima si è occupata in maniera sistematica del tema della valutazione della qualità dell'inclusione scolastica. La D.M. del 27.12.2012 individua esplicitamente tra i compiti del Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) la rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del livello di inclusività della scuola. A questo proposito, la C.M. n. 8/2013 richiede l'elaborazione da parte di ogni istituzione scolastica del Piano Annuale per l'Inclusività (PAI) che prevede una rilevazione sui punti di forza/debolezza degli interventi di inclusione scolastica attuati dal singolo istituto. La nota MIUR prot. n. 1551/2013 indica che: "Il PAI non va inteso come un ulteriore adempimento burocratico, bensì come uno strumento che possa contribuire ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei 'risultati' educativi, per creare un contesto educante dove realizzare concretamente la scuola 'per tutti e per ciascuno'. Inoltre, identifica nell'Index per l'Inclusione e nel kit Quadis gli strumenti per la rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del grado di inclusività delle scuole di ogni ordine e grado, soprattutto con il fine di accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei risultati educativi.

Ci si trova di fronte ad una evidente contraddizione: nello stesso documento ministeriale da una parte si parla di alunni con BES definendone le diverse "tipologie", e dall'altra si indicano quali strumenti utilizzare per il monitoraggio della qualità della scuola inclusiva; quindi nello stesso documento da una parte l'accento viene posto sul deficit come problema individuale dell'alunno che presenta un funzionamento "speciale", e dall'altra sul contesto scolastico che con le barriere presenti al suo interno non consente a tutti gli alunni la piena partecipazione (modello medico vs. modello sociale della disabilità).

### **3. Gli studi e le esperienze italiane in materia di valutazione della qualità dei processi inclusivi**

#### **3.1. Gli indicatori di Qualità di Canevaro**

Canevaro è stato il primo in Italia ad occuparsi del tema della valutazione della qualità dell'integrazione scolastica. Le scelte terminologiche e concettuali effettuate dall'autore ci segnalano che ci troviamo di fronte a documenti ormai datati: infatti Canevaro in maniera lungimirante ne parlava già nel 1999. Gli Indicatori della Qualità dell'Integrazione individuati da Canevaro (1999) sono

1. dove sono gli handicappati? (la figura ambigua dell'insegnante di sostegno, gli spazi segreganti e le articolazioni integranti);
2. chi sono gli handicappati?
3. perché gli handicappati nella struttura scolastica? (le finalità della socializzazione e dell'apprendimento/una pluralità di strategie di apprendimento e una "didattica plurale"/disponibilità di materiali e infrastrutture/la strutturazione architettonica degli spazi);
4. come vivono gli handicappati l'esperienza scolastica?;
5. con quali diritti, con quali doveri;
6. quanto costa l'integrazione: costi previsti e incerti.

### **3.2. L'integrazione scolastica delle persone con la sindrome di Down. Una ricerca sugli indicatori di qualità in Italia**

La ricerca di Gherardini e Nocera (2000) è stata tra le prime in Italia ad occuparsi dell'elaborazione di indicatori per valutare la qualità dell'integrazione scolastica, in particolare occupandosi degli alunni con sindrome di down. È un questionario che si rivolge agli operatori del settore (dirigenti e insegnanti) e non alle famiglie. I descrittori sono organizzati in tre categorie:

1. gli indicatori di struttura: risorse umane, risorse strutturali, risorse finanziarie;
2. gli indicatori di processo: diagnosi funzionale, profilo dinamico funzionale, convocazione del Gruppo di Lavoro per l'inclusione e verifiche, programmazione educativa e didattica, continuità progettuale scolastica, organizzazione didattica;
3. i descrittori di risultato: competenze di base, competenze professionali, rappresentazione mentale e atteggiamenti, collaborazione, sistema educativo (a livello di singola istituzione), sistema sociale.

### **3.3. Il Progetto I CARE del MIUR**

Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha promosso negli anni scolastici 2007-2008 e 2008-2009 il Piano Nazionale di formazione e ricerca "I CARE: Imparare, Comunicare, Agire in una Rete Educativa" specificamente rivolto ai problemi dell'integrazione scolastica e sociale dei ragazzi con disabilità e, più in generale, finalizzato a realizzare un'effettiva dimensione inclusiva della scuola italiana.

Il progetto I CARE ha previsto la compilazione da parte delle scuole di una griglia di autoanalisi sull'inclusione, denominata "Siamo una scuola inclusiva?" nella quale si prendono in esame i vari contesti a partire dal micro al macro: classe, scuola, famiglia, comunità.

### **3.4. Quadis-kit per l'autoanalisi e l'autovalutazione d'istituto sulla qualità dell'inclusione**

È uno strumento di autoanalisi/autovalutazione rivolto alla singola istituzione scolastica; ha come oggetto la qualità dell'integrazione degli alunni con disabilità. Ha lo scopo di individuare i punti di forza, da valorizzare, e gli elementi critici, da migliorare, dei processi di integrazione in atto; fornisce elementi per analizzare la qualità dell'offerta formativa complessiva; può essere fatto in rete con altre scuole per innescare sinergie virtuose (<http://www.quadis.it/jm/>). Il kit Quadis nella sua versione originale viene elaborato nei primi anni 2000 da un gruppo di docenti, dirigenti e ricercatori dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia (Ambito Territoriale Brescia-Milano) per dare un contributo concreto sulla valutazione della qualità dell'integrazione nella scuola italiana. Il kit fornisce una serie di strumenti quantitativi e qualitativi centrati su un oggetto, la qualità dell'integrazione delle alunne e degli alunni con disabilità, ritenuto strategico per valutare l'offerta formativa complessiva di una scuola.

Gli strumenti di indagine che compongono il kit sono

- analisi documentale;
- focus group docenti;
- focus group studenti;
- intervista Dirigente Scolastico;

- intervista Direttore Servizi Generali Amministrativi;
- intervista funzione strumentale;
- intervista studenti con disabilità;
- questionario alunni primo ciclo primaria;
- testo alunni primo ciclo;
- questionario alunni primo ciclo secondaria di I grado;
- questionario assistenti / educatori;
- questionario collaboratori scolastici;
- questionario docenti curricolari;
- questionario docenti di sostegno;
- questionario Genitori;
- questionario Genitori alunni con disabilità;
- questionario Personale di Segreteria;
- sondaggio atteggiamenti docenti;
- sondaggio atteggiamenti studenti.

### **3.5. L'Index for Inclusion**

Il più conosciuto strumento che indaga e valuta l'inclusione è l'Index for Inclusion, elaborato in contesto anglosassone dal Centre for Studies on Inclusive Education di Booth e Ainscow nel 2001. Nel 2008 è stata resa disponibile la versione in lingua italiana, e la versione aggiornata è stata pubblicata nel 2014. L'Index for Inclusion è diventato uno strumento a diffusione internazionale per la progettazione inclusiva nelle scuole, ed è stato intanto tradotto in oltre 30 lingue in tutto il mondo. L'Index supporta le scuole nel loro cammino verso l'inclusione, che non può essere mai completamente raggiunto ma rappresenta sempre un percorso work in progress, al fine di consentire "la crescita illimitata degli apprendimenti e della partecipazione di tutti" (Booth & Ainscow, 2008, p. 110).

Il processo di sviluppo con l'Index presuppone un lavoro ricorsivo articolato in cinque fasi (ivi, p. 120):

1. cominciare a utilizzare l'Index;
2. l'analisi della scuola;
3. produrre un progetto di sviluppo inclusivo;
4. realizzare le priorità;
5. revisione del processo dell'Index.

L'Index si basa sulla somministrazione di questionari ai tre protagonisti della comunità scolastica: genitori, alunni e insegnanti.

La storia dell'inclusione scolastica in Italia e in Gran Bretagna è radicalmente diversa, quindi l'utilizzo dell'Index nel nostro Paese presuppone un lavoro di adattamento; infatti, il cammino dell'inclusione scolastica ha avuto nei due Paesi due storie dicotomiche: da un lato in Italia la presenza di una legislazione molto avanzata in materia fin dagli anni Settanta che ha consentito a tutti gli alunni con disabilità l'accesso a scuola; nel Regno Unito, di contro, la presenza di scuole speciali e il concetto di Special Educational Needs, introdotto dal Rapporto Warnock nel 1978 (nel contesto italiano il concetto di Bisogni Educativi Speciali è stato introdotto con la D.M. "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" del 2012).

L'Index (Booth & Ainscow, 2008) esprime una critica al modello biomedico ed individuale della disabilità, andando oltre la nozione di Bisogni Educativi Speciali e il rischio di

categorizzare gli alunni ad esso connesso. Lo strumento adotta, invece, un modello sociale della disabilità, e propone l'utilizzo del concetto di "ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione" al posto di quello di BES, focalizzando l'attenzione sull'interazione tra alunno e contesto piuttosto che sul funzionamento individuale. Per l'Index infatti "l'inclusione non riguarda solo gli alunni disabili, ma investe ogni forma di esclusione che può avere origine da differenze culturali, etniche, socioeconomiche, di genere e sessuali" (Booth & Ainscow, 2008, p. 20). I concetti-chiave dell'Index sono "differenze" (come termine-ombrello in grado di ricomprendere tutti gli alunni), "inclusione", "ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione", "risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione" e "sostegno alla diversità".

L'Index non si limita a identificare gli aspetti dello *status quo* dell'istituzione scolastica per quanto riguarda l'inclusione, ma conduce le scuole ad elaborare un progetto di miglioramento: "l'utilizzo del sistema degli indicatori da parte dell'Index consente di passare dal piano della pianificazione, intesa come rappresentazione astratta, a quello del progetto visto invece come un processo non solo di descrizione ma anche di modifica e intervento. Scopo dell'Index infatti non è semplicemente produrre una descrizione, per quanto precisa ed esaustiva, ma è anche realizzare un effettivo cambiamento che investa gli aspetti culturali, organizzativi e pedagogici implicati dal processo di trasformazione inclusiva" (Booth & Ainscow, 2008, p. 28).

Nell'Index "l'inclusione si riferisce all'educazione di tutti i bambini e ragazzi, con Bisogni Educativi Speciali e con apprendimento normale. L'Index offre un percorso che sostiene l'autoanalisi e il miglioramento delle scuole, e si fonda sulle rappresentazioni del gruppo docente, del Consiglio di istituto, dei dirigenti, degli alunni e delle famiglie, nonché delle comunità presenti sul territorio. Il percorso implica un esame dettagliato di come possano essere superati gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di ogni alunno" (ivi, p. 107) L'Index sollecita tutti i membri della comunità scolastica a partecipare alla realizzazione di processi inclusivi nelle scuole, consentendo un'autovalutazione del livello di inclusione nel proprio istituto attraverso la proposta di alcuni indicatori, che si sviluppano attorno a tre dimensioni: culture-politiche-pratiche inclusive, strettamente interconnesse fra di loro e con rimandi reciproci.

L'Index è costituito da un elenco di domande/indicatori suddivisi nelle diverse aree inerenti all'inclusione. Le tre dimensioni dell'Index sono: creare culture inclusive, produrre politiche inclusive, sviluppare pratiche inclusive. Per lavorare sulle tre dimensioni è necessario in via preliminare fare una valutazione delle stesse. Secondo gli autori dell'Index, "le culture rappresentano il cuore del processo di qualificazione della scuola, e il rafforzamento di valori inclusivi condivisi e di relazioni collaborative può condurre a cambiamenti nelle altre due dimensioni. È attraverso culture scolastiche inclusive che i mutamenti nelle politiche e nelle pratiche possono essere portati avanti dal gruppo insegnante e dagli alunni" (Booth & Ainscow, 2008, pp. 116-117). L'Index è costituito da tre dimensioni interconnesse, ciascuna delle quali si articola in due dimensioni: (i) creare culture inclusive (costruire comunità e affermare valori inclusivi); (ii) produrre politiche inclusive (sviluppare la scuola per tutti e organizzare il sostegno alla diversità); (iii) sviluppare pratiche inclusive (coordinare l'apprendimento e mobilitare risorse).

### **3.6. Commitment Towards Inclusion Repertoire**

Il Commitment Towards Inclusion (CTI) è uno strumento elaborato da Santi e Ghedin (2012). È ispirato all'Index ed è costituito anch'esso da tre parti: culture, politiche, pratiche inclusive. L'elaborazione degli indicatori è l'esito di un processo di ricerca *work in*

*progress*. Un Repertorio che non si limita quindi ad essere strumento per valutare l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, ma si apre alla prospettiva inclusiva, considerando in senso ampio il ben-essere di tutti i membri della comunità scolastica (gli alunni, gli insegnanti, i dirigenti, il personale non docente, i genitori, il territorio sociale più ampio).

Il concetto centrale ed innovativo del Repertorio è quello di impegno: l'istituzione scolastica si prende degli impegni per l'inclusione nei confronti dell'intera comunità scolastica. Altro elemento di novità è quello di voler essere oltre ad uno strumento di impegni per l'inclusione, un repository di buone pratiche da implementare attraverso la futura creazione di una piattaforma online.

Index (Booth & Ainscow, 2008)	CTI-Repertoire (Santi & Ghedin, 2012)
Suddivisione in tre categorie: culture, politiche, pratiche	Suddivisione in tre categorie: culture, politiche, pratiche
Riferimento alla disabilità in ottica ICF	Riferimento alla disabilità in ottica ICF
Indicatori per l'inclusione	Impegni per l'inclusione
Concetto ampio di inclusione, "differenze"	Concetto ampio di inclusione, "differenze"
Modello sociale della disabilità, ICF	Modello sociale della disabilità, ICF, Capability Approach
Valutazione dell'inclusione	Valutazione dell'inclusione e <i>Repository</i> di buone prassi
Questionari cartacei	Implementazione online
Coinvolgimento di famiglie, alunni, insegnanti, dirigenti scolastici, territorio	Coinvolgimento di famiglie, alunni, insegnanti, dirigenti scolastici, territorio

Figura 1. Tabella comparativa tra Index for Inclusion e Repertorio.

Il Repertorio elaborato può essere utilizzato dalle comunità/scuole per:

- “individuare le azioni culturali, politiche, didattiche di educazione inclusiva in cui le organizzazioni e i loro membri si impegnano e che possono essere esternalizzate, osservate, implementate e valutate nelle conseguenze e nei cambiamenti emergenti;
- costruire un set principale di funzionalità (*functionings*) su misura per ogni scuola e studente, che possa essere tradotto in opportunità educative (*capabilities*) per tutti i membri della comunità, con l'aspirazione di promuovere il ben-essere (*well-being*) e il ben-diventare (*well-becoming*) entro culture, pratiche e politiche per lo sviluppo umano inclusivo;
- valutare quantità, intensità e qualità dell'impegno profuso dalle organizzazioni e dai loro membri verso l'inclusione;
- fornire un accreditamento qualitativo delle scuole in merito all'impegno assunto nella dimensione inclusiva delle attività e dell'organizzazione e una mappatura dell'agency inclusiva nel territorio, evidenziando tipologie e modi dell'impegno;
- creare *repository* di buone pratiche ad uso delle comunità e del personale per l'aggiornamento, la sperimentazione e l'autoformazione continua” (Santi & Ghedin, 2012, p. 104).

Il Repertorio, seguendo la strutturazione dell'Index, si articola in tre dimensioni, ciascuna costituita da due sezioni: (i) creare culture inclusive (costruire comunità inclusive e stabilire valori inclusivi); (ii) produrre politiche inclusive (sviluppare un setting per tutti e

organizzare il supporto alla diversità); (iii) sviluppare pratiche inclusive (orchestrare proposte specifiche a livello scolastico, curricolare, di apprendimento e insegnamento).

Si riportano in Figura 1 le principali somiglianze e differenze tra l'Index for Inclusion e il Repertorio.

#### 4. Scheda di analisi

A conclusione della breve rassegna delle esperienze più rilevanti attuate a livello nazionale con riferimento agli strumenti di valutazione della qualità dell'inclusione, si propone al fine di poterli comparare tra loro una scheda di analisi (Figura 2).

Tipologia dello strumento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• strutturato/non strutturato;</li> <li>• qualitativo/quantitativo/mixed methods;</li> </ul>
Nome dello strumento	
Che cosa prevede	questionario, intervista, focus group, etc.,
Dimensioni dell'inclusione prese in considerazione	
Quale filosofia educativa è sottesa allo strumento	integrazione/inclusione/framework teorico di riferimento
A chi si rivolge	docenti/dirigenti scolastici/studenti/famiglia/territorio

Figura 2. Scheda di analisi degli strumenti valutativi.

#### 5. Conclusioni

La valutazione della qualità dell'integrazione scolastica è una valutazione di processo, che serve ad orientare e ri-orientare le istituzioni scolastiche in senso inclusivo, individuando i punti di forza e le criticità emergenti. Il processo inclusivo è circolare: valutazione-ipotesi di miglioramento-nuova valutazione. Valutare qui è inteso nel senso etimologico del termine, quindi significa: "dare valore" all'inclusione, promuovendo all'interno della scuola culture, politiche e pratiche inclusive (Booth & Ainscow, 2014).

Nonostante alcune positive esperienze di monitoraggio della qualità dell'inclusione, tale modalità non è ancora stata messa a sistema, e rimane circoscritta ad alcune virtuose realtà scolastiche. Le scuole devono creare contesti inclusivi nei quali tutti gli alunni abbiano la possibilità di una piena partecipazione: in ottica dell'International Classification of Functioning (ICF) ciò significa aumentare i facilitatori e ridurre le barriere/ostacoli, e questo è possibile soltanto a partire da un monitoraggio dei processi inclusivi che si realizzano.

#### Bibliografia

- Associazione Treelle, Caritas Italiana & Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A. (1999), Alla ricerca degli indicatori della qualità dell'integrazione. In D. Ianes & M. Tortello, M. (eds.). *La Qualità dell'integrazione scolastica. Disabilità, disturbi dell'apprendimento e differenze individuali*. Trento: Erickson.
- Centre for Studies on Inclusive Education. <http://www.csie.org.uk/> (ver. 20.11.2016).
- Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8. *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative*.
- Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- Dovigo, F. (2008). L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In T. Booth & M. Ainscow (eds.), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (pp. 7-42). Trento: Erickson.
- Ghedin, E. (2010). *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*. Napoli: Liguori.
- Gherardini, P., Nocera, S., & AIPD (2000). *L'integrazione scolastica delle persone Down. Una ricerca sugli Indicatori di Qualità in Italia*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2008). L'Index per l'inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità. In T. Booth & M. Ainscow (eds.), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (pp. 43-106). Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson.
- Index for Inclusion. <http://www.indexforinclusion.org/> (ver. 15.12.2016).
- Legge 4 agosto 1977, n. 517. *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A., Vadalà, G., & Valtellina, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Medeghini, R., Fornasa, W., Maviglia, M., & Onger, G. (2009). *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*. Gussago: Vannini.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Nota 27 giugno 2013, prot n. 1551. *Piano Annuale per l'Inclusività*.
- Santi, M., & Ghedin, E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 5, 99-111.
- Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia. Ufficio XI Ambito Territoriale Brescia. *Progetto QUADIS*. <http://www.quadis.it/jm/> (ver. 15.12.2016).