

Convegno nazionale per Dirigenti scolastici “La Governance dell’inclusione”

Roma, 16 e 17 novembre 2018

STRUMENTI PER IL MONITORAGGIO DELL’INCLUSIONE A SCUOLA

Primarosa Bosio e Lisetta Silini, Gruppo di lavoro Quadis Brescia

Argomenti

1. Premessa

2. Il RAV come strumento di monitoraggio

- L'inclusione nel RAV: l'area, gli indicatori, le domande, gli esiti
- Il RAV e il Piano per l'Inclusione, quale rapporto?

3. Un possibile allargamento dello «spazio» dell'inclusione nel RAV, due proposte:

- ampliamento degli indicatori nell'area Inclusione e differenziazione
- rilettura del RAV in chiave inclusiva

1. Premessa

Alcune considerazioni in ambito lessicale

Monitoraggio dell'inclusione a scuola: compito immane, se per monitoraggio intendiamo:

- controllo assiduo, ravvicinato, analitico...
- o più semplicemente controllo dell'andamento dei fenomeni attraverso degli indicatori
- o indagine ricorrente e sistematica per la programmazione di interventi migliorativi



Monitoraggio dell'inclusione a scuola: il compito è ancora più complesso se guardiamo al significato del termine

DL 66/2017, art. 1: «L'inclusione scolastica: a) riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita»

La formulazione sembra riferire l'inclusione alla totalità degli alunni/e, come d'altronde affermato dalla normativa precedente e dalla recente letteratura sull'argomento; il Legislatore si preoccupa comunque, all'art.

2, di garantire in particolare il diritto all'educazione, istruzione e formazione degli alunni/e con disabilità certificata secondo la Legge

2. Il RAV come strumento di monitoraggio

Quindi: che cosa dobbiamo monitorare?

Per non perderci nelle paludi delle definizioni e delle relative polemiche, partiamo da quello che c'è ed è obbligatorio:

il RAV, Rapporto di Autovalutazione



Il RAV è uno degli strumenti utilizzati dal Servizio Nazionale di Valutazione, SNV, la cui *mission* è il miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti di tutti gli alunni. Il RAV è uno strumento di autovalutazione delle istituzioni scolastiche, con un format rigido anche se integrabile: può avere una funzione di monitoraggio?

Monitoraggio è diverso da valutazione, è l'operazione di raccolta dati che precede la valutazione, con in più l'elemento della sistematicità.

Il RAV raccoglie dati, anche se forse troppo pochi in questo specifico ambito, però va fatto ogni anno quindi può avere una sistematicità.

Ma come considera il RAV l'inclusione?

L'inclusione nel RAV: l'area, gli indicatori, le domande, gli esiti

L'inclusione è uno dei 7 **processi** previsti dal modello:

A – Pratiche educative e didattiche:

- Curricolo, progettazione e valutazione
- Ambiente di apprendimento
- Inclusione e differenziazione
- Continuità e orientamento

B – Pratiche gestionali e organizzative

- Orientamento strategico e organizzazione della scuola
- Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane
- Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie

L'area relativa al processo **Inclusione e differenziazione** considera le
«Strategie adottate dalla scuola per la promozione dei processi di inclusione e il rispetto delle diversità, adeguamento dei processi di insegnamento e di apprendimento ai bisogni formativi di ciascun allievo nel lavoro d'aula e nelle altre situazioni educative.»

L'area è suddivisa in due sottoaree:

- Inclusione – modalità di inclusione degli studenti con disabilità, con bisogni educativi speciali e degli studenti stranieri da poco in Italia. Azioni di valorizzazione e gestione delle differenze.

Indicatore: Attività di inclusione

- Recupero e Potenziamento – modalità di adeguamento dei processi di insegnamento ai bisogni formativi di ciascun allievo.

Indicatori: Attività di recupero, Attività di potenziamento

Ogni sottoarea prevede descrittori che accompagnano gli indicatori, domande guida e l'individuazione dei punti di forza e di debolezza; alla scuola è lasciata la responsabilità di individuare con quali modalità raccogliere i dati per rispondere alle domande guida.

COD.	Nome Indicatore	Fonte
3.3.a	Attività di inclusione <i>Max 100 caratteri spazi inclusi</i>	INVALSI - Questionario scuola INVALSI - Questionario insegnanti Indicatori elaborati dalla scuola
3.3.b	Attività di recupero <i>Max 100 caratteri spazi inclusi</i>	MIUR INVALSI - Questionario scuola Indicatori elaborati dalla scuola
3.3.c	Attività di potenziamento <i>Max 100 caratteri spazi inclusi</i>	INVALSI - Questionario scuola Indicatori elaborati dalla scuola

Le domande del Questionario scuola attuale riguardano solo il recupero e il potenziamento; il Questionario insegnanti non è obbligatorio

Indicatore *Attività di inclusione*: descrittori

Questo indicatore considera quali azioni le scuole hanno realizzato per l'inclusione di specifiche tipologie di studenti, con particolare riguardo agli studenti con disabilità e con cittadinanza non italiana.

Vengono prese in esame le seguenti tipologie di azioni (descrittori):

- **la progettazione** di itinerari comuni per specifici gruppi di studenti (es. studenti con cittadinanza non italiana, studenti con BES)
- **la presenza** di progetti prioritari sui temi della prevenzione del disagio e dell'inclusione
- **l'attivazione** di corsi di formazione per docenti riguardanti l'inclusione degli studenti con disabilità e/o l'inclusione degli studenti con cittadinanza non italiana
- **la presenza** di gruppi di lavoro formalizzati di docenti che si occupano di inclusione
- **la partecipazione** a reti di scuole che abbiano, come attività prevalente, l'inclusione degli studenti con disabilità e/o l'inclusione degli studenti con cittadinanza non italiana.

I dati sono ricavati dal Questionario scuola I e II ciclo

Inclusione: Domande guida e individuazione dei punti di forza e di debolezza

- ☐ La scuola realizza attività per favorire l'inclusione degli studenti con disabilità nel gruppo dei pari? Queste attività riescono a favorire l'inclusione degli studenti con disabilità?
- ☐ Gli insegnanti curricolari e di sostegno utilizzano metodologie che favoriscono una didattica inclusiva? Questi interventi sono efficaci? Alla formulazione dei Piani Educativi Individualizzati partecipano anche gli insegnanti curricolari? Il raggiungimento degli obiettivi definiti nei Piani Educativi Individualizzati viene monitorato con regolarità?
- ☐ In che modo la scuola si prende cura degli altri studenti con bisogni educativi speciali? I Piani Didattici Personalizzati sono aggiornati con regolarità?
- ☐ La scuola realizza attività di accoglienza per gli studenti stranieri da poco in Italia? Questi interventi riescono a favorire l'inclusione degli studenti stranieri?
- ☐ La scuola realizza percorsi di lingua italiana per gli studenti stranieri da poco in Italia? Questi interventi riescono a favorire il successo scolastico degli studenti stranieri?
- ☐ La scuola realizza attività su temi interculturali e/o sulla valorizzazione delle diversità? Qual è la ricaduta di questi interventi sulla qualità dei rapporti tra gli studenti?

Queste domande possono essere una valida traccia per un monitoraggio essenziale, ma significativo; sarebbero da integrare, vediamo poi come.

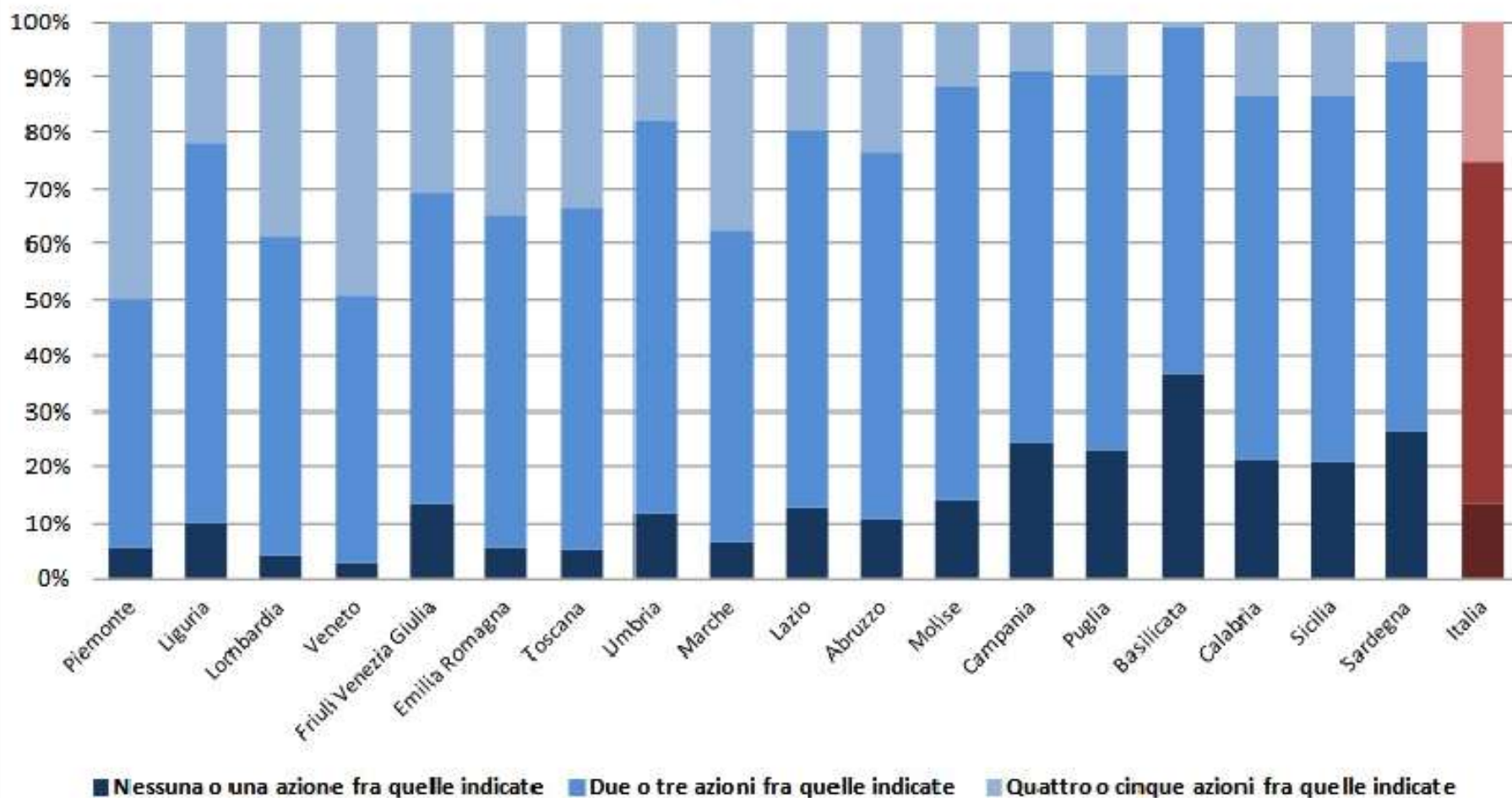
La questione che rimane aperta è con quali modalità il Gruppo che si occupa della stesura del RAV risponde: ne discute al proprio interno, confrontando le diverse percezioni? Intervista degli «interlocutori privilegiati»? Esamina dei documenti? Somministra dei questionari? Interpella anche gli utenti?

Per evitare una autoreferenzialità che nelle operazioni di autovalutazione è sempre dietro l'angolo, occorre costruire un impianto di indagine serio e coerente, che oltretutto faciliterebbe il monitoraggio costante nel tempo, ed esplicitarlo, per una questione di trasparenza.

Es.: come si verifica se le attività proposte per favorire l'inclusione degli studenti con disabilità nel gruppo dei pari sono state efficaci? Occorre programmare delle attività specifiche e degli strumenti di osservazione comuni o comunque confrontabili e non è cosa da poco; altrimenti si va «a occhio»...

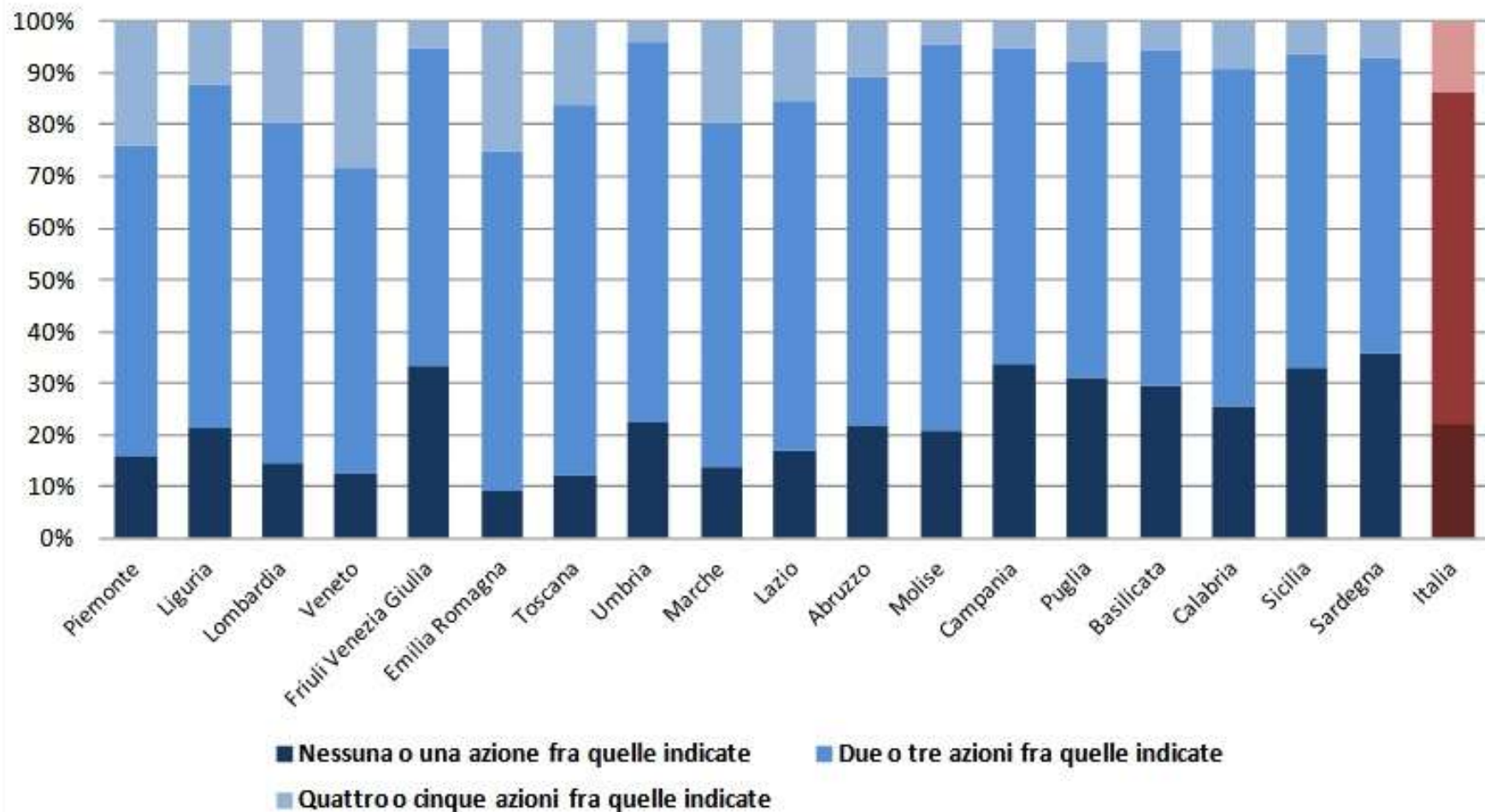
Dati 1° ciclo dal Report INVALSI 2016 (anno scolastico 2014/15)

Distribuzione percentuale per variabili geografiche del descrittore 3_3_a_1 - Azioni attuate per l'inclusione



Dati 2° ciclo dal Report INVALSI 2016 (anno scolastico 2014/15)

Distribuzione percentuale per variabili geografiche del descrittore 3_3_a_1 - Azioni attuate per l'inclusione - II Ciclo



Dal Rapporto INVALSI 2016

- le scuole che attuano 4/5 azioni fra quelle indicate sono il 25% nel 1° ciclo e il 14% nel 2° ciclo
- le scuole che attuano 0/1 azioni fra quelle indicate sono più del 10% nel 1° ciclo e il 20% nel 2° ciclo
- l'azione più frequentata è la presenza di gruppi di lavoro sull'inclusione (circa il 90% delle scuole)
- l'azione meno frequentata è la formazione e aggiornamento agli insegnanti sui temi dell'inclusione degli alunni con disabilità (circa il 15% delle scuole) e degli alunni stranieri (circa l'1,5% delle scuole)
- la progettazione di itinerari comuni per specifici gruppi di studenti è presente nel 70% circa delle scuole

Alcune considerazioni, nell'ottica di un monitoraggio efficace e attendibile:

- **Molta insistenza** sulle «specifiche tipologie di studenti», l'inclusione non dovrebbe essere per tutti?
- **Cosa si intende** per itinerari comuni per specifici gruppi di studenti? Da una parte, non si possono fare gruppi di soli alunni con disabilità, dall'altra non pare opportuno farlo neanche per alunni con DSA o altre tipologie di BES
- **Gli alunni** con cittadinanza non italiana non necessariamente hanno dei bisogni educativi speciali
- **I gruppi di lavoro** sull'inclusione, presenti nel 90% delle scuole, sono un buon indicatore dell'inclusività di una scuola? Il GLI è obbligatorio, una qualche forma di dipartimento per il sostegno è presente in tutte le scuole; per la singola scuola è forse più efficace indagare sul funzionamento di questi organismi, che a volte sembrano legittimare la delega della «questione inclusione» agli addetti ai lavori, ed esplorarne la composizione: nel GLI sono rappresentati i genitori, il personale non docente, gli studenti ecc.?

Indicatore: *Attività di recupero*

Con questo indicatore si intende comprendere quali azioni la scuola realizza per il recupero degli studenti che presentano difficoltà di apprendimento. [*Questionario Scuola I ciclo D17; Questionario Scuola II ciclo D19*]

Indicatore: *Attività di potenziamento*

L'indicatore seguente prende in esame le azioni realizzate dalla scuola per il potenziamento degli studenti con particolari attitudini disciplinari. [*Questionario Scuola I ciclo D18; Questionario Scuola II ciclo D20*]

Recupero e potenziamento: Domande guida e individuazione dei punti di forza e di debolezza

- ☐ Quali gruppi di studenti presentano maggiori difficoltà di apprendimento?
- ☐ Quali interventi sono realizzati per rispondere alle difficoltà di apprendimento degli studenti?
- ☐ Sono previste forme di monitoraggio e valutazione dei risultati raggiunti dagli studenti con maggiori difficoltà?
- ☐ Gli interventi che la scuola realizza per supportare gli studenti con maggiori difficoltà sono efficaci?
- ☐ In che modo la scuola favorisce il potenziamento degli studenti con particolari attitudini disciplinari?
- ☐ Gli interventi di potenziamento realizzati sono efficaci?
- ☐ Nel lavoro d'aula quali interventi individualizzati in funzione dei bisogni educativi degli studenti vengono utilizzati?
- ☐ Quanto è diffuso l'utilizzo di questi interventi nelle varie classi della scuola?

Anche per rispondere a queste domande il Gruppo di lavoro dovrebbe utilizzare l'impianto di indagine già citato.

Dati 1° ciclo dal Report INVALSI 2016

Tabella 5 – Progettazione di moduli per il recupero delle competenze - primaria (D_3_3_b_2_pri)

	Gruppi di livello all'interno delle classi	Gruppi di livello per classi aperte	Sportello per il recupero	Corsi di recupero pomeridiani	Individuazione di docenti tutor	Giornate dedicate al recupero	Supporto pomeridiano per lo svolgimento dei compiti	Altro
Nord ovest	92,5	43,2	8,2	10,6	7,5	7,5	16,4	26,0
Piemonte	95,7	48,6	11,4	11,1	9,7	9,7	14,9	23,8
Liguria	90,8	50,8	7,5	15,0	7,5	15,8	12,5	25,0
Lombardia	91,3	39,5	6,9	9,7	6,5	5,1	17,7	27,2
Nord est	90,8	49,0	7,2	24,3	6,5	9,9	24,9	23,4
Veneto	89,9	41,8	5,9	27,3	5,9	6,6	28,5	23,6
Friuli Venezia Giulia	92,8	39,6	12,6	40,5	9,9	7,2	23,4	15,3
Emilia Romagna	91,2	60,5	7,0	15,5	6,1	14,6	21,1	25,7
Centro	92,5	44,7	7,8	23,5	7,9	19,2	15,2	19,8
Toscana	93,0	57,7	9,7	18,0	8,3	12,3	16,7	18,7
Umbria	87,0	44,6	4,3	29,3	9,8	12,0	22,8	23,9
Marche	92,4	31,2	7,0	42,0	8,9	17,8	19,7	23,6
Lazio	93,3	41,1	7,5	19,8	6,9	25,3	11,3	18,6
Sud	92,9	24,7	5,7	29,1	9,6	20,4	8,1	17,2
Abruzzo	88,1	33,3	3,7	46,7	8,1	30,4	11,9	22,2
Molise	100,0	20,6	8,8	55,9	2,9	38,2	14,7	5,9
Campania	94,1	25,0	5,4	22,9	10,6	20,4	5,5	14,6
Puglia	91,8	21,7	5,6	30,7	9,2	15,3	10,2	20,7
Sud e isole	91,2	21,5	5,4	37,2	10,2	24,0	10,5	18,7
Basilicata	91,1	8,9	1,1	27,8	11,1	23,3	13,3	11,1
Calabria	94,3	23,4	4,1	33,2	12,3	31,1	9,4	16,4
Sicilia	90,4	22,8	7,0	41,0	10,3	22,4	8,8	20,7
Sardegna	89,7	21,1	4,1	35,6	6,7	20,1	15,5	19,1
Italia	92,1	36,0	6,9	24,6	8,4	16,2	14,5	21,0

Dati 1° ciclo dal Report INVALSI 2016

Tabella 6 – Progettazione di moduli per il potenziamento delle competenze - primaria (D_3_3_c_1_pri)

	Gruppi di livello all'interno delle classi	Gruppi di livello per classi aperte	Partecipazione a gare o competizioni interne alla scuola	Partecipazione a gare o competizioni esterne alla scuola	Giornate dedicate al recupero e al potenziamento	Partecipazione a corsi o progetti in orario curricolare	Partecipazione a corsi o progetti in orario extra-curricolare	Altro
Nord ovest	77,2	22,8	18,0	28,4	5,8	49,2	17,7	5,9
Piemonte	82,4	24,3	17,3	26,8	8,6	53,2	23,8	6,8
Liguria	67,5	25,0	20,8	38,3	10,0	50,8	29,2	5,0
Lombardia	76,3	21,8	17,9	27,7	3,8	47,1	13,0	5,6
Nord est	72,2	25,6	22,8	31,0	7,6	47,4	23,0	5,5
Veneto	71,7	22,1	23,6	33,9	4,7	45,7	22,4	6,1
Friuli Venezia Giulia	73,9	23,4	32,4	42,3	7,2	50,5	32,4	3,6
Emilia Romagna	72,2	30,4	18,7	24,0	11,1	48,5	20,8	5,3
Centro	76,1	27,1	25,9	40,1	18,9	63,4	40,3	5,5
Toscana	74,3	32,0	21,0	40,0	12,7	64,0	31,3	4,0
Umbria	71,7	31,5	18,5	26,1	21,7	59,8	33,7	5,4
Marche	76,4	17,8	27,4	42,7	15,3	60,5	34,4	8,9
Lazio	77,9	26,3	29,9	42,0	23,4	64,7	49,1	5,4
Sud	78,3	19,3	29,9	39,3	18,8	50,0	61,6	4,9
Abruzzo	74,8	21,5	29,6	49,6	29,6	66,7	65,9	10,4
Molise	82,4	14,7	23,5	55,9	35,3	58,8	61,8	0,0
Campania	79,1	19,3	31,2	32,9	19,1	47,0	57,4	4,7
Puglia	77,7	18,9	28,4	44,8	13,0	48,3	66,8	3,6
Sud e isole	79,5	15,7	30,3	45,6	22,9	54,6	59,1	5,4
Basilicata	86,7	7,8	23,3	33,3	18,9	50,0	38,9	7,8
Calabria	84,4	17,6	27,9	43,4	27,5	55,7	59,8	7,0
Sicilia	77,1	16,6	34,3	52,4	22,6	53,8	70,2	3,9
Sardegna	77,3	13,9	24,7	34,0	20,1	57,7	34,5	6,7
Italia	76,9	21,9	25,3	36,9	14,8	52,9	40,7	5,4

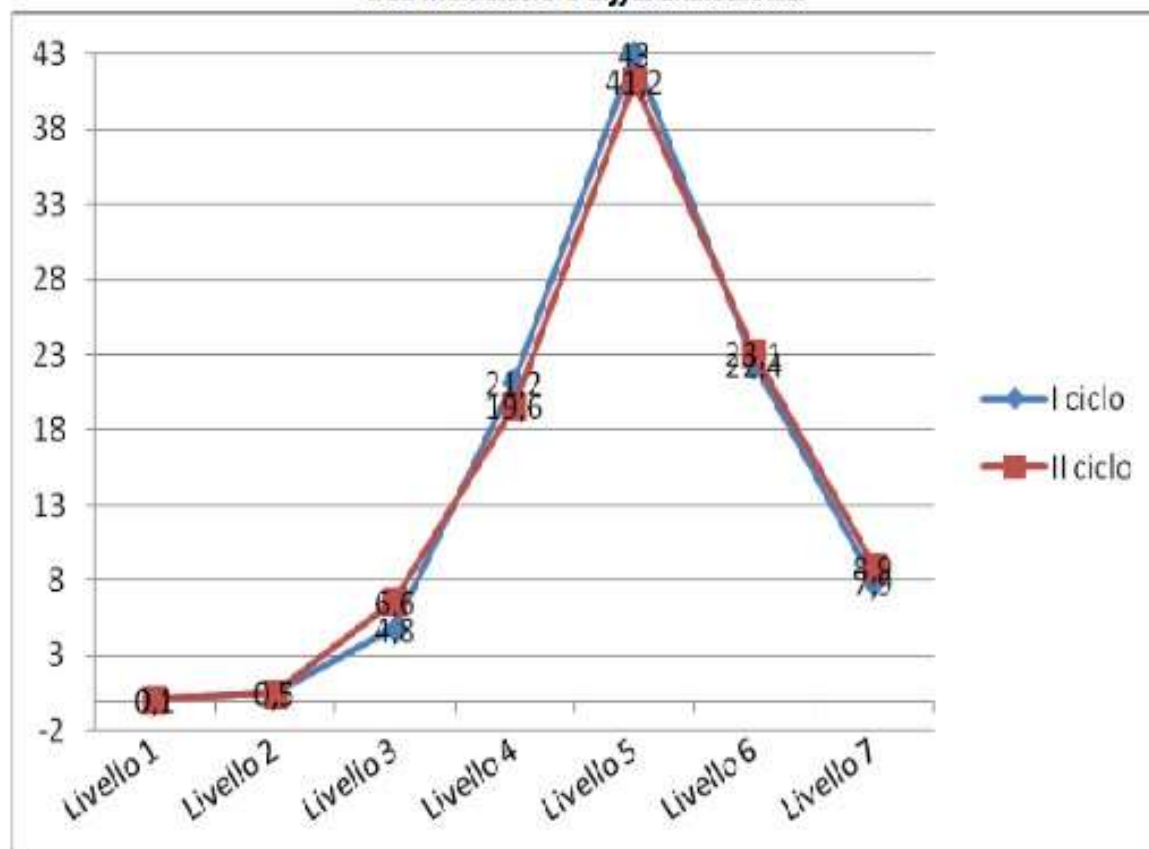
Altre considerazioni, sempre nell'ottica di un monitoraggio efficace e attendibile:

- **più del 90%** delle scuole fa recupero. Cosa intendiamo per recupero? A buonsenso, lo si mette in atto quando l'azione di insegnamento/apprendimento non ha raggiunto il suo scopo e quindi occorre rinforzare con qualche azione aggiuntiva. Questa strategia è necessaria fin dalla scuola primaria? Forse si potrebbe aprire un confronto sull'efficacia delle strategie di insegnamento.
- In questo senso sono interessanti i concetti di **barriere e facilitatori** introdotti dall'ICF: pare che le barriere nelle nostre scuole siano rintracciabili solo negli studenti, nessuna delle azioni indicate per il recupero fa riferimento a modifiche del contesto
- Sarebbe poi utile fare un **monitoraggio «longitudinale»**, verificando se negli anni le attività di recupero per gli alunni interessati diminuiscono o se invece gli alunni da «recuperare» sono sempre gli stessi. In questo caso forse le modalità del recupero non sono efficaci. Ad esempio, una così forte presenza dei *gruppi di livello* pare essere una risposta un po' semplicistica e anche datata.

Rapporto Invalsi 2016: Le rubriche del RAV

Circa il 73% delle scuole esprime una valutazione positiva (da 5 a 7) in questa area, il 12,7% la indica come area di miglioramento

Fig. 3.7 Distribuzione percentuale di scuole di I e II ciclo nei 7 livelli della rubrica di valutazione relativa all'area dell'*Inclusione e differenziazione*.



Alcuni spunti di riflessione:

- **Autovalutazione «generosa»?** Che riscontri ha avuto con la valutazione esterna, là dove è stata fatta?
- **Il dato ci pare molto distante** dal Rapporto TRELLE del 2011, che tante polemiche ha suscitato, e dal malcontento diffuso tra i genitori, come testimoniano efficacemente i blog
- **Questa scuola così inclusiva** è la stessa che perde per strada il 30% degli studenti e che ci fa avere la media più bassa di laureati in Europa
- **Le stesse scuole** a volte si danno valutazioni diverse nel RAV e nel Piano per l'inclusione
- **Forse è lo strumento** utilizzato che non è sufficientemente sensibile e valuta solo alcuni aspetti
- **L'autovalutazione così positiva** sull'inclusione toglie in parte legittimità sia ad un monitoraggio continuo e attento che all'ipotesi di azioni di miglioramento.

Il RAV e il Piano per l'inclusione, quale rapporto?

I due documenti, RAV e PI, **non dialogano tra di loro**, neanche a livello normativo (vedi il DL66/2017, si cita il raccordo con il PTOF, ma non quello con il RAV). Pare che i due percorsi nelle scuole camminino paralleli, affidati a due Gruppi di lavoro diversi che non si confrontano.

Come già abbiamo accennato, può accadere, e accade, che le scuole si diano valutazioni molto diverse su questa tematica nei due documenti.

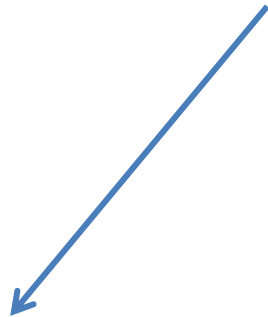
Es. trovato in rete

Istituto tecnico e professionale in zona disagiata, molte bocciature e abbandoni, la difficoltà di raggiungere la scuola non permette agli alunni di approfittare delle azioni di recupero pomeridiane, che pure la scuola mette in atto. Il Piano per l'inclusione mette in evidenza queste criticità, dandosi una valutazione di 2 su 5; il RAV mette invece in evidenza le azioni messe in campo (e forse non verificate) e si dà una valutazione di 6 su 7.

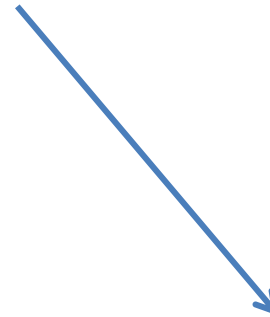
D'altronde il RAV è uno degli elementi che fanno parte di un sistema di valutazione complesso, messo a punto dopo una lunga fase di sperimentazione e che solo recentemente è entrato in vigore con tutte le procedure previste

Il Sistema Nazionale di Valutazione SNV (*Invalsi*)

valuta l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione (DPR n. 80/2013, Regolamento).



**Valutazione
apprendimenti alunni/e**



**Valutazione istituzioni
scolastiche**



L'Invalsi ha un compito di sistema e raccoglie dati a livello nazionale, soprattutto con lo scopo di mettere a confronto le scuole raggruppate in macroaree, di monitorare cambiamenti su larga scala per offrire al MIUR gli elementi su cui impostare linee di miglioramento; per questo chiede alle scuole di utilizzare un unico modello.

La singola istituzione scolastica ha bisogno anche di entrare in profondità nei propri processi di funzionamento, con una batteria di sensori più raffinata che permetta di conoscere la situazione ed intervenire in tempi brevi.

A nostro parere il RAV può dare utili indicazioni **longitudinalmente**, confrontando i vari rapporti nell'arco almeno triennale; potrebbe costituire la cornice generale, di sistema, a cui la singola scuola aggiunge una batteria di indicatori più specifici e legati alla situazione locale (Autonomia scolastica) e utili per il Piano per l'Inclusione.

È pur vero che siamo in attesa di nuovi indicatori, che l'Invalsi individuerà sulla base dei criteri indicati dal DL 66/2017, qui brevemente sintetizzati:

- a) livello di inclusività del Piano triennale dell'offerta formativa come concretizzato nel Piano per l'inclusione scolastica
- b) realizzazione di percorsi per la personalizzazione, individualizzazione e differenziazione
- c) livello di coinvolgimento dei diversi soggetti nell'elaborazione del Piano per l'inclusione e nell'attuazione dei processi di inclusione
- d) Valorizzazione delle competenze professionali del personale della scuola
- e) utilizzo di strumenti e criteri condivisi per la valutazione, con attenzione alle differenti modalità di comunicazione
- f) grado di accessibilità e di fruibilità delle risorse, compresi i libri di testo e il SW

Nel frattempo vi proponiamo comunque quello che riteniamo un utile esercizio di «allenamento all'inclusività».

3. Un possibile allargamento dello «spazio» dell'inclusione nel Rapporto di Autovalutazione

L'operazione di messa a punto da parte delle scuole di un proprio impianto di autoanalisi a integrazione del RAV sulla qualità dell'inclusione potrebbe seguire due percorsi:

1. implementare l'area inclusione e differenziazione con alcuni strumenti di autoanalisi di istituto forniti dalla letteratura e dalla cultura professionale (Index Quadis, Sadi, Nocera)

2. riconsiderare in chiave inclusiva tutto il RAV sia in fase di lettura che in fase di compilazione

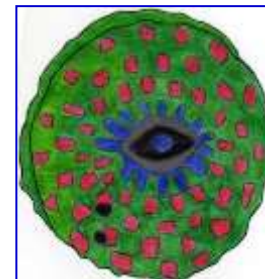


Primo percorso

- implementare l'area inclusione e differenziazione con alcuni strumenti di autoanalisi di istituto forniti dalla letteratura e dalla cultura professionale (Quadis, Index, Sadi, Nocera...)



QUADIS



- ✓ **È uno strumento di autoanalisi e autovalutazione** sulla qualità dell'inclusione scolastica, elaborato da un gruppo di lavoro costituito da dirigenti e docenti
- ✓ **È un kit, scaricabile online gratuitamente**, contiene strumenti di indagine e un SW di rielaborazione dati con produzione di grafici
- ✓ **È gestibile autonomamente dalla scuola**, meglio se in rete
- ✓ **Incrocia diversi punti di vista** (dichiarato, percepito degli utenti, percepito degli operatori)
- ✓ **Richiede tempi** di realizzazione fattibili in un anno scolastico
- ✓ **Si basa su un impianto teorico** strutturato e coerente
- ✓ **È rigido, non è modificabile dagli utenti**, le scuole possono segnalare al Gruppo di lavoro problematiche e proposte
- ✓ **Non riflette** sul percorso

INDEX



- ✓ **È uno strumento di autovalutazione** e automiglioramento dei processi di inclusione nella scuola, elaborato in Gran Bretagna a partire dagli '80 e pubblicato nel 2000 dal Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)
- ✓ **È stato importato e adattato** alla realtà italiana con varie sperimentazioni
- ✓ **L'attenzione viene posta** su tutti gli alunni della scuola e sulle condizioni di insegnamento/apprendimento; lo strumento si propone di modificare in profondità atteggiamenti e comportamenti nei confronti dell'inclusione
- ✓ **E' reperibile in rete nella versione originale** ed è pubblicato da Carocci nella versione più recente (2014); sono disponibili, soprattutto a cura di Erickson, pubblicazioni sulla sperimentazioni italiane

INDEX



- ✓ **Richiede tempi** di realizzazione di tre anni (nella versione originale)
- ✓ **Si basa su un impianto teorico** strutturato e coerente
- ✓ **È composto** da una serie di questionari rivolti a diverse componenti e che possono/devono essere adattati alle singole realtà; la tabulazione ed elaborazione dati va fatta dalla scuola
- ✓ **Richiede un tutoraggio esterno** (amico critico)
- ✓ **Riflette sul percorso** per modificarlo

SADI

- ✓ **È uno strumento di autovalutazione della didattica inclusiva** a cura del Prof. Roberto Medeghini del Gruppo di Ricerca Inclusione e Disability Studies (GRIDS) Italia
- ✓ **Si basa** sull'assunto teorico che l'organizzazione della scuola e l'insegnamento possono costituire barriere all'apprendimento e alla partecipazione, sostenendo quindi la necessità di un cambiamento nella didattica; esplora quindi in modo approfondito l'aspetto della didattica di aula
- ✓ **Si compone** di un questionario suddiviso in tre aree (sfondo culturale, clima di classe, didattica e differenze) e di una griglia di sintesi dell'autovalutazione (con Ambiti di funzionamento, Ambiti critici, Ambiti di approfondimento; la definizione delle priorità, della progettazione e delle azioni inclusive)
- ✓ **E' reperibile** presso il Prof. Medeghini, in rete sono presenti alcune esperienze di utilizzo dello strumento

Indicatori NOCERA

In un recente testo di Salvatore Nocera, Nicola Tagliani e AIPD, *“La normativa inclusiva nella Buona Scuola, I decreti della discordia (Erickson 2017),* al Cap. 11, La valutazione e l’autovalutazione della qualità inclusiva, vengono proposti una batteria di indicatori articolati in:

- ✓ **Indicatori di struttura:** condizioni da assicurare prima dell’inizio dell’anno scolastico (eliminazione barriere architettoniche e sensoperceptive, classi con 22 alunni massimo, docenti per il sostegno e assistenti per l’autonomia in misura adeguata, collaboratori/trici, GLI ecc.)
- ✓ **Indicatori di processo:** elementi da tenere sotto controllo nel corso dell’anno scolastico (presenza e funzionamento del GLHO, documentazione per PEI, aggiornamento personale, didattica, visite istruzione, modalità di valutazione)
- ✓ **Indicatori di esito:** dati da verificare alla fine dell’anno scolastico (valutazione competenze alunni, progetto di vita, competenze professionali, collaborazione tra insegnanti e con le risorse del territorio ecc.)

Sempre nello stesso testo vengono suggerite una serie di domande per ognuno dei criteri del DL 66/2017, da inserire nel questionario che l'Invalsi dovrà elaborare.

Esempio:

Criterio a: livello di inclusività del Piano triennale dell'offerta formativa come concretizzato nel Piano per l'inclusione scolastica

Domande:

- Sono state rilevate a giugno le carenze segnalate dalle singole classi relative al mancato rispetto degli aspetti normativi e didattici?
- Sono stati individuati gli interventi da realizzare per superare tali carenze entro il prossimo anno? Entro i prossimi tre anni?

Questi strumenti possono essere utili per il monitoraggio e fornire indicatori efficaci da aggiungere a quelli previsti dal RAV?

Avendolo sperimentato direttamente, possiamo rispondere per quanto riguarda QUADIS: il suo utilizzo è efficace sia per una prima diagnosi complessiva che per il monitoraggio nel tempo,

- in quanto indaga in profondità e in chiave inclusiva gli aspetti didattici, organizzativi e culturali in cui si articola la realtà scolastica
- e fornisce la possibilità di individuare con precisione gli elementi di criticità, su cui impostare una azione di miglioramento,
- la cui efficacia può essere controllata nell'anno scolastico successivo, limitandosi all'aspetto critico segnalato

Ci siamo esercitati a individuare collegamenti tra fattori di qualità e indicatori di QUADIS e i criteri del DL66/2017

Esempi:

Criterio a: livello di inclusività del Piano triennale dell'offerta formativa come concretizzato nel Piano per l'inclusione scolastica

Indicatori QUADIS:

- Presenza nel POF/PAI di linee guida sull'integrazione e sull'inclusione
- Grado di articolazione del PAI (analisi di punti di forza e criticità, piano di miglioramento, verifica delle azioni svolte)

Criterio d: Valorizzazione delle competenze professionali del personale della scuola

Indicatori QUADIS:

- Esistenza di modalità di rilevazione delle competenze degli operatori scolastici
- Piano di formazione/sviluppo personale degli operatori in base ai bisogni rilevati su temi inerenti l'inclusione
- Utilizzo dei docenti della scuola con professionalità consolidata per consulenza

Secondo percorso

- 2. riconsiderare in chiave inclusiva tutto il RAV sia in fase di lettura che in fase di compilazione



In fase di lettura

Tenendo presente la definizione di inclusione abbozzata all'inizio (questione che riguarda tutti, con particolari garanzie per alcuni), ci sono alcuni elementi che vanno tenuti trasversalmente sotto controllo, uno di questi è la qualità della didattica.

Ad esempio, in un RAV reale, trovato in rete, vengono evidenziate le seguenti criticità

Curricolo, progettazione e valutazione:

- pur essendo presente una programmazione orizzontale, per classi parallele, non esiste una programmazione disciplinare verticale
- manca per i docenti la strutturazione di momenti periodici di revisione/confronto metodologico del lavoro svolto
- nella progettazione didattica non si dà spazio a percorsi di recupero e consolidamento delle competenze strutturati.

Ambiente di apprendimento, dimensione metodologica

- Il collegio docenti fatica a sperimentare modalità didattiche innovative preferendo consolidare quelle note

Inclusione e differenziazione

- la numerosità e la complessità delle classi rende difficile l'attuazione di una didattica inclusiva
permane una difficoltà dei docenti curricolari ad adottare strategie che semplificano contenuti e obiettivi

Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane, collaborazione tra insegnanti

- Non sempre vi è scambio di materiale didattico tra i docenti. Si sta tentando di costruire una banca dati di materiale semplificato
- Pochi insegnanti partecipano ai gruppi di lavoro (diversi dal dipartimento)

Correttamente, la scuola in questione individua come una delle priorità la cura della professionalità degli insegnanti in relazione a «Utilizzo di strategie/metodologie didattiche innovative (*peer to peer, metodo induttivo, didattica laboratoriale, didattica capovolta*)» e a «Co-progettazione e co-realizzazione di percorsi didattici interdisciplinari e di Approfondimento». Terapia decisamente inclusiva...

Altre tematiche possono essere osservate trasversalmente in tutte le aree, le individuiamo in relazione al nostro interesse/priorità.

Ad esempio, possiamo verificare nelle varie aree l'utilizzo delle risorse umane, finanziarie e strutturali in chiave inclusiva

In fase di compilazione

Qui si tratterebbe di aggiungere indicatori «inclusivi» in ogni area, noi abbiamo provato a farlo con particolare attenzione agli alunni con disabilità.

Alcuni esempi dai corsi di formazione per coordinatori

Indicatori di contesto, territorio e capitale sociale

- 1.2.d: presenza nel territorio di altre agenzie educative: gruppi di volontariato, opportunità ricreative, sportive, tutto ciò che può favorire cittadinanza includendo
- 1.2.e: presenza nel territorio di organismi interistituzionali (GLIP, GLI, GLIR, Tavoli di piano..) e loro funzionamento

Indicatori esiti, risultati a distanza

- 2.4.e: esiti post secondaria di secondo grado/formazione professionale degli alunni/e con disabilità o con altri BES: prosecuzione studi universitari, inserimento nel mondo del lavoro, inserimento in strutture protette, nessuna indicazione (e quindi probabilmente a casa...)

Altri aspetti che ci paiono interessanti:

Curricolo, progettazione e valutazione

Indicatore: presenza nei documenti e nelle pratiche delle modalità di raccordo tra la progettazione per l'alunno con disabilità e la progettazione della classe

Continuità e orientamento

Indicatore: presenza di strumenti e procedure per monitorare il passaggio degli alunni con disabilità dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria (numero eccessivo di trattenimenti) e dalla secondaria di primo grado alla secondaria di secondo grado («sparizioni» di alunni che non risultano iscritti neanche nella formazione professionale).

Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie

Indicatore: modalità di coinvolgimento dei genitori degli alunni con disabilità nella vita della scuola

Altro oggetto ipotizzabile di monitoraggio:

nella mia scuola cosa è cambiato nelle pratiche didattiche, nell'organizzazione e nella cultura negli ultimi 10 anni, cioè da quando si è introdotto nella normativa e soprattutto nella cultura professionale il termine «inclusione».

(Affermazione di una giovane ed entusiasta collega: prima, quando c'era l'integrazione, gli alunni con disabilità erano forzati a diventare come gli altri alunni oppure erano isolati, adesso invece gli alunni sono tutti uguali e si risponde ai bisogni di tutti con una didattica davvero inclusiva.)



Grazie e buon monitoraggio!