

Pubblicato il: ottobre 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Inclusive assessment as an antidote to early school leaving: a comparative case study

La valutazione inclusiva come antidoto alla dispersione scolastica: uno studio comparativo di caso

di

Giuseppe Liverano
giuseppe.liverano@uniba.it
Università degli Studi di Bari

Abstract:

Some research has shown that pedagogical postures and meaningful relationships between teachers and students oriented towards a highly inclusive evaluation process, because it is negotiated, participatory, and pedagogically based, can produce benefits in performance, in the involvement of the student with respect to educational actions and reduce the risk of early school leaving and early school leaving (Batini, Bartolucci, Bellucci, Toti, 2016). The contribution aims to illustrate in a comparative perspective, the attitude of the teachers of two classes of two schools in the city of Taranto, in response to a proposal to modify the styles of evaluation, revealed, until then and after a careful period of observation in the classroom, one of the most important causes of early school leaving in the two schools. We will analyse the effects of an inclusive assessment style adopted by the teachers of one of the two institutes and the differences that emerged compared to the group of teachers of the other institution who decided not to take advantage of pedagogically oriented training.

Keywords: assessment; inclusion; training; early school leaving

Abstract:

Alcune ricerche hanno dimostrato che posture pedagogiche e relazioni significative tra docenti e studenti orientate verso un processo di valutazione altamente inclusivo, perché negoziato,

partecipativo, e pedagogicamente fondato, possono produrre benefici nel rendimento, nel coinvolgimento dello studente rispetto alle azioni didattiche e ridurre il rischio di dispersione e abbandono scolastico (Batini, Bartolucci, Bellucci, Toti, 2016). Il contributo ha lo scopo di illustrare in ottica comparativa, l'atteggiamento dei docenti di due classi di due scuole della città di Taranto, in risposta ad una proposta di modificazione degli stili di valutazione, rivelatisi, fino a quel momento e dopo un attento periodo di osservazione in classe, una delle cause più importanti di dispersione scolastica nei due istituti scolastici. Si analizzeranno gli effetti di uno stile di valutazione inclusivo adottato da parte dei docenti di uno dei due istituti e le differenze emerse rispetto al gruppo dei docenti dell'altro istituto che ha deciso di non usufruire di una formazione pedagogicamente orientata.

Parole chiave: Valutazione; inclusione; formazione; dispersione scolastica.

1. Introduzione

Parlare di istruzione e pensare ad essa come ad un processo che promuove qualità dell'apprendimento, uguaglianza, equità, giustizia sociale significa elevarla a strumento in grado di promuovere la persona umana in tutti i suoi aspetti e in grado di rimuovere tutti gli ostacoli che si frappongono e che limitano la libertà e l'uguaglianza, in piena adesione all'art. 3 della Costituzione italiana. Nel processo di istruzione come è noto, fondamentale è l'aspetto che riguarda la valutazione degli studenti che, se non pedagogicamente fondato e quindi orientato alla valorizzazione delle specificità e unicità di ogni studente, rischia di divenire uno strumento di controllo e di selezione di pochi, di produrre gravi conseguenze per gli studenti poiché favorisce l'assegnazione di classificazioni ed etichette a singoli o gruppi di studenti (Kormos & Smith, 2012).

L'atteggiamento del docente che lo induce a caratterizzare tale processo, di errori o distorsioni, è un aspetto che se non gestito e orientato verso l'approccio ad una valutazione inclusiva, rischia di generare situazioni di discriminazione, di disuguaglianza e di mancanza di equità, che possono inficiare l'autostima dei ragazzi. Una scuola che promuove istruzione di qualità, equa e giusta per tutti è, dunque, un luogo in cui la valutazione adotta modalità negoziate, partecipative e pedagogicamente fondate ed è utilizzata come strumento di giustizia sociale, come risultato di posture pedagogiche dei docenti e degli studenti, di relazioni significative. Insegnamento, apprendimento e valutazione sono processi strettamente collegati tra di loro, soprattutto negli effetti. L'analisi del momento valutativo, quindi, inizia già dall'azione insegnativa e apprenditiva. Quasi sempre ad una elevata qualità del processo di insegnamento corrisponde una alta qualità di apprendimento e, solitamente, una buona valutazione. Modalità di insegnamento pedagogicamente fondate migliorano l'apprendimento e la valutazione e riducono i rischi di generare discriminazioni, perché sono attente ai bisogni di tutti gli studenti in quanto portatori di culture e di istanze formative differenti. Promuovono equità e uguaglianza e sono attente a individualizzare e personalizzare l'apprendimento e, di conseguenza, a valutare, tenendo conto delle diverse sensibilità, in modo da esaltare la diversità di ognuno.

Una classe scolastica, che è composta da studenti di culture, linguaggi, e modalità di espressione differenti, è un sistema complesso, le cui dinamiche relazionali spesso nascondono pericoli che possono minacciare i processi di insegnamento, di apprendimento e di valutazione e generare situazioni di dispersione. A volte, senza volerlo espressamente, si veicolano messaggi pregiudizievole, che nascono aspettative poi disattese, si utilizzano codici comunicativi poco chiari al punto da generare rapporti ambivalenti che finiscono per risultare distruttivi, poco edificanti. Una

manca di criteri e regole che genera poca chiarezza nella pratica insegnativa, nelle relazioni, nella valutazione, può produrre fraintendimenti, condizionamenti, atteggiamenti abitudinari che, se reiterati nel tempo, o se non chiariti, possono generare, negli studenti confusione e una interpretazione deviante o errata dei risultati delle azioni didattiche. Nel processo di valutazione, per esempio, il significato che vorrebbe veicolare un insegnante con un voto o un giudizio potrebbe non essere compreso dallo studente e un giudizio veicolato in maniera poco educativa può generare nello studente una ferita alla sua identità. Ciò che si condivide durante la valutazione, quindi, non solo deve essere molto chiaro, ma deve essere accompagnato da una analisi etica e pedagogicamente fondata, per evitare che la valutazione possa risultare punitiva e lesiva della personalità del soggetto. Diversamente ogni momento valutativo potrebbe trasformarsi in una situazione di ingiustizia sociale e di discriminazione, in un tentativo di soffocare la capacità espressiva dello studente, di occultare le sue competenze, di ledere la sua identità, di mortificare le sue aspettative, di limitare la sua capacità di partecipazione alla costruzione di una identità comunitaria, di scoraggiare il senso di appartenenza ad un gruppo, aspetti che aumentano le probabilità di dispersione.

In questo senso impossibile non fare riferimento alle parole di Don Lorenzo Milani “non esiste cosa più ingiusta del fare parti uguali tra diversi” (2017) quando si esprimeva sul rapporto che, a suo dire, doveva esserci tra giustizia, uguaglianza e diritto, auspicando una scuola giusta ed equa in cui i deboli hanno bisogno dei forti e i forti hanno bisogno dei deboli, una scuola che sa trattenerne anche i ragazzi più difficili e non più una scuola come un ospedale che cura i sani e respinge i malati.

L'attualità di Don Lorenzo Milani sta proprio nel considerare una idea di scuola, come antidoto alla dispersione e all'abbandono di chi stenta o incontra difficoltà, che si fonda sulla vera inclusione e sul motto “non c'è ingiustizia più grande che fare parti uguali tra disuguali” che vuol dire che “ogni individuo ha una sua forma e un suo tempo di apprendimento e non possiamo mettere tutti sullo stesso piano” (Affinati, 2023), perché i ragazzi che un tempo erano gli studenti della scuola di Barbiana, oggi sono anche quelli che all'interno delle scuole italiane provengono da culture differenti, esprimono bisogni particolari, mostrano i segni e i segnali di una povertà educativa e di una marginalità sociale, “gridano il loro disagio e la loro fatica, anche rispetto ad una scuola che sentono eccessivamente centrata sul voto e sulla performance” (Ibidem), a cui non si può essere indifferenti e per cui occorre promuovere il motto “I care” di Don Milani, cioè quel valore della cura che ognuno al suo interno deve praticare come capacità di “assumere la responsabilità dello sguardo altrui, senza limitarsi svolgere il mansionario, ma puntare sulla qualità della relazione umana” (Ibidem). In questo significato di inclusione occorre istruire e valutare, per valorizzare tutti e non escludere alcuno.

2. La valutazione inclusiva

La valutazione a scuola rappresenta uno dei processi più importanti in quanto restituisce informazioni circa la qualità dell'apprendimento e, di conseguenza, circa la qualità della pratica insegnativa. Il Decreto legislativo n. 62 del 2017 e, prima ancora, le Indicazioni Nazionali del 2012 evidenziano l'importanza del ruolo formativo ed educativo che deve avere la valutazione nella direzione di promuovere e documentare lo sviluppo dell'identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze.

Essa, inoltre, fornisce utili indicazioni su aspetti e questioni che ogni studente può approfondire al fine di poter migliorare sempre più la qualità delle sue prestazioni, in coerenza ai suoi obiettivi di apprendimento. Per questo motivo una valutazione inclusiva non può essere considerata un processo identico per tutti gli studenti, nelle modalità e nelle strategie, poiché deve considerare un insieme

variegato di caratteristiche che differenziano uno studente da ogni altro suo compagno. Valutare in modo inclusivo è estremamente difficile e complesso ma è, per i docenti, l'unica direzione da prendere affinché si possa ridurre il rischio di non essere equi e di non promuovere giustizia e uguaglianza e, diversamente, di favorire la dispersione. Focalizzare dunque l'attenzione sul fatto che una classe è un sistema complesso composto da studenti con culture e bisogni differenti e quindi portatori di diversità è fondamentale per comprendere che, secondo una logica inclusiva, la valutazione, per essere equa, necessita di essere tradotta in pratiche che diano la possibilità ad ogni studente di progredire, di accrescere la considerazione di sé e di valorizzare la diversità, intesa come patrimonio di conoscenza da condividere (Ferrara, 2016 p. 6). Valutazione inclusiva quindi, non come processo attento alle minoranze o a categorie particolari di studenti, non come sentiero che ricerca risposte ad esigenze di piccoli gruppi con particolari caratteristiche, perché diversamente finirebbe per stigmatizzare le differenze (Stentiford & Koutsouris, 2021) ma valutazione come processo che traduce praticamente l'inclusione nella direzione di promuovere un approccio più proattivo alla partecipazione al successo scolastico (Tai et al., 2022, p. 405) e favorire la condivisione del processo, dei suoi criteri e delle sue modalità. Offrire la possibilità agli studenti di contribuire al processo decisionale, all'implementazione e all'analisi (Cook -Sather, Bovill & Felten, 2014, pp. 6-7) aiuta a promuovere un maggiore equilibrio e ad attuare una valutazione più equa (Metthews et al. 2021). Per valutazione inclusiva, dunque, si intende la “progettazione e l'uso di metodi e pratiche di valutazione equi ed efficaci che consentono a tutti gli studenti di dimostrare al massimo delle loro potenzialità ciò che sanno, comprendono e possono fare” (Hockings, 2010, p. 34). A completamento del significato di valutazione inclusiva che si vuol promuovere con questo contributo, rispetto alla definizione di Hockings, si evidenzia ciò che per McArthur significava valutare in modo inclusivo (2016, p. 968), per il quale associava il concetto di valutazione inclusiva a quello di giustizia sociale. Infatti, riferendosi ad essa parla di “giustizia della valutazione nell’ambito dell’istruzione superiore e del ruolo della valutazione nel coltivare forme di apprendimento che promuovano una maggiore giustizia sociale nel suo complesso (McArthur, 2018). McArthur quando approssima il concetto di valutazione inclusiva al concetto di giustizia della valutazione e quindi al concetto di giustizia sociale vuole evidenziare come il principio di inclusione nella valutazione debba necessariamente tradursi in equità e giustizia, sia in termini di processo valutativo che in termini di risultati, pur evidenziando che non sempre un trattamento equo nel processo di valutazione si traduce in risultati giusti. Ciò significa che una valutazione inclusiva dovrebbe cercare di escludere al massimo ogni distorsione, errore e pregiudizio che, insieme, potrebbero inquinare il processo e precludere la possibilità allo studente di essere valutato per la prestazione rispetto ad un compito e non anche per tutto ciò che è vicario e che non è rilevante per quel compito. Rispetto alle considerazioni fatte ne deriva che presupposti fondamentali per elaborare pratiche di valutazione inclusive possano essere:

- l'atteggiamento dei docenti nei confronti del processo di valutazione per il quale non si devono mostrare rigidi e vincolati a schemi fissi, ma devono avere la capacità di mettere in discussione teorie e principi su cui si sono fondate le pratiche fino ad un certo momento;
- la capacità di elaborare architetture valutative fondate sulla collaborazione, sulla condivisione di principi e regole e sulla partecipazione di tutti;
- la capacità di percorrere un sentiero di autenticità e di integrità che permette a studenti e docenti di ammettere ciò che è giusto, eliminare ciò che interviene per limitare l'inclusione e avere comportamenti responsabili;

- la capacità di operare affinché la valutazione possa rivelarsi un processo che non omologa ma che esalta le peculiarità di ciascuno studente e orienti verso la scoperta di nuove competenze, di nuovi valori, dei talenti che ancora non sono emersi, che valorizzi sempre più i punti di forza e agisca per potenziare i punti di debolezza.

Queste premesse rappresentano la base fondamentale di una valutazione inclusiva per la quale tutti devono manifestare maggiore senso di consapevolezza, dei limiti e delle risorse di ciascuno che significa avere chiara la condizione di ogni studente, manifestare responsabilità nel mettere in pratica i principi di individualizzazione e personalizzazione dell'apprendimento e quindi aver chiaro che non tutti gli studenti partono dai medesimi livelli di conoscenza e che ognuno di loro seguirà traiettorie uniche e irripetibili, secondo bisogni e aspettative proprie di ognuno.

Affinché questi presupposti possano rendersi vivi ed essere continuamente ravvivati all'interno di ogni contesto scolastico è fondamentale che ci sia continuamente una connessione feconda tra processo di insegnamento, di apprendimento e di valutazione e che ogni docente e studente possa comprendere che la valutazione è un'azione che si compie già nel momento in cui docenti e studenti collaborano alla costruzione di un sapere e di una conoscenza nuova. Quando la conoscenza, infatti, sarà mediata e quando processo di insegnamento e processo di apprendimento procederanno in modo interconnesso sarà molto più semplice valutare in modo inclusivo poiché la valutazione si trasformerà nella capacità di ogni studente di comprendere ciò che gli serve di una conoscenza co-costruita. In questo senso la valutazione perderà quelle connotazioni per cui in passato era utilizzata come strumento di controllo e di potere ma assumerà una valenza orientativa. In questo modo ogni studente potrà esercitare un maggiore potere di scelta verso ciò che interessa e soddisfa le proprie aspettative formative.

In questa direzione una formazione di tipo pedagogico per docenti e studenti risulta fondamentale per oltrepassare le proprie frontiere ideologiche, per chiarire il proprio pensiero, per creare nuove formule culturali e costruire contesti con nuovi valori (Pérez-Costejon & Vigo-Arazzola, 2021).

Sebbene gli insegnanti abbiano comprensione chiara dei concetti di equità e giustizia sociale, spesso non sono in grado di promuovere pratiche valutative e inclusive, per mancanza di competenze (Rice, 2019). La formazione pedagogica che viene proposta come strategia per l'acquisizione di competenze critico-riflessive e comunicativo-relazionali (Lo Presti, 2014) è risorsa indispensabile per lo sviluppo di figure professionali che partecipano alla gestione di processi educativi (Tafari & Lo Presti, 2020, p. 16). Essa ha lo scopo di generare un processo di trasformazione culturale teso al superamento di pregiudizi e atteggiamenti che ostacolano una valutazione inclusiva e teso all'apertura verso formule nuove di valutazione fondate sulla condivisione e sulla partecipazione di tutti (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013). Lo sviluppo di nuove conoscenze, il potenziamento e lo sviluppo di nuove competenze possono aiutare a migliorare l'azione didattica (Darling-Hammond et al., 2017) e nei docenti un atteggiamento di apertura verso il cambiamento, la modifica di convinzioni e l'adozione di nuove strategie didattiche in classe (Opfer & Pedder, 2011; Tait-McCutcheon & Drake, 2016). Inoltre, tale formazione contribuisce ad una crescita trasversale dei docenti che migliorano dal punto di vista della gestione delle emozioni e nella dimensione sociale (Rodriguez et al., 2020) con importanti riflessi nelle relazioni e nella gestione della classe.

3. L'esperienza formativa

Durante l'anno scolastico 2021/22, (da gennaio a maggio 2022) in due classi di due scuole della provincia di Taranto (un istituto comprensivo e un istituto di istruzione superiore secondaria) è stato

svolto un momento di osservazione in classe dal quale è emerso come atteggiamenti reiterati durante il processo di valutazione si siano rivelati una delle cause più importanti di dispersione scolastica. Per tali ragioni ai docenti delle due classi è stata proposta una ricerca-formazione, divisa in due momenti. Nella prima parte si è concentrata ad individuare i punti di forza e le criticità dei docenti, nella seconda parte a sperimentare uno stile di valutazione inclusivo e comprenderne gli effetti. Lo scopo era di capire se una formazione pedagogicamente fondata e tesa a valorizzare criteri e modalità di pratiche di valutazione inclusiva, potevano contribuire a ridurre gli effetti della dispersione scolastica. La metodologia della ricerca-formazione a scuola con i docenti è spesso utilizzata per promuovere atteggiamenti di autoriflessione e di auto indagine o per sviluppare competenze e trasformare uno stile (Asquini, 2018; Nigris et al., 2020), attraverso interventi formativi mirati, sotto il rigoroso controllo del ricercatore, per poi comprenderne gli effetti. La scelta della ricerca-formazione era giustificata dalla necessità di offrire ai docenti una possibilità di promuovere la ricerca e nello stesso tempo usufruire di una formazione. La ricerca-formazione, infatti rappresenta “una caratterizzazione metodologica del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, precipuamente ed esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell’agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell’insegnante” (Nigris et al., 2020, p. 227).

L’atteggiamento dei due gruppi di docenti è stato emblematico di ciò che avveniva nelle rispettive classi. La proposta formativa è stata accettata dal gruppo dei docenti dell’istituto comprensivo mentre è stata rifiutata dal gruppo dei docenti dell’istituto di istruzione superiore secondaria. Durante il periodo di osservazione le informazioni sono state raccolte attraverso strumenti che dovevano favorire una verifica incrociata per accertare il più possibile la loro attendibilità, tra quelle descritte dal ricercatore e quelle emerse attraverso una indagine autobiografica diretta e indiretta. Oltre alla documentazione del ricercatore, quindi, sono state utilizzate la videoregistrazione (delle pratiche di insegnamento, dei momenti di valutazione e delle attività inerenti alla ricerca-formazione) e l’intervista autobiografica individuale. L’utilizzo di autobiografie dirette e indirette si rendeva necessario per cercare di ridurre il più possibile l’influenza di eventuali errori nell’osservazione del ricercatore per effetto di una neutralità che poteva ridursi nel tempo o per le aspettative del ricercatore che potevano alterare l’analisi corretta di quanto avveniva nei contesti oggetto di osservazione. La videoregistrazione della pratica insegnativa e dei momenti di valutazione degli studenti, invece, dava la possibilità non solo di rivedere in tempi successivi quanto registrato, ma offriva l’occasione a più interlocutori di esprimere le loro riflessioni su quanto rivisto, avviando così un confronto finalizzato a sviluppare maggiore consapevolezza sulla necessità di modificare atteggiamenti e comportamenti errati che producevano conseguenze negative ad effetto alone. Avere la possibilità di scansionare quanto registrato e di soffermarsi su particolari frames ritenuti meritevoli di indagine e riflessione e, soprattutto, avere la possibilità di compiere questa operazione in tempi diversi, risultava fondamentale per evidenziare via via aspetti (linguaggio, tono di voce, gesti, sguardi) ed informazioni sempre nuove che ad ogni rivisitazione delle immagini sono puntualmente emerse, anche in virtù di un’attenzione tutta rivolta all’analisi delle immagini da più prospettive. Ciò ha favorito nei docenti e negli studenti una maggiore apertura verso stili di comportamento fino ad allora mai adottati che ha, a sua volta, generato una sensazione di benessere collettivo importante per costruire relazioni significative (Liverano, 2022a).

Sulle sequenze di immagini riesaminate, infatti, avere il punto di vista di più interlocutori promuove un apprendimento diffuso nella direzione di acquisire maggiore responsabilità e consapevolezza di quanto il proprio stile produce effetti positivi e negativi sul singolo e sul gruppo entro cui si opera, la

visione delle immagini registrate, inoltre permette di cogliere aspetti della dimensione sociale, fisica e virtuale di ciò che si è osservato e individua la via da percorrere per l'acquisizione di svariate competenze (Bellini & Akullian, 2007; Bellini et al., 2007).

Per i docenti è stato fondamentale comprendere, per esempio, gli errori commessi negli atteggiamenti, nei comportamenti e nel linguaggio, durante il processo di valutazione, ma nondimeno nel carico di attenzione, di cura, di accoglienza e disponibilità verso istanze di una particolare categoria di studenti che mostravano difficoltà ad esternarle, proprio durante la valutazione della loro prestazione.

La decisione di utilizzare anche le interviste biografiche individuali, piuttosto che a vocazione di gruppo, era stata presa per indagare in profondità i vissuti dei docenti e degli studenti, rispetto al problema della valutazione, in modo da far luce sulle diverse dimensioni di quel vissuto, da quella cognitiva ed affettiva, a quella valoriale (D'Ignazi, 2013). L'intervista individuale permetteva di separare ogni singolo docente da un suo collega e così anche per gli studenti, rispetto agli stimoli del ricercatore (quesiti a basso grado di strutturazione) e, quindi, avere il parere di tutti su ogni stimolo. Verificare risposte simili ai quesiti del ricercatore, sia da parte dei docenti che da parte degli studenti, sarebbe stato estremamente significativo per le finalità della ricerca. In una intervista di gruppo è più facile che possa prevalere, rispetto ad un quesito del ricercatore, l'opinione solo di alcuni soggetti, che per questo motivo, può anche non essere rappresentativa di tutti. Attraverso l'intervista biografica si è cercato di comprendere le ragioni che motivano determinati comportamenti, atteggiamenti ed espressioni durante la valutazione e far emergere ciò che sta alla base di uno stile (convinzioni, credenze, pregiudizi) (Trincherò, 2002).

Dalle risposte fornite ad alcuni quesiti sono emerse informazioni comuni a più docenti e studenti. Quando ad ogni singolo docente è stato chiesto di raccontare l'esperienza della valutazione in classe molti di loro hanno affermato che "valutare significa semplicemente attribuire un voto in base alla prestazione dello studente". Quando è stato chiesto agli studenti di descrivere come vivono il momento della valutazione, tutti lo hanno definito come un "momento estremamente generativo di stress e di tensione ed in cui non avviene una attribuzione equa e giusta del voto che, il più delle volte, è influenzato dalla opinione che i docenti hanno di ognuno di loro". Quando docenti e studenti hanno avuto la possibilità di rivedersi più volte attraverso le immagini registrate, si sono resi conto, invece, di molteplici aspetti su cui era impossibile porre la giusta attenzione nel momento reale della valutazione. L'attenzione dei docenti è ricaduta, per esempio, sulle espressioni facciali e sulla postura, a seconda degli studenti che valutavano. Nella valutazione di alcuni studenti apparivano più rilassati, più socievoli, perfino sorridenti, con altri apparivano più rigidi, meno disponibili, e perfino più pignoli nella richiesta delle informazioni. L'indagine e la riflessione su questi frames è fondamentale per dare la possibilità a chi è intervistato di spiegarsi e di argomentare, di dare, con le parole, un senso alla propria esperienza, di ri-costruire connessioni e modelli, di valutare e comparare in funzione del proprio divenire sociale" (Bichi, 2002). Nella fattispecie, per far ammettere ad alcuni docenti convinzioni e pregiudizi che veicolavano durante la valutazione, che sfuggivano alla loro attenzione, ma che senza volerlo, producevano effetti sulla scelta del voto. Verso chi mostravano rilassatezza per effetto di una maggiore fiducia verso alcuni studenti, verso chi mostravano poca accoglienza e intenzionalità rivolta a mettere in difficoltà, per effetto di relazioni poco empatiche e di scarsa fiducia nelle capacità di questi studenti, nei confronti dei quali si proponeva un atteggiamento anche poco oggettivo in termini di attribuzione del voto (anche se la prestazione è da 7 ti metto 6), atteggiamento che, come è noto, risulta poco inclusivo e teso alla valorizzazione degli studenti.

Da parte degli studenti sono emerse due tendenze particolarmente evidenti rispetto alle altre: un

atteggiamento di maggiore responsabilità nella valutazione con docenti e discipline verso cui si mostrava predilezione e simpatia e un atteggiamento ostativo e provocatorio nella valutazione nei confronti di docenti verso cui non si nutriva simpatia o con cui i rapporti non erano sempre stati sereni. Anche in questo caso, però, rivedere le immagini, analizzare e riflettere ha dato la possibilità di discutere insieme, per esempio, sul fatto che, in alcuni casi, è difficile per il docente separare vita privata da vita pubblica e di quanto è difficile cercare di tenere fuori dalla classe i problemi quotidiani privati che ogni persona ha. I docenti hanno avuto la possibilità di esternare i loro sentimenti e le loro emozioni, di come vivono le difficoltà in classe e di quanto, in questi casi, sarebbe gradita per loro una maggiore comprensione e accoglienza da parte degli studenti. Questo confronto è risultato fecondo ed ha favorito un avvicinamento tra i docenti e gli studenti che hanno sviluppato maggiore consapevolezza sul fatto che i docenti sono persone, ed ognuno di essi ha sentimenti, vive gioie e difficoltà che, a volte, fa fatica a tenere fuori dal contesto classe. Una maggiore comprensione e disponibilità all'accettazione potrebbe rivelarsi foriera di relazioni più significative con effetti positivi anche sulla valutazione.

È stato chiesto, poi, agli studenti di indicare le finalità che secondo loro deve avere la valutazione in classe. Le risposte sono state raggruppate in alcune categorie ben precise e cioè:

- ci sono differenze di valutazione tra gruppi di studenti (quelli cosiddetti più bravi e quelli cosiddetti meno bravi);
- la valutazione è influenzata da pregiudizi (di natura sociale e culturale);
- la valutazione non appare oggettiva e segue criteri non chiari ed espliciti da parte dei docenti (se merito 8 il docente mi mette 6);
- la valutazione non è orientata alla valorizzazione dello studente ma è utilizzata come strumento di potere e controllo (se non fai così ti metto 3)
- i tempi di valutazione non sono equi e sufficienti per una valutazione oggettiva e autentica;
- la valutazione non tiene conto delle diversità di ciascuno studente e del potenziale di ogni studente che può essere differente;
- la qualità delle relazioni tra studenti e docenti non permette che ci sia una valutazione giusta, equa e inclusiva;
- la valutazione, in alcuni casi, produce competizione che in alcuni casi genera atteggiamenti poco onesti e leali.

Anche per quanto riguarda le finalità che, per gli studenti, deve avere la valutazione, le risposte sono state raggruppate in quattro categorie e cioè:

- la valutazione serve per capire come prendere un buon voto;
- mi serve per capire se sto utilizzando un buon metodo di studio e se le mie strategie di studio sono efficaci;
- mi aiuta a comprendere se sto crescendo come persona, nella responsabilità e coscienza rispetto ai compiti e ai traguardi di apprendimento;
- mi serve per controllare e gestire le mie emozioni e lo stress che vivo prima e durante la valutazione.

Dopo la fase di raccolta e categorizzazione delle risposte si è deciso di fare un momento di condivisione tra docenti e studenti di ogni classe e il ricercatore per compiere una ulteriore analisi su quanto descritto nella documentazione dell'osservatore esterno, sulle risposte fornite dai docenti e dagli studenti all'intervista autobiografica e sui video. Dall'incrocio dei dati è emerso chiaramente ed

in modo unanime, ciò che caratterizzava negativamente il clima e le dinamiche di classe, che sostiene la dispersione e influisce sulla qualità del processo di valutazione:

- nei docenti c'è la convinzione che gli sforzi di un particolare gruppo di studenti non potrà comunque produrre miglioramenti nel rendimento scolastico; quindi, l'impegno che questo gruppo di studenti potrà garantire non sarà sufficiente per il passaggio all'anno successivo;
- i docenti valutano secondo criteri personali che non si possono confutare anche perché coerenti rispetto a criteri da loro scelti ma non condivisi; pertanto, si sollevano da ogni responsabilità rispetto a casi di interpretazione di valutazione distorta da parte degli studenti che in qualche modo possono produrre situazioni e condizioni di dispersione e abbandono scolastico;
- la possibilità di stabilire relazioni significative è compromessa dalla poca attitudine dei docenti a promuovere affettività e senso di fiducia reciproca, attenzione e accoglienza nei confronti delle esigenze degli studenti;
- eccessiva rigidità da parte dei docenti più inclini a stabilire relazioni orientate al controllo piuttosto che al dialogo e al confronto sereno;
- atteggiamento dei docenti rivolto più alla trasmissione dei saperi che alla costruzione condivisa della conoscenza in funzione dei bisogni degli studenti;
- scarsa propensione alla collegialità e condivisione delle pratiche valutative funzionale alla trasformazione di stili poco inclusivi verso stili pedagogicamente fondati;
- scarso interesse alla costruzione del senso di appartenenza e del senso di comunità in classe;
- posture dei docenti (frasi, comportamenti, atteggiamenti) pregiudizievoli che in alcuni casi sono apparse intenzionali nella direzione di influenzare la scelta di alcuni studenti di abbandonare la scuola.

In questa fase sono emerse le prime difficoltà di gestione dell'esperienza formativa. Il ricercatore, infatti, sulla base delle informazioni evidenziate dalle risposte alle interviste, dai video e della sua documentazione, ha proposto a tutti di svolgere una narrazione di quanto successo nell'esperienza formativa all'interno della quale avrebbero dovuto indicare la direzione che avrebbe dovuto prendere tale esperienza, essendo ormai chiare le criticità e gli aspetti da potenziare e sviluppare. Le narrazioni, in questo senso sono state emblematiche in due direzioni: da una parte (docenti dell'istituto comprensivo e studenti), la necessità di una formazione pedagogico-didattica mirata allo sviluppo di particolari competenze e di uno stile più orientato alla cura, dall'altra (docenti della scuola secondaria superiore) la sua completa inutilità e inutilità. Di seguito è riportato il pensiero di un docente dell'istituto comprensivo, che è comune a tutti.

“Rivederci attraverso i video e porre attenzione insieme con gli studenti ad aspetti che ci sfuggivano è stata una opportunità per comprendere che la valutazione è un processo complesso che necessita di attenzione e di atteggiamenti di apertura, disponibilità e cura verso gli studenti, che, spesso, in quei momenti giungono con aspettative che finiscono per essere incomprese e ingiustamente interpretate. Rivedere gli sguardi e gli atteggiamenti è stato fondamentale per capire che anche noi docenti, a volte, valutiamo in modo non oggettivo, ma con il pregiudizio e con poca fiducia verso alcuni studenti. Acquisire una formazione pedagogica è necessario per rendere la valutazione un momento inclusivo, equo e capace di valorizzare ogni studente”.

Di seguito è riportato il pensiero di un allievo dell'istituto comprensivo, che è comune a tutti.

“Riflettere insieme su ciò che rappresenta un problema in classe durante la valutazione è stato importante per avvicinarci. Rivederci attraverso i video ci ha fatto capire tante cose. I docenti sono

persone normali, che possono sbagliare e verso cui noi allievi dobbiamo mostrare anche accoglienza e capacità di accettare gli errori, così come noi pretendiamo da loro maggiore comprensione e disponibilità ad accogliere le nostre aspettative. Creando maggiore senso di vicinanza e comunità, il momento valutativo può rivelarsi meno stressante e, se alla valutazione partecipiamo tutti, può essere addirittura divertente”.

Di seguito è riportato il pensiero di un docente dell’istituto d’istruzione secondaria superiore, che è comune a tutti.

Non ritengo sia indispensabile e funzionale una formazione che abbiamo già acquisito durante le fasi di reclutamento e che non risulta efficace nella gestione della classe o nella valutazione. Avere dei criteri e valutare secondo questi criteri è già un modo per esprimere un giudizio in modo oggettivo. Con alcuni ragazzi occorre essere rigidi perché durante la valutazione tentano sempre di aggirare gli ostacoli. È difficile poter mettere in pratica principi e regole di uno stile più inclusivo perché con alcuni studenti può apparire un segno di debolezza e di questo se ne approfitterebbero immediatamente con comportamenti poco inclini alle regole. Il voto ad una interrogazione dipende da come hanno studiato e da come si esprimono; perciò, una formazione ulteriore non ritengo possa apportare nulla di significativo al processo di valutazione. Potremmo anche formarci e sviluppare competenze ma dimenticheremmo tutto nel giro di pochi giorni o peggio ancora non le applicheremmo mai durante le lezioni.

Dunque, se il confronto tra i docenti e gli allievi dell’istituto comprensivo si è rivelato fecondo nella direzione di comprendere cosa serve per generare un processo di valutazione inclusiva, quello tra i docenti e gli studenti dell’istituto di istruzione secondaria superiore ha fatto emergere in modo netto e chiaro, la totale sfiducia dei docenti verso una formazione in cui sono coinvolti soggetti esterni alla scuola.

La scelta di non usufruire di una formazione pedagogica orientata alla promozione di uno stile inclusivo ha fatto sì che alcune specificità che caratterizzano la classe dell’istituto di scuola secondaria superiore, potessero radicarsi con esiti prevedibili:

- alcuni rapporti tra docenti e studenti si sono deteriorati al punto da far intervenire il dirigente scolastico che ha convocato le famiglie di due studenti per cercare di porre rimedio;
- due ragazzi hanno definitivamente abbandonato la scuola attribuendo ai docenti gran parte delle colpe,
- alcuni docenti hanno assunto atteggiamenti di deresponsabilizzazione mostrando acuto mostrando tutti i limiti professionali e culturali che danneggiano gli studenti che non trovano nei docenti professionisti in grado di creare situazioni didattiche feconde per la loro crescita trasversale.

Per quanto riguarda, invece, la classe dell’istituto comprensivo, la decisione di avviare una ricerca-formazione si è rivelata giusta e feconda, anche in virtù di alcuni requisiti che orientavano verso questa scelta. Era fondamentale, infatti, porre sotto indagine la pratica dell’insegnamento, il processo di valutazione e ulteriori variabili scolastiche strettamente connesse alla pratica insegnativa dei docenti (Taylor, 2017), che, come è noto sono proprio oggetto di indagine della ricerca-formazione. Inoltre, offriva la possibilità, di esaudire molteplici istanze emerse dalle informazioni recuperate dalle interviste e dalla visione dei video sulla pratica insegnativa e sui processi di valutazione degli studenti. Sebbene fossero chiari, soprattutto dopo la visione dei video sui momenti della valutazione, gli interventi da effettuare emergeva una mancanza di autonomia dei docenti nell’individuare e convergere verso azioni di ricerca da cui partire e per cui si rendeva necessario l’intervento del

ricercatore esperto nella direzione di guidare i docenti nella scelta di strategie di indagine in grado di monitorare le azioni e le situazioni didattiche in cui erano coinvolti, studiandone l'evoluzione, e sviluppando dunque forme intenzionali e sistematiche proprie di un'indagine conoscitiva di tipo scientifico (Benvenuto, 2015, p. 31).

In questo senso il sostegno del ricercatore era orientato ad avvicinare la soluzione intellettuale che i docenti avevano elaborato rispetto alle criticità evidenziate, all'azione pratica. I fautori del cambiamento dovevano essere i docenti attraverso una postura attiva e orientata alla ricerca partecipativa che doveva partire da un atteggiamento di autoriflessione per giungere ad una trasformazione dell'agire educativo (Cardarello, 2018, p. 49) di contesti e stili e facilitare lo sviluppo di competenze necessarie per far fronte a questioni complesse (Nigris et al., 2020) qual è il processo di valutazione. Si erano create tutte le condizioni affinché il contesto potesse promuovere continuità tra insegnamento e ricerca e dare la possibilità ai docenti di rilevare il problema, individuare percorsi di riflessione orientate alla trasformazione della propria pratica professionale (ivi, p. 232) e fare in modo che la ricerca diventasse anche formativa. In questo senso, autonomamente, i docenti hanno deciso di sperimentarsi e mettersi alla prova in:

- pratiche inclusive basate su attività game based learning e immersive con la presenza e partecipazione anche degli studenti;
- un percorso di valutazione partecipata in cui docenti e studenti dovevano far emergere insieme: le caratteristiche di ciascun studente, i compiti da svolgere, le risorse da mettere a disposizione tenendo ben presente i principi di equità e di uguaglianza promossi dalla pedagogia di Don Milani, i criteri di valutazione, la valutazione condivisa tra docenti e studenti e l'autovalutazione;
- nella elaborazione di un lessico di termini e di un repertorio di frasi ed espressioni inclusive da utilizzare durante la pratica insegnativa ed in particolare durante il processo di valutazione, in sostituzione di parole ed espressioni poco accettate dagli studenti (es. "Sei d'accordo su una valutazione che considera il tuo rendimento da 5,5" doveva sostituire l'espressione "ti metto 5,5 perché non sei stato sufficientemente bravo")
- un vademecum di atteggiamenti in grado di prevenire e limitare lo stress e le emozioni negative durante la valutazione (il docente avverte con anticipo che alcuni studenti nella settimana successiva saranno chiamati a condividere quanto appreso).
- nella visione di casi emblematici di valutazione non inclusiva per favorire la riflessione e il cambiamento;
- in sessioni di tutoraggio tra pari per familiarizzare con competenze non cognitive come l'apertura mentale, la coscienziosità, la gentilezza, con valori come l'accoglienza, la responsabilità, la generosità e con virtù come la giustizia e l'integrità, al fine di approfondire i significati e i riflessi positivi della loro pratica soprattutto nelle relazioni tra di loro e con gli studenti;
- simulazioni di valutazione inclusiva in cui gli studenti hanno potuto valutare i docenti.

Anche nelle azioni della ricerca-formazione, la videoregistrazione delle azioni e l'analisi dei video si sono rivelati momenti di chiarificazione estremamente importanti, che hanno radicato nei docenti la necessità di riflettere continuamente sulle pratiche di insegnamento e di valutazione, l'importanza di assumere una postura orientata alla ricerca ed essere fermi nella intenzionalità a orientare il proprio stile di insegnamento secondo questi approcci.

Mettere in discussione atteggiamenti e comportamenti attraverso queste attività, in cui dovevano affrontare problematiche e acquisire una postura mentale di ricerca, sia individualmente che in gruppo attraverso cooperazione e partecipazione, e rivedersi in situazioni in cui hanno potuto sperimentare atteggiamenti nuovi, assumere comportamenti secondo valori come l'accoglienza e la cura, presentarsi agli studenti in maniera totalmente differente, rispetto a momenti in cui non c'è stata valutazione inclusiva, ha sviluppato in loro maggiore consapevolezza del fatto che la pratica insegnativa necessita di un continuo atteggiamento rivolto all'indagine e alla sperimentazione che sono fondamentali per lo sviluppo della loro professionalità. E che a tale sviluppo concorrano sia la vocazione individuale alla ricerca che il lavoro di comunità, che, ancor più permette una circolazione delle informazioni e una formazione che si evolve qualitativamente. Il confronto di opinione, dopo aver rivisto le immagini, si è rivelato un momento fecondo per creare senso comune e convincere anche i più dubbiosi dell'importanza che ha l'agire di sistema. Rivedere immagini in cui quei docenti ritenuti dagli studenti, rigidi e poco empatici, dimostravano di essere accoglienti e porre attenzione, durante il momento valutativo, alle emozioni dei ragazzi, in modo da creare una situazione favorevole e serena, ha coinvolto e convinto tutti della utilità di una certa formazione.

In questo senso, la ricerca-formazione ha avuto successo nella capacità di formare e abituare i docenti alla ricerca e alla sperimentazione, ma soprattutto ad agire come una mente grupppale e collettiva.

Il senso di prossimità, infatti, che si è creato durante la ricerca-formazione è risultato particolarmente importante per attivare processi di inclusione, di riflessione e di trasformazione dei comportamenti e promuovere il senso di comunità (Seganti, 2014). Certamente, la scelta di utilizzare metodologie autobiografiche dirette e indirette (narrazioni individuali e collettive della vita di classe e la videoregistrazione della pratica insegnativa, dei momenti di valutazione e di tutte quelle azioni della ricerca-formazione) si è rivelata decisiva. Esse hanno promosso l'autoanalisi, la comprensione degli atteggiamenti errati e la loro trasformazione (Liverano, 2022b, p. 30), e attivato una maggiore intenzionalità, l'acquisizione di un maggiore senso di consapevolezza verso la trasformazione di stili di vita in classe (Egert et al., 2018), aspetti fondamentali per attivare pratiche valutative maggiormente inclusive e partecipate. In questo senso una maggiore fiducia nel lavoro di comunità e una intenzionalità alla collaborazione certamente più robusta, che è scaturita dalla ricerca-formazione, hanno permesso di individuare e stabilire in modo condiviso alcuni criteri per una valutazione inclusiva che sarebbe stata adottata subito dopo questa esperienza formativa

Insieme, docenti e studenti avevano deciso di convergere sul fatto che per promuovere pratiche valutative inclusive bisognava formare uno stile inclusivo orientato a:

- migliorare la relazione tra docenti e studenti e tra studenti, che doveva fondarsi su un senso di fiducia e sulla capacità di comprendere che in un rapporto sbagliare è una opportunità per crescere;
- migliorare nella capacità di ascolto e di accoglienza dei docenti nei confronti dei bisogni degli studenti nei confronti dei limiti dei docenti;
- decifrare gli obiettivi che il momento valutativo doveva rappresentare per ogni studente;
- stabilire criteri chiari accettati da tutti;
- acquisire maggiore consapevolezza del fatto che la valutazione è un processo pro gli studenti e non contro gli studenti;
- rendere sempre più la valutazione un momento di partecipazione democratica al processo di sviluppo integrale di tutti;
- adottare un linguaggio più inclusivo, più chiaro e comprensivo, meno autoritario;

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15432

- stabilire in modo chiaro tempi e traguardi di apprendimento individualizzati e personalizzati;
- pianificare attività didattiche in modo condiviso, perché la compartecipazione dispone gli studenti ad una maggiore apertura rispetto effetti della valutazione;
- promuovere momenti di autovalutazione;
- acquisire in modo permanente una formazione pedagogica per ridurre pregiudizi, per utilizzare strategie e metodologie più coinvolgenti, per promuovere serenità e benessere, veicolare affettività;
- rendere patrimonio comune le esperienze o le buone prassi di valutazione inclusiva per dare maggiore valenza sociale al valore della testimonianza educativa;
- accedere in modo equo e giusto alle risorse di apprendimento;
- utilizzare sempre più strategie che favoriscono l'inclusione e riducono le discriminazioni (tutoraggio, forum di discussione, student voice);
- utilizzare i feedback degli studenti sulla valutazione per verificare la coerenza tra le aspettative di valutazione e la valutazione vera e propria.

4. Considerazioni

L'esperienza formativa di ricerca-formazione ha dato la possibilità a docenti e studenti di conoscersi meglio e per i docenti di aver ben chiaro le peculiarità di ogni studente, inoltre, docenti e studenti hanno potuto sperimentare pratiche valutative inclusive e approfondire e tradurre nella pratica i concetti di equità, uguaglianza e giustizia sociale, con effetti positivi evidenziati negli atteggiamenti e comportamenti di tutti.

Nei mesi successivi alla ricerca formazione ha fatto seguito un ulteriore periodo di osservazione in classe che ha certificato la trasformazione non solo dello stile dei docenti ma anche di alcuni studenti verso una maggiore comprensione reciproca dei ruoli e dei suoi effetti quando è interpretato pedagogicamente. Il momento di ricerca-formazione ha dato la possibilità di comprendere che ogni possibile trasformazione necessita preventivamente della comprensione e presa di coscienza del problema o della criticità, ma soprattutto di intenzionalità verso un comportamento pianificato (Ajzen, 1985, 2005), che presuppone di aver compreso che c'è la necessità di doversi comportare in un determinato modo, (diversamente un atteggiamento poco inclusivo potrebbe alimentare la dispersione), che dentro di sé si ha le risorse disponibili per assumere comportamenti modificati (senso di autoefficacia) e si ha la convinzione di poter eseguire comportamenti corretti (Urton et al., 2023). Inoltre si è rivelata un momento fecondo per approfondire il significato di scuola inclusiva e di come essa rappresenta un antidoto alla dispersione scolastica, poiché educare in modo inclusivo significa procedere “lungo alcune traiettorie di prevenzione e di intervento che si basano sull'analisi precoce dei segnali di rischio, sul lavoro di rete, sulla partecipazione e documentazione dei percorsi, sull'uso di indicatori, sulla valutazione e l'autovalutazione, sulla continuità e l'apprendimento attivo, su relazioni significative, sulla formazione dei docenti, la flessibilità e l'integrazione dei percorsi formativi, sulla differenziazione, l'accoglienza e l'accompagnamento” (Pandolfi, 2016, p. 76).

La visione dei video riguardanti la pratica insegnativa, i momenti di valutazione e tutte le azioni della ricerca-formativa, ha reso studenti e docenti più consapevoli di ciò che succede, degli atteggiamenti, del linguaggio utilizzato e questa maggiore consapevolezza ha fornito ulteriori indicazioni ai docenti di quanto la professionalità contempra uno sviluppo prossimale inesplorato a cui giungere, per cui mettere in discussione pratiche non inclusive, convinzioni e pregiudizi che possono inficiare l'inclusione durante la valutazione, può accelerare questo processo di crescita.

I ragazzi hanno compreso che inclusione, nel processo di valutazione, equivale a possibilità e opportunità di partecipazione, collaborazione e condivisione e che operare per l'inclusione significhi acquisire maggiori responsabilità individuale e collettiva soprattutto nella partecipazione di tutti alla vita scolastica con un atteggiamento di comprensione e di accettazione dei limiti di tutti. In effetti, lo scopo dell'esperienza formativa era, anche, di permettere a chi partecipava di "uscire dai confini della propria conoscenza personale per entrare in rapporto con altre prospettive di significato, con la disponibilità ad apprendere e comprendere la realtà secondo schemi e sistemi simbolici differenziati e molteplici, alimentando un pensiero capace di decentrarsi, di allontanarsi dai propri riferimenti mentali e valoriali, di andare verso l'altro per riconoscerne e comprenderne le profonde ragioni" (Lo Presti & Tafuri, 2020, p. 21). La ricerca-formazione si è rivelata utile anche per far comprendere a docenti e studenti che ogni possibile trasformazione di dinamiche e stili della vita in classe va prima generata intellettualmente e poi tradotta attraverso la sperimentazione e che ogni possibile idea di cambiamento, quando è imposto, si rivela poco efficace proprio perché privo di intenzionalità, non scelto e accettato liberamente da tutti. L'osservazione in classe effettuata dopo la ricerca-formazione ha evidenziato anche come la trasformazione dello stile verso uno più inclusivo, soprattutto nella valutazione, abbia prodotto un rendimento generale della classe migliore rispetto ad una situazione che precedeva il momento formativo. La condivisione dell'esperienza e dei traguardi raggiunti, che hanno prodotto una trasformazione degli atteggiamenti nei docenti e negli studenti, hanno contribuito a generare un clima di maggiore serenità e benessere e un maggiore senso di comunità e appartenenza, che, come è noto, sono fattori che prevengono la dispersione scolastica.

Rispetto al gruppo dei docenti che ha deciso di collaborare dando la disponibilità alla formazione, il gruppo dei docenti dell'istituto di istruzione secondaria superiore che non ha usufruito della formazione pedagogica, ha continuato a reiterare atteggiamenti di valutazione distorta intrisa di pregiudizi ed errori che, come già evidenziato, in alcuni casi ha generato situazioni di dispersione e di abbandono scolastico. L'atteggiamento di chiusura e di poca fiducia nella formazione promossa da stakeholders esterni al contesto scolastico, da parte di questo gruppo di docenti, evidenzia come il processo di inclusione e di apertura all'esterno della scuola rappresentino ancora chimere e come alcuni contesti scolastici abbiano atteggiamenti autoreferenziali e siano ancora troppo chiusi e poco inclini a far propri paradigmi di scuola senza muri e aperta al territorio. Lontane cioè da quell'ideale di scuola di Don Milani aperta a tutti, che valorizza tutti, non seleziona e non esclude nessuno. Sebbene la ricerca-formazione abbia il compito ben preciso di costruire ponti tra il mondo della scuola e partners del territorio, la convinzione di alcuni docenti di non aver bisogno di formazione, che considerano superflua e poco efficace, può rivelarsi estremamente deleteria con effetti che si ripercuotono però sugli studenti. Nell'osservazione in classe più volte si sono registrati atteggiamenti e comportamenti rivolti a considerare destinati alla bocciatura già a marzo, studenti con difficoltà di apprendimento che invece con un impegno sufficiente e con il giusto supporto avrebbero potuto colmare. In alcuni casi questi comportamenti sono apparsi addirittura intenzionali e orientati verso obiettivi ben precisi:

- mettere nelle condizioni alcuni studenti di non frequentare più un anno scolastico;
- mettere nelle condizioni alcuni studenti di abbandonare l'istituto scolastico.

Più volte sono stati registrati atteggiamenti che denotavano deresponsabilizzazione, incapacità culturale e professionale di prendere in carico bisogni e aspettative dei ragazzi, mancanza di disponibilità a creare situazioni di apprendimento e valutazioni inclusive che invece con la formazione avrebbero dovuto per forza creare per dar seguito a quanto fatto. Atteggiamenti che

alimentano la dispersione, velati da giustificazioni come quella di dover promuovere il diritto all'istruzione di chi invece non ha problemi di apprendimento che altrimenti sarebbe stato sacrificato o giustificati dal motto “se non mi formo non posso creare alternative didattiche efficaci perché altrimenti posso addirittura anche fare dei danni agli studenti”.

Una considerazione importante da fare è quella relativa ai dubbi che il gruppo dei docenti nutriva circa l'efficacia della formazione, che sono stati chiariti grazie alla raccolta di informazioni e all'analisi svolta insieme ai docenti e agli studenti, a distanza di alcuni mesi dalla formazione. In questo senso la triangolazione dei dati ha permesso di accertare l'attendibilità ed efficacia della formazione, testimoniata dalla capacità dei docenti, di trasferire quanto appreso e sperimentato durante la formazione, nella prassi didattica quotidiana in classe, che come evidenzia Christie (2003) è dimostrazione che la formazione ha centrato il suo scopo. Il dubbio era infatti quello di non riuscire autonomamente a mettere in pratica conoscenze e competenze acquisite senza la conduzione e la gestione di una figura educativa esterna, anche a distanza di mesi dal periodo di formazione.

Dall'esperienza formativa sia i docenti che gli studenti hanno compreso che una idea di valutazione inclusiva, pensata per essere tradotta nella prassi, necessita di competenze anche di gestione di questioni complesse, quali sono le dinamiche relazionali, il clima di classe, il rendimento di ogni studente, la diversità e la cultura di ognuno. Pertanto, conoscere bene gli studenti, le loro aspettative, le traiettorie di apprendimento, le risorse e i limiti di ciascuno, il loro coinvolgimento nell'apprendimento (Tomlinson et al., 2003) è propedeutico ad ogni soluzione didattica che prevede di sperimentare pratiche di valutazione inclusiva.

Conclusioni

Garantire ai docenti una formazione costante, permanente e soprattutto pedagogicamente fondata risulta fondamentale per promuovere una valutazione inclusiva. Tuttavia, ha sorpreso evidenziare una certa diffidenza da parte di alcuni docenti rispetto all'efficacia della formazione. In loro c'era la convinzione che la formazione pedagogica dovesse riguardare esclusivamente questioni metodologiche ed avere meno influenza sul processo di valutazione, per il quale potevano bastare le conoscenze e le competenze di base acquisite durante la formazione per il reclutamento. L'esperienza formativa, invece, è stata determinante proprio in questa direzione, cioè nel rendere consapevoli i docenti della complessità di tale processo, che se non gestito con destrezza e con una postura pedagogica, rischia di trasformarsi in un momento frustrante e discriminatorio per gli studenti. I docenti chiamati a operare, in presenza di tale complessità, necessitano di un patrimonio culturale trasversale indispensabile per compiere adattamenti dinamici e una capacità di sistemare gli ambienti in base alle caratteristiche degli studenti, assumendo responsabilità individuali e collettive, consapevoli degli effetti delle loro scelte didattiche (Domenici, 2010, p. 12).

Valutare per valorizzare ed esaltare la diversità di ogni studente, perciò, è un'azione estremamente complessa e articolata, che per fornire eque opportunità di apprendimento a tutti i componenti di una classe, deve fondarsi sui principi e regole dell'inclusione, cioè prevedere il coinvolgimento di tutti, la condivisione, la cooperazione e, soprattutto la contestualizzazione di quelle regole e di quei principi attraverso la sperimentazione che è ciò che permette all'idea di valutazione inclusiva di tradursi in pratica e di trasformarsi in uno stile.

Riferimenti bibliografici:

- Affinati, E. (2023). *La lezione di don Milani? Anche i forti hanno bisogno dei deboli*. <https://www.vita.it/storie-e-persone/la-lezione-di-don-milani-anche-i-forti-hanno-bisogno-dei-deboli/> (24 maggio 2023).
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior*. Mapping social psychology, Berkshire: Open Univ. Press
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (eds.), *Action control* (pp. 11-39). Springer
- Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini F., Bartolucci M., Bellucci C., & Toti G. (2016). Failure and dropouts Investigation into the relationship between repeating year student and dropouts in the territory of Gubbio. *Giornale italiano di ricerca educativa*, 21, 31-50.
- Bellini, S., Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 73(3), 264-287.
- Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28(3), 153-162.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Bichi, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Milano: Vita e Pensiero.
- Cardarello, R. (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini (ed.) *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 42- 51). Milano: FrancoAngeli.
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging Students as Partners in Learning and Teaching: A Guide for Faculty*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Christie, C.A. (2003). What guides evaluation? A study of how evaluation practice maps onto evaluation theory. *New directions for evaluation*, 97, 7-36.
- Darling-Hammond, L., et al. (2017). *Empowered educators: how high-performing systems shape teaching quality around the world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Decreto legislativo n. 62/2017 - Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107.
- D'Ignazi, P. (2013). L'intervista biografica come metodo di ricerca pedagogica. In M. Baldacci, F. Frabboni (eds.), *Manuale di metodologia della ricerca educativa* (pp. 245-280). Novara: UTET.
- Egert, F., Fukkink, R.G., & Eckhardt, A.G., 2018. Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of educational research*, 88(3) 401-433.
- Domenici, G. (2010). Editoriale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1, 9-15.
- Ferrara, G. (2016). La qualità inclusiva della scuola e le competenze dell'insegnante: uno strumento di rilevazione, *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 16(3), 5-19.
- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*. EvidenceNet, Higher Education Academy. www.heacademy.ac.uk/evidencenet

- Kormos, J., & Smith, A.M. (2012). *Teaching languages to students with specific learning differences*. Bristol: Multilingual Matters.
- Liverano, G. (2022a). Esplorare il potenziale non cognitivo in contesti caratterizzati da dispersione scolastica attraverso pratiche di cittadinanza democratica e di educazione alla pace. In G. Elia, V. Rossini (eds.), *Educare alla pace* (pp. 51- 64), 1(1).
- Liverano, G. (2022b). Supportare la professionalità dei docenti in contesti scolastici a rischio di dispersione: un intervento di prossimità realizzato con il metodo della ricerca-formazione. In A. L. Rizzo e V. Riccardi (eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 28-31). Lecce: PensaMultimedia.
- Lo Presti, F., & Tafuri, D. (2020). Interpretare la diversità. La formazione per l'inclusione come argine della dispersione scolastica. *Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva*, 4(1), 15-23.
- Lo Presti, F. (2014). Forming the Reflective Self for the Life Project. The Guidance Function of Education. *Educational Reflective Practices*, 2, 87-98.
- Matthews, K. E., Tai, J., Enright, E., Carless, D., Rafferty, C., & Winstone, N. (2021). Transgressing the Boundaries of “Students as Partners” and “Feedback” Discourse Communities to Advance Democratic Education. *Teaching in Higher Education*, 28(1),1-15.
- McArthur, J. (2016). Assessment for social justice: The role of assessment in achieving social justice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(7), 967-981.
- Milani, L. (2017). *Lettera ad una professoressa*. Milano: Mondadori.
- Miur (2012). Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.
- Nigris, E., Caldarello R., Losito B., & Vannini I. (2020). Ricerca-formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12(2), 226-227.
- Opfer, V.D. & Pedder, D., 2011. Conceptualizing teacher professional learning. *Review of educational research*, 81(3), 376-407.
- Pandolfi, L. (2016). Programmi e azioni di contrasto della dispersione scolastica: casi e metodi di valutazione. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 16(3), 67-78.
- Pérez-Castejón, D., & Vigo-Arazola, M.B. (2021). Investigating the Education of Preservice Teachers for Inclusive Education: Meta-Ethnography. *European Journal of Teacher Education*, 1-18.
- Rice, B. M. (2019). *Global Perspectives on Inclusive Teacher Education*. Hershey, PA: IGI Global.
- Rodriguez, J.A., et al., 2020. On the shoulders of giants: benefits of participating in a dialogic professional development program for in-service teachers. *Frontiers in psychology*, 11(5), 1-10
- Sabates R., Akyeampong K., Westbrook J., Hunt F. (2010). *School Dropout: Patterns, Causes, Changes and Policies*, Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2011, The hidden crisis: Armed conflict and education. Education for all global monitoring report, UNESCO.
- Seganti, M. (2014). Verso una pedagogia di prossimità. *L'integrazione scolastica e sociale*. 13(1), 27-36.
- Sgambelluri, R. (2019). Valutare e valorizzare gli studenti gifted a scuola: verso la progettazione di un modello integrato di valutazione per l'inclusione. *Formazione & Insegnamento*, 17(3), 104-117.
- Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2021). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2245–2261.

- Tai, J. et al. (2023) Designing assessment for inclusion: an exploration of diverse students' assessment experiences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(3), 403-417.
- Tait-McCutcheon, S. & Drake, M. (2016). If the jacket fits: A metaphor for teacher professional learning and development. *Teaching and teacher education*, 55, 1-12.
- Taylor, A.L. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education*, 61, 16-25.
- Tomlinson, C. A. et al. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted* 27(2-3),119-145.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Urton, K., Wilbert, J., Krull, J., & Hennemann, T. (2023). Factors explaining teachers' intention to implement inclusive practices in the classroom: Indications based on the theory of planned behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 132, 1-11.