

Valutazione descrittiva per gli alunni con disabilità e nuovo PEI: una sfida nella formazione degli insegnanti di sostegno

Alessia Cinotti, Elisa Farina

Abstract – *The most recent legislative references that involved the Italian Primary School with regard to the periodic and final assessment of the learning outcomes of the pupils of the Primary School classes (Ministerial Order No. 172/2020) and the adoption of the national IEP model (Interministerial Decree No.182/2020) can represent a challenge in the training of support teachers in order to grasp it the intertwining and the pedagogical-teaching scope. This contribution attempts to highlight the points of contact between the two legislative references, focusing on the necessary relationship between the descriptive assessment for pupils with disabilities and the individualized education program, within an inclusive framework.*

Riassunto – *I più recenti riferimenti legislativi che hanno coinvolto la Scuola Primaria italiana riferiti alla Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della Scuola Primaria (Ordinanza Ministeriale n.172/2020) e all'adozione del modello nazionale di PEI (Decreto Interministeriale n.182/2020) possono rappresentare una sfida nella formazione degli insegnanti di sostegno per coglierne gli intrecci e la portata pedagogico-didattica. Il presente contributo prova dunque a mettere in luce i punti di contatto tra i due riferimenti legislativi focalizzando l'attenzione sul necessario rapporto tra la valutazione descrittiva per gli alunni con disabilità e il Piano Educativo Individualizzato, all'interno di una cornice inclusiva.*

Keywords – descriptive assessment, Individualized Education Plan, Primary School, disability, support teacher

Parole chiave – valutazione descrittiva, Piano Educativo Individualizzato, Scuola Primaria, disabilità, insegnante di sostegno

Alessia Cinotti è Professoressa Associata in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università di Milano-Bicocca, dove insegna *Pedagogia Speciale*. Attualmente, le sue principali traiettorie di ricerca riguardano l'educatore socio-pedagogico e l'insegnante di sostegno quali figure strategiche per la promozione dei processi inclusivi. Tra le sue recenti pubblicazioni: *The training course for future support teachers. A study on the indirect internship at Milano-Bicocca University* (in coll. con L. Teruggi e E. Farina, in "Form@re", 21(1),2021, pp. 235-252); *Enfants, enseignants, parents: coconstruire ensemble l'inclusion* (in coll. con M. Merucci e Y. Doumit-Naufall, in "Thérapie Familiale", 43(1), 2022, pp. 31-45).

Elisa Farina è Assegnista di ricerca e Docente a contratto per l'insegnamento di *Progettazione del PEI e Progetto di Vita* presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Conduce ricerche sulla formazione degli insegnanti di sostegno. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Disability and teaching from the naive perspectives of special education teachers. Teacher professional development as the key challenge for a cultural renewal* (in coll. con A. Cinotti e L.A. Teruggi, in "Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics", 2021, 5, 4, pp. 1-11); *The training course for future support teachers. A study on the indirect internship at Milano-Bicocca University* (in coll. con L.A. Teruggi e A. Cinotti, in "Form@re", 2021, 1, pp. 235-252).

Il presente contributo, interamente condiviso e progettato in maniera congiunta dalle due Autrici, è stato così stilato: i paragrafi 1 e 4 da Alessia Cinotti; i paragrafi 2 e 3 da Elisa Farina.

1. Introduzione

L'introduzione, a scuola, di un orientamento inclusivo segna l'inizio di un cambiamento paradigmatico, che concorre anche alla diffusione di una nuova cultura educativa, con un conseguente rinnovamento didattico. L'inclusione, dunque, come cifra distintiva di un sistema scolastico che intende garantire a *tutti* (anche agli alunni con disabilità) non solo l'accesso, ma anche e soprattutto elevate competenze grazie ad un sistema scolastico che intende assumersi la responsabilità di portare tutti gli alunni al raggiungimento di importanti traguardi formativi.

In questo scenario risulta evidente come la formazione iniziale dei docenti (curricolari e di sostegno) rappresenti sempre più un fattore decisivo per il miglioramento del sistema scolastico, in una direzione inclusiva e di equità sociale. In riferimento alla specifica formazione iniziale degli insegnanti di sostegno è importante continuare a riflettere sulle competenze che andrebbero acquisite durante il percorso formativo, ovvero competenze professionali di tipo generale e specifico volte a migliorare i processi di insegnamento-apprendimento per gli alunni con disabilità in percorsi didattici sempre più inclusivi. In questa prospettiva, risulta importante porre l'accento (anche) sulle competenze connesse alla valutazione degli apprendimenti degli alunni con disabilità che potrebbero risultare – nel profilo professionale dell'insegnante di sostegno, Allegato A del DM 30.09.2011¹ – offuscate da altre competenze. Ciò verosimilmente a dimostrazione di una manchevole cultura della valutazione² e, in modo particolare, in riferimento agli alunni con disabilità, all'interno di una scuola italiana che, tradizionalmente, si è mostrata molto sensibile e attenta ai processi di integrazione/inclusione e, al contempo, troppo resistente verso la "questione/sfida" della valutazione degli apprendimenti disciplinari nelle situazioni con disabilità. Tuttavia, come rimarca Vannini, "la valutazione costituisce una funzione fondamentale

¹ Decreto Ministeriale 30 settembre 2011. *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno*, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249.

² Cfr. I. Vannini, *La Qualità nella didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*, Trento, Erickson, 2009.

della professionalità dell'insegnante, così come rappresenta un compito istituzionale importantissimo della scuola"³. La pratica valutativa, in ambito scolastico, apre a questioni particolarmente complesse e chiama in causa aspetti ancor più delicati ed eterogenei in riferimento agli alunni con disabilità in un *framework* inclusivo. Un *framework* inclusivo che ci insegna ad "aver cura" dell'apprendimento (e, dunque, alle manifestazioni degli apprendimenti) e/con la socializzazione, due dimensioni fondamentali che devono (provare a) procedere di pari passo, per garantire il pieno diritto alla "fatica di apprendere" in contesti competenti, integrati, sollecitanti che scelgono di investire sul successo formativo degli alunni con disabilità⁴. Come rimarca Lascioli, l'orientamento inclusivo fatica a decollare in un contesto scolastico che, anche a distanza di quasi dieci anni⁵, ancora non riesce pienamente ad oltrepassare una visione bio-medica della disabilità. Pare, in tal senso, esserci una debolezza di fondo: il contesto scolastico non è sempre in grado di modificarsi e di leggere nelle differenze degli alunni una sfida – culturale e professionale – verso il cambiamento per provare a superare (o a contenere) gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione⁶ che l'ambiente stesso pone in termini di barriere. E, talvolta, anche le pratiche valutative riferite agli alunni con disabilità potrebbero divenire una barriera contestuale al raggiungimento dei traguardi formativi.

Per far sì che la valutazione non costituisca una barriera contestuale, essa deve andare nella direzione di essere una valutazione realmente formativa, svolgendo un ruolo importante di supporto all'apprendimento, incoraggiando il potenziale di ognuno, nonché il miglioramento continuo attraverso un approccio formativo e di accompagnamento. La questione non è quella di "rinunciare" alla valutazione degli apprendimenti disciplinari (anche nelle situazioni più complesse), ma – traslando alcune parole care all'ICF⁷ – quella di trasformare la valutazione da "ostacolante" in "facilitante" in percorsi didattici progettati in direzione inclusiva, avendo in mente tutti, alunni con disabilità compresi.

Richiamando la recente Ordinanza Ministeriale n. 172/2020 (d'ora in poi O.M.)⁸, la valutazione riveste una valenza formativa nel processo di insegnamento-apprendimento in quanto strumento di regolazione didattica e supporto all'apprendimento dell'alunno: se, da un lato, per-

³ I. Vannini, *Valutare per apprendere e progettare*, in E. Nigris, B. Balconi, L. Zecca (a cura di), *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*, Milano, Pearson, 2019, p. 250.

⁴ Cfr. R. Caldin, *Educazione religiosa e disabilità*, in M. Caputo (a cura di), *La religiosità come risorsa. Prospettive multidisciplinari e ricerca pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2022, pp. 163-178.

⁵ Cfr. A. Lascioli, *Verso l'Inclusive Education*, Foggia, Edizione del Rosone, 2014.

⁶ Cfr. T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE, 2002.

⁷ World Health Organization, *International Classification of Functioning, Disability and Health*, Geneva, Switzerland, 2001, tr. it. Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, delle Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2002.

⁸ Ordinanza Ministeriale 4 dicembre 2020, n.172, *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria*.

mette di rimodulare la progettazione sulla base delle informazioni ricavate dal processo valutativo, dall'altro consente agli allievi di migliorarsi nel proprio percorso di apprendimento⁹. Si intrecciano in questo concetto di valutazione, sia gli scopi della valutazione – *assessment of learning, for learning, as learning*¹⁰ – sia i destinatari del processo valutativo (gli insegnanti stessi e gli alunni).

In questa accezione emerge il rapporto tra valutazione e progettazione che inevitabilmente ci porta a collegare la nostra riflessione al PEI (Decreto Interministeriale n. 182/2020 – d'ora in poi D. Interm.)¹¹ quale “cuore vitale della progettazione scolastica”¹² in quanto strumento di progettazione educativa e didattica finalizzato alla realizzazione di un ambiente di apprendimento capace di promuovere lo sviluppo delle facoltà e il soddisfacimento dei bisogni educativi dell'alunno con disabilità in un contesto di massima partecipazione sociale¹³.

Il legame tra i due atti legislativi potrebbe però apparire, agli occhi di molti docenti della scuola primaria, come sfocato – verosimilmente – a causa dell'assenza di un coordinamento esplicito tra i due riferimenti legislativi e/o a causa di una interpretazione eccessivamente procedurale. Risulta imprescindibile accompagnare i futuri insegnanti di sostegno – nel percorso di formazione iniziale – a cogliere gli intrecci di questi due riferimenti legislativi che, recentemente, hanno coinvolto la scuola primaria. In tal senso, nei paragrafi successivi si proverà a rendere espliciti possibili punti di contatto, cercando di sottolinearne anche la portata culturale e pedagogico-didattica.

⁹ Cfr. D. R. Sadler, *Formative assessment and the design of instructional system*, in “Instructional Science”, 18, 1989, pp.119-144; G.J. Cizek, *An Introduction to Formative Assessment. History, Characteristics, and Challenges*, in H.L. Andrade, G.J. Cizek (Eds.), *Handbooks of formative assessment*, New York, Routledge, 2010; V. Grion, E. Restigian (a cura di), *La valutazione tra pari nella scuola*, Trento, Erickson, 2019; G. Benvenuto, *La valutazione formativa, per una didattica inclusiva*, in E. Nigris, G. Agrusti (a cura di), *Valutare per apprendere*, Milano, Pearson, 2021, pp. 7-18; L. Chiappetta Cajola, M. Chiaro, A.L. Rizzo, *Progettazione e valutazione inclusive per gli allievi con disabilità. Dati da una ricerca esplorativa*, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa”, 16, 2016, pp.103-126.

¹⁰ Cfr. P. Broadfoot *et al.*, *Assessment for learning. Beyond the black box*, Cambridge, University of Cambridge School of Education, 1999; R. Dann, *Promoting assessment as learning. Improving the learning process*, London, Routledge, 2002.

¹¹ Decreto Interministeriale del 29 dicembre 2020, n.182, *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità*, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.

¹² M. Pavone, *L'inclusione educativa, Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori, 2014, p. 189.

¹³ Cfr. A. Lascioli, L. Pasqualotto, *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola. Nuova edizione aggiornata ai modelli nazionali*, Roma, Carocci, 2021; P. Sandri, *PEI – Piano Educativo Individualizzato*, in L. d'Alonzo (a cura di), *Dizionario di pedagogia speciale*, Brescia, Scholé, 2019.

2. Valutazione descrittiva e nuovo modello di Pei ministeriale: possibili intrecci

All'interno dell'O.M. n.172/2020 si cita che "la valutazione delle alunne e degli alunni con disabilità certificata è espressa con giudizi descrittivi coerenti con il piano educativo individualizzato"¹⁴ e, all'interno del nuovo modello di PEI, nella fattispecie nella sezione 8.3 (per la scuola primaria), viene richiesto di individuare per ogni disciplina o area disciplinare gli interventi di personalizzazione rispetto alla progettazione didattica della classe e/o ai criteri di valutazione¹⁵. In questa sezione gli insegnanti della scuola primaria sono chiamati a indicare se l'alunno con disabilità segue la progettazione didattica della classe, applicando gli stessi criteri di valutazione, oppure se, in relazione agli obiettivi di apprendimento e ai criteri di valutazione, sono definite delle personalizzazioni. È dunque nel connubio di queste due affermazioni che è possibile individuare non solo gli intrecci tra i due decreti ma, dal nostro punto di vista, anche la portata pedagogica e culturale affinché la progettazione e la valutazione descrittiva diventino un motore di cambiamento della didattica in una direzione sempre più inclusiva.

Il richiamo forte, nel nuovo modello di PEI ministeriale, all'esplicitazione degli obiettivi in tutte le materie assume una valenza pedagogica rilevante sia perché "costringe" tutti gli insegnanti – rafforzando il principio della corresponsabilità educativa – a individuare obiettivi, strategie e strumenti adatti anche all'alunno con disabilità, sia perché "obbliga" a pensare, anche nei casi di disabilità complessa, a degli obiettivi di apprendimento disciplinari avvalorando il principio dell'educabilità di ciascun individuo¹⁶. Richiesta che diventa ancor più vincolante con l'O.M. n.172/2020 dal momento che nella scheda di valutazione periodica e finale deve essere riportato il giudizio descrittivo riferito a quegli obiettivi del PEI (non tutti) su cui si è effettivamente lavorato nelle diverse discipline e di cui sono state raccolte le evidenze. La definizione degli obiettivi per tutte le discipline e la conseguente valutazione non costituisce una novità del D. Interm. n.182/2020 poiché, già nel DPR n.122 del 2009¹⁷, si cita che la valutazione degli alunni con disabilità debba essere riferita alle discipline e alle attività svolte sulla base del PEI dove dovrebbero essere stati indicati gli obiettivi di tutte le materie. Tuttavia, l'assenza di modelli di PEI nazionali ha portato ciascuna istituzione scolastica ad adottare soluzioni proprie rinunciando, talvolta, alla enucleazione di obiettivi in alcune discipline a favore di una formulazione di traguardi riferibili a competenze di base generali o a dimensioni più educative.

Inoltre, la presenza fino ad ora di una scheda di valutazione periodica e finale in cui era prevista l'attribuzione di un voto numerico legato alla disciplina facendo, presumibilmente, una

¹⁴ O.M. n.172/2020, art. 4, cit , p. 4,.

¹⁵ Linee Guida annessa al D. Interm. n.182/2020, cit., p. 31.

¹⁶ Cfr. R. Caldin, *Educability and possibility, difference and diversity: the contribution on Special. Pedagogy*, in "Education Sciences & Society", 2, 2013, pp. 65-77.

¹⁷ Decreto del Presidente della Repubblica del 22 giugno 2009, n. 122, *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169.*

media tra le diverse prestazioni, ha forse affievolito l'attenzione verso la formulazione di obiettivi disciplinari chiari, capaci di rendere visibile il processo di apprendimento dell'alunno con disabilità nelle diverse materie. Infatti, come emerge dal recente questionario Erickson sul percorso curricolare e sulla valutazione¹⁸, si riscontra tra gli insegnanti anche della scuola primaria una certa difficoltà a redigere obiettivi personalizzati all'interno del PEI per le diverse materie. Tale *modus operandi* fatica ad essere scardinato solamente con interventi di tipo legislativo ma richiede un ingente sforzo in termini di formazione degli insegnanti (in modo particolare di sostegno) al fine di promuovere una cultura valutativa per l'apprendimento di *tutti* in *tutte* le discipline. È proprio grazie all'esplicitazione di obiettivi chiari, riferiti a prestazioni non ambigue e osservabili¹⁹ – che contengano sia l'azione richiesta, sia il contenuto disciplinare al quale l'azione si riferisce – che la progettazione prende forma consentendo di giungere a un giudizio descrittivo.

Solo partendo dalla definizione di tali obiettivi (che possono anche essere personalizzati) infatti, si potrà allora elaborare una progettazione che permetta di cogliere i processi cognitivi messi in atto anche dagli alunni con disabilità, in un contesto di massima partecipazione sociale, per giungere a una valutazione descrittiva capace di “sollecitare il dispiego delle potenzialità di ciascuno”²⁰. Per fare ciò è allora indispensabile interrogarsi su quanto (e come) il contesto didattico²¹ – e dunque anche la progettazione (dalla scelta degli obiettivi fino alla verifica e valutazione di questi) – possa essere un facilitatore o una barriera per l'apprendimento e la partecipazione dell'alunno con disabilità.

Laddove la progettazione venga pensata collegialmente a priori come ampia, plurale e flessibile²², questa potrà cogliere i bisogni e gli interessi di un numero sempre maggiore di alunni dando la possibilità anche agli allievi con disabilità di raggiungere obiettivi personalizzati in un contesto condiviso o di perseguire obiettivi comuni a quelli della classe, grazie a una pluralità di

¹⁸ Attualmente non si notano cambiamenti statisticamente significativi nella formulazione degli obiettivi tra coloro che hanno iniziato ad adottare il nuovo modello di PEI e coloro che invece hanno continuato a impiegare quello in uso prima del decreto. Inoltre, sempre in riferimento al questionario, vi è una percentuale ancora troppo alta di insegnanti della scuola primaria che dichiarano di aver rinunciato a definire gli obiettivi disciplinari per gli alunni con disabilità complessa o che non è stato possibile ancorare gli obiettivi alle discipline (24%); un ulteriore 27% di docenti afferma che questo tentativo è risultato molto difficile e gli obiettivi individuati per ciascuna disciplina potrebbero non essere significativi. Cfr. F. Fogarolo, S. Cramerotti, D. Ianes (a cura di), *Questionario sul percorso curricolare e sulla valutazione: report e analisi dei dati quantitativi*, Trento, Erickson, 2022.

¹⁹ Cfr. R. Trincherò, *La formulazione degli obiettivi di apprendimento*, in E. Nigris, G. Agrusti (a cura di), *Valutare per apprendere*, cit., pp.19-30.

²⁰ Linee Guida annesse all'O.M. n.172/2020, cit., p.1.

²¹ Il concetto di contesto, oltre a rimandare a una dimensione prettamente fisica, assume anche una connotazione più ampia intercettando tutti quegli elementi che possono riferirsi agli aspetti organizzativi, didattici e relazionali e che, identificati come barriere o facilitatori, condizionano il funzionamento di un alunno. Cfr. L. Cottini, C. Munaro, F. Costa, *Il nuovo PEI su base ICF: guida alla compilazione*, Firenze, Giunti Edu, 2021.

²² Cfr. A. Katzel, C. Richards, *Universal Design for Learning. Strategies principals can employ in their school*, in “Principal's Research Review”, 2, 2013, pp. 1-5; A. Meyer, D.H. Rose, D. Gordon, *Universal Design for Learning. Theory and practice*, Wakefield, MA, CAST, 2014; IBE-UNESCO, *Training tools for curriculum development: reaching out to all learners: a resource pack for supporting inclusive education*, Ginevra, 2016; L. Cottini (a cura di), *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*, Firenze, Giunti Edu, 2019; H. Demo, *Didattica aperta e inclusione*, Trento, Erickson, 2016.

mezzi di rappresentazione, espressione e valutazione autentica²³. In quest'ottica il baricentro si sposta da "ciò che l'allievo con disabilità può fare in relazione a quanto previsto per la classe"²⁴ verso una prospettiva radicalmente differente riferita a "che cosa è adeguato progettare per la classe sapendo a priori che c'è anche l'allievo, con le sue particolarità che si uniscono a quelle degli altri"²⁵.

Questa osservazione del contesto didattico, se svolta collegialmente, è in grado di diventare un motore di cambiamento della progettazione di classe in un'ottica sempre più inclusiva per tutti dal momento che la presenza dell'alunno con disabilità potrà verosimilmente spingere i docenti verso la scelta di una diversità di mezzi e modalità di presentazione dei contenuti e nella direzione di utilizzare didattiche collaborative grazie alle quali ciascun alunno potrà assumere un ruolo, calibrato sulle proprie potenzialità²⁶. Percorrendo questa traiettoria la didattica assumerà le caratteristiche di apertura e flessibilità smorzando quell'aspetto di rigidità che spesso la caratterizza con la conseguente limitazione dell'apprendimento e della partecipazione di tutti gli allievi.

Una progettazione ampia, flessibile, plurale nei mezzi e nelle modalità di organizzazione didattica consente, come descritto nel paragrafo successivo, di elaborare compiti e consegne aperte, maggiormente adeguate per tutti gli alunni, grazie alle quali gli insegnanti possono cogliere quelle evidenze richieste dall'O.M. n.172/2020 per giungere a una valutazione veramente formativa.

3. Evidenze, dimensioni dell'apprendimento²⁷ e definizione dei livelli per gli alunni con disabilità

La riflessione fin qui condotta con l'obiettivo di rendere visibili i legami tra i due decreti legislativi, evidenziando anche la connessione tra progettazione e valutazione, risulterebbe parziale se priva di un approfondimento riferito alle dimensioni che caratterizzano gli apprendimenti (autonomia, tipologia della situazione, risorse e continuità)²⁸ sulla base delle quali, come espresso

²³ Cfr. L. Cottini (a cura di), *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*, cit.; H. Demo, *Didattica aperta e inclusione*, cit.

²⁴ L. Cottini, C. Munaro, F. Costa, *Il nuovo PEI su base ICF: guida alla compilazione*, cit., p.71.

²⁵ *Ivi*, p.71.

²⁶ Cfr. R. Dainese, *Le sfide della pedagogia speciale e la didattica per l'inclusione*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

²⁷ Nel presente contributo il termine "dimensioni dell'apprendimento", coerentemente con quanto espresso nelle Linee Guida annesse all'O.M. n.172/2020, fa riferimento alle quattro dimensioni che caratterizzano l'apprendimento (autonomia, tipologia della situazione, risorse e continuità). Per il discorso che si sta affrontando in questo paragrafo non si farà dunque riferimento alle dimensioni definite nel D. Interm. 182/2020 (socializzazione e interazione, comunicazione e linguaggio, autonomia e orientamento, cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento) che costituiscono un'aggregazione dei precedenti "parametri" o "assi" previsti dal DPR 24 febbraio 1994. Linee Guida annesse al D. Interm. n. 182/2020, cit., p.6.

²⁸ Nell'economia del presente contributo, ai fini della riflessione che si sta sviluppando, si sceglie di mettere in evidenza solo le prime tre dimensioni, tralasciando la continuità.

nell'O.M n.172/2020, vengono definiti i livelli di apprendimento (avanzato, intermedio, base, in via di prima acquisizione)²⁹.

Nella sezione 8.3 del modello di PEI ministeriale, come già anticipato nel precedente paragrafo, coerentemente con l'elaborazione degli obiettivi personalizzati, viene richiesta l'esplicitazione dei criteri di valutazione; nelle Linee Guida sulla formulazione dei giudizi descrittivi vi è una definizione delle quattro dimensioni che sono alla base della enucleazione dei livelli di apprendimento. È opportuno allora riflettere sulla possibilità che queste quattro dimensioni costituiscano dei criteri di valutazione appropriati anche per gli alunni con disabilità.

Partendo dal presupposto che tali dimensioni caratterizzano l'apprendimento di *tutti* gli alunni e che per giungere a un giudizio di tipo descrittivo devono essere raccolte le evidenze, è ragionevole pensare che tali dimensioni costituiscano dei criteri *anche* per gli alunni con disabilità senza dimenticare che il principio guida per la valutazione di questi ultimi è "il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali"³⁰. Ciò che tuttavia richiede di essere disambiguato – e che necessita di essere individuato come obiettivo nella formazione degli insegnanti per andare nella direzione di una valutazione per l'apprendimento – è il significato da attribuire a tali dimensioni in riferimento alle situazioni di disabilità.

Relativamente all'autonomia, se con questo termine si vuole significare la capacità dell'alunno di svolgere un determinato compito o di manifestare l'apprendimento senza alcun intervento diretto del docente³¹, il criterio potrebbe apparire inadeguato per giungere a una valutazione per l'apprendimento degli alunni con disabilità, con il rischio che non si possa attribuire loro un livello avanzato rispetto a determinati obiettivi. Il termine autonomia, tuttavia, seguendo la proposta di Cottini, Munaro e Costa³² può riferirsi al bisogno di sostegno o aiuto che l'alunno dimostra nella manifestazione di un apprendimento e alla riduzione, qualitativa (passando, per esempio, da un supporto di vicinanza a un supporto solamente verbale) o quantitativa (diminuzione del sostegno) dell'aiuto che gli insegnanti e/o i compagni forniscono all'alunno. Inoltre, il termine autonomia può far riferimento al grado e alle modalità di attivazione dell'allievo di fronte a una consegna o a un compito (se vi sono, per esempio, dei cenni fisici o verbali, se attende costantemente l'input di un adulto e/o compagno, se pone lui stesso delle domande). L'autonomia, dunque, assume un'accezione diversa rispetto al "fare tutto da soli": "è saper collaborare, saper domandare, saper mettere insieme"³³ consapevoli che le competenze di autonomia possono presentarsi "a isole, a macchie, con apparizioni e presenze che non sono prevedibili ed anche il contrario: con vuoti e mancanze altrettanto improvvise e non deducibili"³⁴.

Anche le due dimensioni riferite, rispettivamente, alla tipologia della situazione (nota e non nota) e alle risorse mobilitate richiedono di essere approfondite per comprendere il significato che possono assumere nella progettazione e nella valutazione per gli alunni con disabilità. Le

²⁹ Cfr. Linee Guida annesse all'O.M. n. 172/2020, cit.

³⁰ Cfr. Linee Guida annesse al D. Interm. 182/2020, cit., p.6.

³¹ Cfr. Linee Guida annesse all'O.M. n. 172/2020, cit.

³² Cfr. L. Cottini, C. Munaro, F. Costa, *Il nuovo PEI su base ICF: guida alla compilazione*, cit.

³³ A. Canevaro, *Presentazione*, in A. Contardi, *Libertà possibile. Educazione all'autonomia dei ragazzi con ritardo mentale*, Roma, Carocci, 1992, p. 9.

³⁴ *Ivi*, p. 7.

Linee Guida annesse all'O.M. n.172/2020 definiscono come “nota” una situazione “che è già stata presentata dal docente come esempio o riproposta più volte in forme simili per lo svolgimento di esercizi o compiti di tipo esecutivo”³⁵ e “non nota” quella che “si presenta all’allievo come nuova, introdotta per la prima volta in quella forma e senza specifiche indicazioni rispetto al tipo di procedura da seguire”³⁶. In riferimento a questa dimensione, per gli alunni con disabilità possono essere raccolte evidenze in termini di “generalizzazione” del compito³⁷ osservando come si manifesta un determinato apprendimento modificando la situazione, il contesto o alcuni strumenti.

Questa dimensione, inoltre, così come quella delle risorse mobilitate, chiama nuovamente in causa il lavoro di progettazione poiché è dovere dei docenti predisporre compiti che non attivino solamente l’impiego “di procedure già conosciute, indicate in modo prescrittivo dalla consegna data dall’insegnante, senza possibilità di scelte, movimenti, sperimentazioni autonome dell’allievo”³⁸ e che si ripetono sempre nello stesso modo. Chiedere anche agli alunni con disabilità di sperimentarsi in situazioni non note significa allora progettare compiti che siano aperti, che implicino l’utilizzo di una varietà di codici, strumenti e materiali e la cui soluzione, non essendo univoca, possa essere raggiunta percorrendo strade differenti e attivando una pluralità di abilità e comportamenti.

Questa direzione verso la predisposizione di compiti definiti concettuali³⁹ non ostacola gli alunni con disabilità ma, al contrario, può offrire loro maggiori opportunità sia in termini di apprendimento sia di partecipazione in un contesto condiviso: all’interno di un compito aperto che preveda soluzioni molteplici utilizzando anche codici differenti e che garantisca di effettuare delle scelte autonome vi sono più possibilità che l’alunno con disabilità partecipi dato che il prodotto atteso non è univoco (giusto o sbagliato, come nei compiti routinari) ma differenziato. Le molteplici strade e modalità di risoluzione che possono essere intraprese permettono di raccogliere evidenze sui processi cognitivi messi in atto da *tutti* gli allievi, offrendo anche all’alunno con disabilità la possibilità di dispiegare le proprie potenzialità, di effettuare delle scelte, di essere impiegato in compiti che sollecitano anche processi di *problem-solving* (adeguati al proprio livello di partenza) confrontandosi con situazioni complesse che non lo preservino dalla “fatica di apprendere”. Evitare, per gli alunni con disabilità, di semplificare o alleggerire a priori il carico didattico nella direzione di compiti ripetitivi improntati sull’esecuzione pedissequa di indicazioni e sull’utilizzo di risorse messe a disposizione esclusivamente dal docente significa lavorare immaginando per loro un futuro di adultità⁴⁰, sviluppando competenze utili per assumere ruoli sociali riconosciuti dalla società e significativi per la persona⁴¹.

³⁵ Linee Guida annesse all'O.M.n.172/2020, cit., p. 4.

³⁶ *Ivi*, p.4.

³⁷ Cfr. L. Cottini, C. Munaro, F. Costa, *Il nuovo PEI su base ICF: guida alla compilazione*, cit.

³⁸ E. Nigris, B. Balconi, *La valutazione in itinere-Dalla documentazione alla valutazione descrittiva*, in E. Nigris, G. Agrusti (a cura di), *Op. cit.*, p.58.

³⁹ Cfr. E.G. Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Trento, Erickson, 1999.

⁴⁰ Cfr. R. Caldin (a cura di), *Pedagogia speciale e didattica speciale/1*, Trento, Erickson, 2020.

⁴¹ Cfr. L. Cottini, *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*, Roma, Carocci, 2021; C. Giacconi, *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano, FrancoAngeli, 2015.

Le quattro dimensioni che caratterizzano l'apprendimento permettono dunque di elaborare un giudizio descrittivo anche per gli alunni con disabilità a patto di impostare una progettazione di classe e individualizzata capace di raccogliere le evidenze dei processi cognitivi messi in atto dagli alunni attraverso una pluralità di strumenti di valutazione, di autovalutazione, di dispositivi di osservazione funzionali a ciò che si intende rilevare.

I diversi strumenti valutativi evidenziati nelle Linee Guida annesse all'O.M. n. 172/2020 (colloqui individuali, osservazione, analisi delle interazioni verbali e delle argomentazioni scritte, dei prodotti realizzati ecc.) possono, a nostro avviso, risultare efficaci per rilevare anche gli apprendimenti degli alunni con disabilità per i quali le verifiche comunemente proposte al termine di un'unità di apprendimento e il setting d'aula richiesto durante le prove rischiano di costituire delle barriere didattiche. Questa sottolineatura all'impiego di una molteplicità di strumenti di rilevazione degli apprendimenti incarna quel *modus operandi* dell'insegnante di sostegno che, quotidianamente, osserva e raccoglie evidenze sui comportamenti cognitivi ed emotivi degli alunni – a prescindere dalle prove e dai momenti di verifica “standardizzati” – per arrivare a una valutazione capace di fotografare il percorso compiuto dall'alunno evidenziando i punti di forza e quelli su cui è necessario potenziare l'intervento.

La formulazione di giudizi descrittivi, nella direzione qui esposta, rafforza e valorizza dunque quelle competenze di osservazione, progettazione e valutazione proprie dell'insegnante di sostegno che richiedono, tuttavia, un'attenzione particolare nei percorsi formativi al fine di comprendere la portata che esse assumono nell'attivazione di curricula inclusivi.

4. Conclusioni

Dall'istituzione dei corsi di specializzazione, ai sensi del D.M. n. 249/2010⁴² e del D.M. 30.09.2011⁴³, si è alimentato un dibattito sempre più acceso, sull'efficacia del percorso formativo iniziale degli insegnanti di sostegno e una riflessione sulle competenze che dovrebbero possedere⁴⁴. In tal senso, nell'auspicata direzione di continuare ad interrogarsi su queste questioni, a nostro avviso, risulterebbe importante una doverosa valorizzazione nonché attualizzazione, all'interno dei nostri corsi di specializzazione, delle *competenze* connesse alla valutazione degli apprendimenti disciplinari per gli alunni con disabilità. Si tratterebbe di una sfida per arricchire e rinnovare un'offerta formativa che deve “stare al passo con i tempi” e che riesce a

⁴² Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n. 249. Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».

⁴³ Decreto Ministeriale 30 settembre 2011.

⁴⁴ Cfr. T. Zappaterra, *Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico*, in “MeTis”, 4 (1), 2014, pp. 1-12; D. Ianes, *Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria*, in “Italian Journal of Special Education for Inclusion”, 2(2), 2014, pp. 35-53; P. Gaspari, *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*, Milano, FrancoAngeli, 2015; G. Amatori, *Cornici pedagogiche per la formazione docente*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

leggere nei cambiamenti (ovviamente, non solo legislativi) e nelle domande emergenti della scuola, un'occasione per monitorare e ripensare un profilo professionale così preminente per i processi inclusivi. Un profilo professionale che dovrebbe essere in linea con i mutevoli e sempre più complessi e articolati bisogni educativi degli alunni in una scuola che deve "essere in cammino" (e questo è un *pregio*) e che necessita di professionisti altamente qualificati, ribadendo – in questo modo – la centralità della formazione iniziale quale base "del successivo aggiornamento e sviluppo professionali in itinere"⁴⁵.

Una doverosa valorizzazione e attualizzazione – sempre più in chiave formativa – del ruolo della valutazione degli alunni con disabilità può aprire la strada verso nuove traiettorie culturali e didattiche: il diritto ad essere valutati, nella direzione/concezione qui esposta, assume un valore simbolico di non poco conto nel legittimare l'*appartenenza* degli alunni con disabilità al gruppo classe, che per sentirsi – e soprattutto essere visti – inclusi hanno la necessità di vivere il processo di insegnamento–apprendimento nella sua pienezza e ampiezza, abitando gli stessi "momenti formativi" (compresa, dunque, la valutazione intermedia e finale degli apprendimenti disciplinari) del gruppo dei pari. Ciò significa che la valutazione – in chiave pedagogica – rappresenta un interessante vettore di integrazione/inclusione: occorre, dunque, evitare che la valutazione venga a coincidere con un momento di isolamento, o come un "marcatore di diversità" in aula, a scapito di quell'elevato potenziale pedagogico di cui è, invece, portatrice. Non riconducibile a competenza di secondo piano e non ascrivibile ad un mero adempimento burocratico, la valutazione formativa attraverso giudizi descrittivi può ulteriormente valorizzare un sapere pedagogico speciale che pone al centro l'allievo con disabilità e i suoi processi di apprendimento e di partecipazione, alimentando un processo ricorsivo e interagente tra progettazione-valutazione in una scuola che intende scommettere sull'affinamento di una didattica inclusiva, per tutti⁴⁶. Riuscire a coltivare negli insegnanti – che ha anche a che fare con un processo di *responsabilizzazione* nei confronti dell'agire didattico – aspettative alte, sfidanti e appropriate nei confronti degli alunni (e degli alunni con disabilità) è una delle leve più potenti su cui agire per migliorare i processi di insegnamento-apprendimento.⁴⁷

5. Bibliografia di riferimento

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, *Profilo dei Docenti Inclusivi*, Odense, Danimarca, European Agency for Development in Special Needs Education, 2012.

Amatori G., *Cornici pedagogiche per la formazione docente*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

⁴⁵ Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, *Profilo dei Docenti Inclusivi*, Odense, Danimarca, European Agency for Development in Special Needs Education, 2012.

⁴⁶ Cfr. L. Chiappetta Cajola, *Organizzazione della didattica e della valutazione nella prospettiva inclusiva*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 1, 2018, pp. 20-27.

⁴⁷ Cfr. J. Hattie, *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo alla ricerca evidence-based*, Trento, Erickson, 2016.

- Benvenuto G., *La valutazione formativa, per una didattica inclusiva*, in Nigris E., Agrusti G. (a cura di), *Valutare per apprendere*, Milano, Pearson, 2021.
- Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE, 2022.
- Broadfoot P. et al., *Assessment for learning. Beyond the black box*, Cambridge, University of Cambridge School of Education, 1999.
- Caldin R., *Educazione religiosa e disabilità*, in Caputo M. (a cura di), *La religiosità come risorsa. Prospettive multidisciplinari e ricerca pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2022.
- Caldin R. (a cura di), *Pedagogia speciale e didattica speciale/1*, Trento, Erickson, 2020.
- Caldin R., *Educability and possibility, difference and diversity: the contribution on Special Pedagogy*, in "Education Sciences & Society", 2, 2013, pp. 65-77.
- Canevaro A., *Presentazione*, in Contardi A., *Libertà possibile. Educazione all'autonomia dei ragazzi con ritardo mentale*, Roma, Carocci, 1992.
- Chiappetta Cajola L., *Organizzazione della didattica e della valutazione nella prospettiva inclusiva*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 1, 2018, pp. 20-27.
- Chiappetta Cajola L., Chiaro M., Rizzo A.L., *Progettazione e valutazione inclusive per gli allievi con disabilità. Dati da una ricerca esplorativa*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", 16, 2016, pp. 103-126.
- Cizek G.J., *An Introduction to Formative Assessment. History, Characteristics, and Challenges* in Andrade H.L., Cizek G.J. (Eds.), *Handbooks of formative assessment*, New York, Routledge, 2010.
- Cohen E.G., *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Trento, Erickson, 1999.
- Cottini L., *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*, Roma, Carocci, 2021.
- Cottini L. (a cura di), *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*, Firenze, Giunti Edu, 2019.
- Cottini L., Munaro C., Costa F., *Il nuovo PEI su base ICF: guida alla compilazione*, Firenze, Giunti Edu, 2021.
- Dainese R., *Le sfide della pedagogia speciale e la didattica per l'inclusione*, Milano, FrancoAngeli, 2016.
- Dann R., *Promoting assessment as learning. Improving the learning process*, London, Routledge, 2002.
- Decreto del Presidente della Repubblica del 22 giugno 2009, n. 122, *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169*.
- Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n. 249. *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»*.
- Decreto Ministeriale 30 settembre 2011. *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*.

Decreto Interministeriale del 29 dicembre 2020, n.182, *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.*

Demo H., *Didattica aperta e inclusione*, Trento, Erickson, 2016.

Fogarolo F., Cramerotti S., Ianes D. (a cura di), *Questionario sul percorso curricolare e sulla valutazione: report e analisi dei dati quantitativi*, Trento, Erickson, 2022.

Giacconi C., *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

Gaspari P., *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

Grion V., Restiglian E. (a cura di), *La valutazione tra pari nella scuola*, Trento, Erickson, 2019.

Hattie J., *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo alla ricerca evidence-based*, Trento, Erickson, 2016.

Ianes D., *Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 2(2), 2014, pp. 35-53.

IBE-UNESCO, *Training tools for curriculum development: reaching out to all learners: a resource pack for supporting inclusive education*, Ginevra, 2016.

Katzel A., Richards C., *Universal Design for Learning. Strategies principals can employ in their school*, in "Principal's Research Review", 2, 2013, pp. 1-5.

Lascioli A., *Verso l'Inclusive Education*, Foggia, Edizione del Rosone, 2014.

Lascioli A., Pasqualotto L., *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola. Nuova edizione aggiornata ai modelli nazionali*, Roma, Carocci, 2021.

Meyer A., Rose D.H., Gordon D., *Universal Design for Learning. Theory and practice*, Wakefield, MA, CAST, 2014.

Ministero dell'Istruzione, *Linee Guida. La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*, 2020.

Nigris E., Balconi B., *La valutazione in itinere. Dalla documentazione alla valutazione descrittiva*, in Nigris E., Agrusti G. (a cura di), *Valutare per apprendere*, Milano, Pearson, 2021.

Ordinanza Ministeriale 4 dicembre 2020, n.172, *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria*.

Pavone M., *L'inclusione educativa, Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori, 2014.

Sandri P., *PEI – Piano Educativo Individualizzato*, in L. d'Alonzo (a cura di), *Dizionario di pedagogia speciale*, Brescia, Scholé, 2019.

Sadler D.R., *Formative assessment and the design of instructional system*, in "Instructional Science", n.18, 1989, pp.119-144.

Trincherò R., *La formulazione degli obiettivi di apprendimento*, in Nigris E., Agrusti G. (a cura di), *Valutare per apprendere*, Milano, Pearson, 2019.

Vannini I., *Valutare per apprendere e progettare*, in Nigris E., Balconi B., Zecca L. (a cura

di), *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, monitorare, documentare*, Milano, Pearson, 2019.

Vannini I., *La Qualità nella didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*, Trento, Erickson, 2009.

World Health Organization, *International Classification of Functioning, Disability and Health*, Geneva, Switzerland, 2001; tr. it. Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, delle Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2002.

Zappaterra T., *Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico*, in "MeTis", 4 (1), 2014, pp. 1-12.

Data di ricezione dell'articolo: 15 febbraio 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 20 aprile e 7 maggio 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 14 maggio 2023