



PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO

SERVIZIO EUROPA

UFFICIO FONDO SOCIALE EUROPEO

**INTERVENTI REALIZZATI
CON IL CONTRIBUTO DEL FONDO SOCIALE EUROPEO**

**SOGGETTO AFFIDATARIO: EX CENTRO PER LA FORMAZIONE CONTINUA E L'AGGIORNAMENTO
DEL PERSONALE INSEGNANTE – IPRASE**

RELAZIONE FINALE

**SULLE ATTIVITA' REALIZZATE E
ANNO 2011 - 2015**

DICEMBRE 2015

DENOMINAZIONE DEL PROGETTO: Internazionalizzazione delle strutture scolastiche e formative (Asse V - Ob. Specifico M)

CODICE DEL PROGETTO: 2011_5M.12.1

SEDE DI REALIZZAZIONE: IPRASE, Palazzo Todeschi, Via Tartarotti 7, 38068 Rovereto (TN)

DURATA EFFETTIVA: dal 14/12/2011 al 31/12/2015

DENOMINAZIONE DEL PROGETTO: Internazionalizzazione delle strutture scolastiche e formative
(Asse V - Ob. Specifico M)

CODICE DEL PROGETTO: 2011_5M.12.1

INDICE

PREMESSA	5
PARTE PRIMA	11
ATTIVITÀ AVENTI CONTENUTO FORMATIVO	11
1. Le modalità di pubblicizzazione dell'azione e di selezione/individuazione dei partecipanti	11
2. Il numero e la tipologia dei destinatari coinvolti e requisiti di accesso dei partecipanti ..	16
3. L'articolazione del progetto	26
Formazione: sistemi a confronto Hertogenbosch, Olanda.....	26
Leading schools and empowering people in a cross cultural vision. I modelli organizzativi della scuola in UK e ruolo dei Middle Leaders.....	30
Visita di studio al Centre Promotor d' Aprentatge Servei di Barcellona.....	39
Visita di studio in Olanda - "EUROPEAN LABS NETWORK: SCHOOL ENTERPRISE AND UNIVERSITY RESEARCH"	41
Progetto "OLA", osservare l'apprendimento un'azione dell'internazionalizzazione delle istituzioni scolastiche.....	47
BES-Modelli a confronto nei contesti del Trentino e della Westfalia.....	67
Voucher linguistici	76
Middle management: scambio di buone pratiche – visite di studio in Canton Ticino.....	79
Study visit of primary school headmasters from the Province of Trento (Italy) in Dortmund (Germany) - "CLIL concept in Germany and the implementation of CLIL in primary school	88
4. Le caratteristiche della strumentazione didattica e dei software utilizzati	90
5. Le attività realizzate per la disseminazione dei risultati	94
6. La valutazione relativa all'andamento del progetto nel suo complesso, ai gruppi classe ed ai risultati conseguiti	96

PARTE SECONDA	97
ATTIVITÀ NON AVENTI CONTENUTO FORMATIVO.....	97
1. Articolazione del progetto, risultati raggiunti e caratteristiche dei prodotti realizzati.....	97
Strutturazione di strumenti e modelli di mobilità	97
Supporto allo sviluppo, implementazione e controllo del progetto “Internazionalizzazione delle istituzioni scolastiche e formative nella Provincia di Trento	104
Rapporto di ricerca: “La dimensione internazionale risorsa per l’innovazione delle istituzioni scolastiche e formative. Framework per supportare l’individuazione e il transfer di buone pratiche nella Provincia Autonoma di Trento”	105
Peer Learning Activity (PLA): School Leadership Policy Development: The Way Forward to Support Inclusive Education in Europe - Seminario organizzato dall’European Policy Network on School Leadership (EPNoSL), 28-29 maggio 2015, Heraklion, Greece.....	107
Viaggio di studio in Finlandia.....	110
Report di ricerca “Individuazione e descrizione dettagliata di potenziali partner europei per la realizzazione di scambi strutturali di pratiche, esperienze, strumenti e metodologie didattiche innovative a favore del multilinguismo”	120
3. Attività realizzate per la disseminazione dei risultati	122
4. La valutazione complessiva relativa all’andamento del progetto nel suo complesso e ai risultati conseguiti	122

PREMESSA

Il progetto

Il presente documento dà conto dei principali risultati ottenuti nel corso dello svolgimento dell'operazione progettuale denominata "Internazionalizzazione delle Istituzioni scolastiche e formative", distinguendo tra attività aventi contenuto formativo e attività non a carattere formativo. Il progetto è stato affidato al Centro per la formazione continua e l'aggiornamento del personale insegnante della Provincia Autonoma di Trento con determinazione del Dirigente del Servizio Rapporti comunitari e sviluppo locale n. 136 di data 25 novembre 2011.

L'inizio attività è avvenuto in data 14 dicembre 2011 come da comunicazione prot. S059/2011/735158 - 26.11-LC/tr.

Con determinazione del Dirigente n. 65 di data 5 giugno 2013 il Servizio Europa ha preso atto della soppressione dell'Agenzia "Centro per la formazione continua e l'aggiornamento del personale insegnante" e del subentro, dal 1 aprile 2013, dell'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa di seguito denominato IPRASE.

IPRASE ha ricevuto quindi in affidamento il progetto e con propria nota prot. IPRASE/2013/2354/5.5 di data 11 novembre 2013 ha richiesto una proroga dello stesso al 30 giugno 2015 al fine di dar corso alle attività previste, considerando la tempistica e le esigenze proprie delle scuole in relazione allo spostamento dei finanziamenti dall'esercizio finanziario 2013 all'esercizio finanziario 2014.

A seguito dello slittamento dei fondi e conseguentemente, delle attività di realizzazione programmate, l'Istituto ha richiesto un'ulteriore proroga del termine per la conclusione del progetto al 31 dicembre 2015 per completare il lavoro di stampa, diffusione e disseminazione degli esiti dell'operazione progettuale, considerando anche che, l'effettuazione di tali azioni nei primi mesi del nuovo anno scolastico, avrebbe potuto rappresentare un ulteriore valore aggiunto relativamente agli esiti delle iniziative medesime.

In coerenza con il P.O. Ob. 2 del Fondo Sociale Europeo per la Provincia Autonoma di Trento relativo al periodo 2007-2013 e con le impostazioni di government stabilite dall'allora amministrazione provinciale nell'ambito del "Programma di sviluppo Provinciale (PSP) per la XIV legislatura" (approvato con deliberazione G.P., n. 608/2010), il progetto mirava a favorire

l'incontro del sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino con quello di altri contesti europei.

Lo scopo era quello di promuovere:

- l'innovazione della didattica e l'apprendimento delle lingue straniere come mezzo fondante dei curricula;
- gli scambi di know how con altri Istituti europei;
- creare le premesse per una effettiva mobilità dei lavoratori in seno all'UE.

La presente operazione progettuale si è posta in continuità e complementarità con altri progetti di sistema supportati dal P.O. FSE, Obiettivo 2, relativo al periodo 2007-2013 e precisamente:

- il progetto denominato "*Interventi di rafforzamento nelle competenze didattiche degli insegnanti in materia di lingue straniere*", attivato dall'allora Centro per la formazione continua e l'aggiornamento del personale insegnante ora IPRASE, nel periodo 2010-2012;
- i progetti di mobilità gestiti direttamente dall'Autorità di Gestione FSE (ADG) negli ultimi anni (Progetti *Ellepi, Mose, ForMe, Move, Tlfoeur*).

Con riferimento in particolare al punto 2, proprio per evitare possibili sovrapposizioni con l'attività di mobilità proposta dalla ADG e considerato che sia il Centro Formazione Insegnanti sia IPRASE non prevedevano esplicitamente nelle proprie missioni azioni dirette con studenti, i responsabili della ADG hanno deciso di attivare attraverso la propria struttura funzionale "Ad personam" un'azione integrativa del presente progetto mirata specificatamente alla mobilità studenti. Tale azione è stata coordinata con il supporto del CFI prima e di Iprase poi, anche sulla base di precise note di corrispondenza tra il Servizio Europa ed i due Enti strumentali, e di conseguenza l'attività della presente operazione progettuale si è concentrata esclusivamente su docenti e dirigenti delle istituzioni scolastiche e formative, per altro in modo integrativo con quanto realizzato direttamente dall'ADG e dalla sua struttura funzionale Ad personam con riferimento agli studenti.

A seguito la sintesi delle linee di azione previste dal progetto, articolate in molteplici attività.

Ambito di azione 1: attività preparatorie con costituzione del gruppo di lavoro con le Istituzioni scolastiche e formative provinciali di riferimento e l'ADG provinciale FSE.

La presente azione era indirizzata a creare le condizioni per promuovere la realizzazione di una rete tra istituzioni scolastiche e formative del sistema educativo di istruzione e di formazione del Trentino con altre istituzioni scolastiche europee, sulla base di un tavolo che coinvolge oltre all'Ente proponente anche l'ADG provinciale.

Protagonisti di questo ambito di attività sono stati i docenti e gli studenti delle Istituzioni scolastiche e formative provinciali ad indirizzo linguistico.

Attività previste:

- organizzazione e realizzazione di incontri di informazione e promozione del progetto
- individuazione delle risorse umane e strutturali per la cooperazione transnazionale e creazione di uno staff ad hoc.

Principali prodotti/risultati attesi:

- costituzione di una rete tematica ed operativa sul territorio provinciale, coordinata dal Centro;
- costituzione di un Gruppo di Lavoro;
- materiali esplicativi delle finalità che si intendono perseguire;
- proposte operative rispetto al futuro partenariato.

Ambito di azione 2 - Individuazione dei partner europei per l'attivazione degli interscambi di pratiche e di docenti, nonché per l'eventuale invio dei ragazzi;

La finalità della presente azione era quella di costruire un partenariato transnazionale per realizzare scambi/interscambi (buone prassi, esperienze e know how, docenti, studenti).

Attività previste:

- a livello operativo l'azione prevede una fase preparatoria articolata in:
- definizione dell'obiettivo dell'intervento;

- individuazione del/dei partner;
- e una fase attuativa, che prevedeva:
- elaborazione del programma di lavoro di massima;
- formalizzazione del partenariato.

Principali risultati/prodotti attesi:

- elaborazione del/dei profilo/i dei partner stranieri;
- costituzione di una rete transnazionale;
- accordi di partenariato;
- programmi di lavoro transnazionale.

Ambito di azione 3 - Predisposizione del modello di interscambio di pratiche e di docenti nonché del framework per la gestione, il monitoraggio e la valutazione delle esperienze all'estero integrate rispetto al compimento del curriculum da parte di studenti del sistema educativo d'istruzione e formazione provinciale (modelli di interscambio).

L'obiettivo dell'azione era quello di costruire in cooperazione un modello di scambi (buone prassi, esperienze e know how) e di azioni di mobilità transnazionale (docenti e studenti) .

Attività previste:

Progettazione di due modelli di interscambio che contemplassero :

- contenuti e modalità operative per realizzare lo scambio di buone prassi, di esperienze, di know how e di modalità di valorizzazione delle lingue straniere nell'ambito dei rispettivi piani di studio/curricoli;
- contenuti e modalità operative per lo scambio di pratiche attraverso la mobilità dei docenti del partenariato;
- contenuti e progettazione di monitoraggio e valutazione degli esiti degli scambi, sia a livello individuale che di sistema.

Principali prodotti/risultati attesi:

- elaborazione di un modello di scambio

- progettazione di dettaglio delle attività di scambio
- progettazione di dettaglio delle azioni di mobilità.

Ambito di azione 4 - Realizzazione delle attività di scambio di docenti e di pratiche.

Principali obiettivi di questa azione erano la sperimentazione del/i modello/i di scambio di buone prassi, know how, attraverso esperienze di interscambio di docenti e la promozione di scambi.

Attività previste:

- comunicazione del progetto ai target group e raccolta di adesioni;
- incontri informativi e formativi preparatori, coordinati dall'Ente proponente e dalle Istituzioni scolastiche e formative provinciali di riferimento;
- gestione delle attività, come da progetto concordato;
- incontri di valutazione, coordinata dall'Ente proponente, per narrare e rielaborare l'esperienza e raccogliere materiale documentativo della stessa;
- predisposizione dei servizi logistici e accomodation: il partner coordinatore e i partner locali attivano tutti i servizi di supporto: viaggio, assicurazioni, accomodation, ecc.;
- realizzazione di una Raccolta ragionata sui temi degli scambi e delle azioni di mobilità.

Principali prodotti/risultati attesi:

- sperimentazione di un modello/i di scambio (buone prassi, esperienze e know how) e di azioni di mobilità di docenti;
- scambio di buone prassi, di esperienze, metodologie e *know how* con altri sistemi scolastici, nell'ottica della promozione di "uno spazio europeo della conoscenza";
- formazione professionalizzante per i docenti sulla base di una spinta motivazionale data dallo scambio con esperienze formative all'estero;
- realizzazione di raccolte ragionate sui temi degli scambi e delle azioni di mobilità.

Ambito di azione 5: Project management, attività di disseminazione e funzioni sussidiarie;

La presente azione progettuale comprendeva tutte le attività trasversali di coordinamento, di gestione economico-amministrativa del progetto, controllo e coordinamento della logistica e

dell'ospitalità dei partecipanti, nonché le attività di monitoraggio, di valutazione e di disseminazione dello stesso.

Attività previste:

- costituzione di un *project manager* responsabile della gestione complessiva del progetto, delle attività contabili e amministrative, della gestione operativa di tutte le attività;
- costituzione di *cabine di regia* e gruppi di lavoro per i vari flussi/iniziative, costituite da esperti metodologici, garanti dell'indirizzo metodologico del progetto, coordinatori della formazione degli insegnanti accompagnatori, supervisor degli stessi, team degli insegnanti accompagnatori indicati dai partner locali, team di coordinamento didattico dei vari partner ospitanti costituiti dai referenti e dai principali docenti, formatori o tutor di ciascun partner estero, con il compito di interagire con gli insegnanti accompagnatori per la gestione di ciascun gruppo/flusso durante la fase di mobilità;
- attività di monitoraggio delle varie fasi;
- attività di monitoraggio specifico degli scambi;
- stesura di un documento di valutazione complessiva dell'esperienza di scambio sulla base di strumenti quali i colloqui individuali, i questionari in forma anonima e i diari di bordo personali redatti dai partecipanti alle attività;
- attività di disseminazione dei risultati.

Principali prodotti/risultati attesi:

Ai fini della valutazione finale del progetto, per i partecipanti alle azioni di scambio si prevedeva la presentazione i seguenti documenti:

- *relazioni conclusive sull'attività svolta*, riportante in sintesi le attività svolte durante l'esperienza, gli eventuali *diari di bordo personali*, in cui annotare quotidianamente elementi di auto-valutazione, auto-riflessione e il processo di acquisizione/apprendimento di conoscenze e abilità al termine dell'esperienza.

PARTE PRIMA

ATTIVITÀ AVENTI CONTENUTO FORMATIVO

1. Le modalità di pubblicizzazione dell'azione e di selezione/individuazione dei partecipanti

Al fine di rispondere agli adempimenti richiesti in materia di informazione e pubblicità verso i beneficiari delle operazioni cofinanziate dal Fondo Sociale Europeo, tutte le comunicazioni e i documenti veicolati con strumenti e canali diversi ai fini della diffusione, promozione e pubblicizzazione delle azioni formative attivate nell'ambito del Progetto, sono state confezionate utilizzando i loghi dell'UE/FSE, del Ministero del Lavoro, Salute e Politiche sociali, della Provincia Autonoma di Trento, unitamente al logo dell' EX - Centro per la formazione continua e l'aggiornamento del personale insegnante ora IPRASE, nel rispetto dei disciplinari che ne regolano l'uso e in abbinamento alla frase "investiamo nel vostro futuro".

Le comunicazioni hanno indicato che il progetto riceve un sostegno finanziario da parte del Fondo Sociale Europeo, in quanto la proposta di progetto è stata selezionata nel quadro del Programma Operativo Fondo Sociale Europeo 2007 – 2013 della Provincia Autonoma di Trento. In considerazione di quanto previsto dal Regolamento (CE) 1828/2006 sulla necessità, da parte del Soggetto affidatario, di dare comunicazione dell'iniziativa a tutti i potenziali destinatari, l'utilizzo sinergico e contemporaneo di strumenti e canali diversi di pubblicizzazione voleva rendere efficace l'azione di comunicazione, consentendo di informare i potenziali utenti relativamente a: contenuti e caratteristiche del progetto e delle singole azioni; requisiti di accesso alle opportunità formative; modalità di adesione (iscrizioni e/o bandi); termini di scadenza; sede di svolgimento; recapiti e contatti per informazioni/servizio assistenza.

Strumenti e canali utilizzati

Brochure locandine e leaflet

Sono stati realizzati brochure e leaflet per specifiche azioni formative promosse con il progetto. La diffusione di tale materiale di pubblicizzazione delle proposte formative è avvenuta con riferimento alle caratteristiche generali e particolari dell'utenza a cui le iniziative erano rivolte: presso le scuole, presso i dipartimenti disciplinari interni alle scuole, presso le istituzioni di riferimento per gli insegnanti.

In caso di eventi di carattere seminariale e plenario sono state realizzate locandine informative.

Lettere e mail

Altre modalità adottate sono state le comunicazioni per lettera e via email ai Dirigenti delle istituzioni Scolastiche e Paritarie e ai Direttori degli Istituti e dei Centri professionali. Dette comunicazioni contenevano la presentazione delle singole iniziative e dettagliavano di volta in volta le specifiche azioni con riferimento a:

- la caratterizzazione dei destinatari;
- i requisiti d'accesso richiesti;
- le modalità e le procedure per iscriversi e per accedere a ulteriori informazioni.

News letter

E' stata adottata anche la news letter istituzionale quale ulteriore strumento di pubblicizzazione delle iniziative che veniva inviata mensilmente a più di 9.000 utenti.

Sito web "www.iprase.tn.it"

Sul sito dell'Ex - Centro Formazione Insegnanti ora IPRASE, nella sezione Apprendimento, all'indirizzo www.iprase.tn.it/formazione/, sono state individuate tre aree di formazione:

- un'area dedicata alla formazione dei docenti;
- una dedicata alla formazione dei Dirigenti;
- una apposita per la formazione del personale ATA.

Nella pagina riservata ai docenti era possibile trovare le aree tematiche (Ambiti Disciplinari, Trilinguismo, Didattica e tecnologia della didattica...) riferite ai corsi indirizzati al personale insegnante della provincia di Trento.. Per ogni corso proposto erano indicati destinatari,

descrizione dell'offerta formativa, sede, periodo di svolgimento, termine per le adesioni e referente corso.

Era possibile iscriversi al corso prescelto attraverso un link che dava accesso diretto alla pagina di adesione, oppure accedendo all'area riservata del portale IPRASE nella parte denominata "area riservata utenti" (www.iprase.tn.it/sviluppoprofessionale/formazione/).

Per poter aderire ad un corso era necessario registrarsi accedendo all'area "registrazione nuovo utente" inserendo le informazioni base (nome, cognome, codice fiscale, indirizzo e-mail, ecc.).

Gli utenti già registrati potevano accedere direttamente al proprio profilo inserendo user id e password e aderire al percorso scelto.

IPRASE procedeva così nella valutazione delle richieste e nell'iscrizione degli aderenti in base ai criteri di selezione. Il Sistema informativo di IPRASE consentiva inoltre, a conclusione dell'attività effettuata, la generazione di attestati di partecipazione in base ai dati inseriti, che venivano inviati direttamente su mail personale dell'insegnante o della scuola di appartenenza.

Sempre alla pagina dedicata all'Apprendimento era possibile accedere al calendario dei corsi e degli eventi promossi dall'Istituto (www.iprase.tn.it/calendario/), aggiornato automaticamente dal sistema. Nella homepage del sito compariva inoltre un alert box che ricordava agli utenti la scadenza dei termini di iscrizione ai corsi in partenza.

La homepage inoltre evidenziava di volta in volta le iniziative in avvio in un apposito banner, predisposto nella parte superiore della pagina.

Social network

I corsi proposti da IPRASE vengono pubblicizzati anche attraverso due dei social network più utilizzati nel mondo:

- Facebook

La pagina facebook dell'Istituto, ad oggi conta quasi mille contatti e viene costantemente aggiornata con i nuovi eventi e le nuove proposte formative dell'Ente che possono essere visionati e condivisi dalle persone interessate. E' possibile accedere alla pagina facebook di IPRASE dal proprio account Facebook oppure attraverso il sito web di IPRASE tramite l'icona presente nella parte inferiore della home page.

- Twitter

L'account twitter di IPRASE conta circa 230 followers, da esso vengono "twittati" e

“ritwittati” tutti gli eventi ed i nuovi corsi promossi dall’Istituto. E’ possibile accedere alla pagina twitter di IPRASE dal proprio account Facebook oppure attraverso il sito web di IPRASE tramite l’icona presente nella parte inferiore della home page

Portale Vivoscuola

Sul portale <https://www.vivoscuola.it> sono state promosse schede tecniche di presentazione per numerose iniziative formative programmate nel periodo di riferimento del progetto. L’utilizzo di detto canale ha consentito la promozione sia di seminari e convegni sia di corsi e attività didattiche in generale.

Front office

Anche il servizio informativo di front office, erogato dal personale di IPRASE ha favorito la pubblicizzazione delle azioni fornendo informazioni e sostegno nella valutazione delle scelte di iscrizione ai corsi e nell’effettuazione delle procedure di iscrizione.

Incontri con le reti scolastiche territoriali della provincia di Trento

Nel corso dei mesi di maggio e giugno 2015, i referenti dei corsi promossi da IPRASE hanno incontrato i Dirigenti delle reti scolastiche territoriali allo scopo di illustrare le proposte formative per l’a.s. 2015/2016. Gli incontri sono stati occasione di confronto e di crescita per l’Istituto che, attraverso i pareri ed i suggerimenti raccolti, cercherà di migliorare la propria offerta formativa.

Il processo di individuazione, selezione ed iscrizione dei partecipanti di ogni singola azione si è articolato in alcune principali fasi:

- comunicazione e pubblicizzazione delle iniziative attraverso canali e strumenti sopradescritti;
- indicazione del periodo idoneo alla raccolta delle adesioni non inferiore ai 15 giorni;
- raccolta delle adesioni attraverso il sistema telematico attivato con il portale Web istituzionale, sul quale sono state pubblicate le schede di presentazione/adesione contenenti tutte le informazioni relative ai corsi e ai requisiti di accesso richiesti;
- lettura e verifica della correttezza dei dati inseriti dai candidati nel format di adesione e

del possesso dei requisiti richiesti;

- in alcuni casi la selezione dei partecipanti, poi ammessi ai corsi, è avvenuta attraverso colloquio motivazionale e contenutistico condotto da una commissione rappresentativa della Scuola, dell'Università e di IPRASE, previa analisi dei curriculum vitae e della presenza dei requisiti d'accesso richiesti ai candidati;
- quando richiesto, invio da parte dell'Ente della scheda d'iscrizione "Modello 1" ai destinatari selezionati per la partecipazione ai corsi, con richiesta di restituzione via fax o con consegna a mano del documento originale;
- verifica dell'esattezza della compilazione dei Modelli 1 e conferma della avvenuta iscrizione;
- invio all'organismo FSE competente entro 10 giorni dalla data di avvio dell'azione formativa;
- predisposizione di determina per la validazione delle graduatorie e pubblicazione delle stesse sul sito istituzionale.

2. Il numero e la tipologia dei destinatari coinvolti e requisiti di accesso dei partecipanti

I destinatari del progetto sono stati tutti gli insegnanti e formatori delle istituzioni scolastiche e formative del Trentino che nel periodo di riferimento del progetto ammontavano a poco più di 6500 unità cui vanno aggiunti i formatori della formazione professionale (circa 600 operatori).

La distribuzione per tipologia di istituzioni era la seguente:

Organico	Elementari	Medie	Superiori	Totale
Cattedre	2592	1473	1957	6022
Sostegno	248	216	82	546
Totale	2840	1689	2039	6568

(*) I dati riportati nelle seguenti tabelle si riferiscono all'anno scolastico 2007/08

Gli insegnanti risultavano in servizio in poco più di 80 Istituti di istruzione e Centri di formazione professionale.

La distribuzione per tipologia di istituto considerata era la seguente:

Istituzioni scolastiche e formative	Provinciali	Paritarie
Istituti comprensivi	54	1
Scuole primarie	-	6
Scuole secondarie I° grado	-	5
Totale I° ciclo	54	12
Licei	8	-
Istituti tecnici	7	2
Istituti professionali	1	-
Istituti d'arte	1	-
Istituti di istruzione	6	3
Istituti verticali (I° e II° ciclo)	2	-
Totale II ° ciclo	25	5
Formazione professionale	2	7
TOTALE	81	24

(*) I dati riportati nelle seguenti tabelle si riferiscono all'anno scolastico 2007/08

Requisiti d'accesso

Come detto, i destinatari del progetto sono stati tutti gli insegnanti e formatori delle istituzioni

scolastiche e formative del Trentino. I docenti dovevano essere in servizio presso un'istituzione scolastica/formativa al momento dell'adesione e, in alcuni casi, è stata data priorità agli insegnanti assunti con contratto a tempo indeterminato.

Per l'ammissione alle attività formative è stata talvolta compiuta una selezione basata sul curriculum vitae, sulla lettera di motivazione e sulla verifica delle competenze in ingresso.

In alcuni casi il 50% dei posti è stato riservato agli insegnanti della Scuola Primaria.

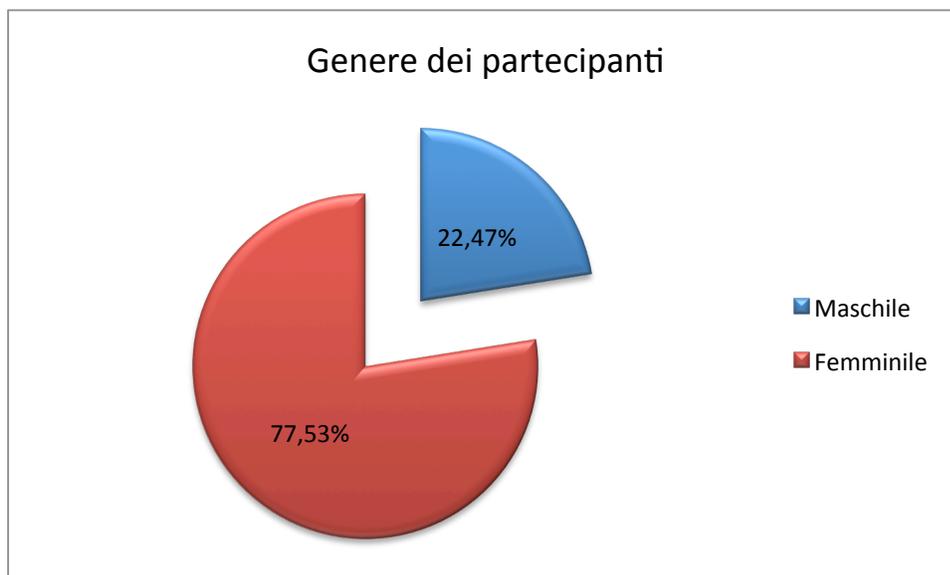
Destinatari coinvolti

Le adesioni alle azioni aventi contenuto formativo complessivamente realizzate nell'ambito dell'attuazione del Progetto sono state quasi 400. I dati a seguire rispecchiano un quadro di sintesi sulla tipologia dei destinatari coinvolti nel progetto elaborato per il periodo 2012-2015. Sono considerati il genere, l'età, l'anzianità professionale, l'appartenenza geografica della scuola di provenienza, il grado di scuola e le macro-aree tematiche scelte dai partecipanti.

GENERE

Quadro 1 – Distribuzione dei partecipanti per genere.

Genere	N.	%
Maschile	89	22,47%
Femminile	307	77,53%
TOTALE	396	100,00%



Dai dati emerge una netta prevalenza del

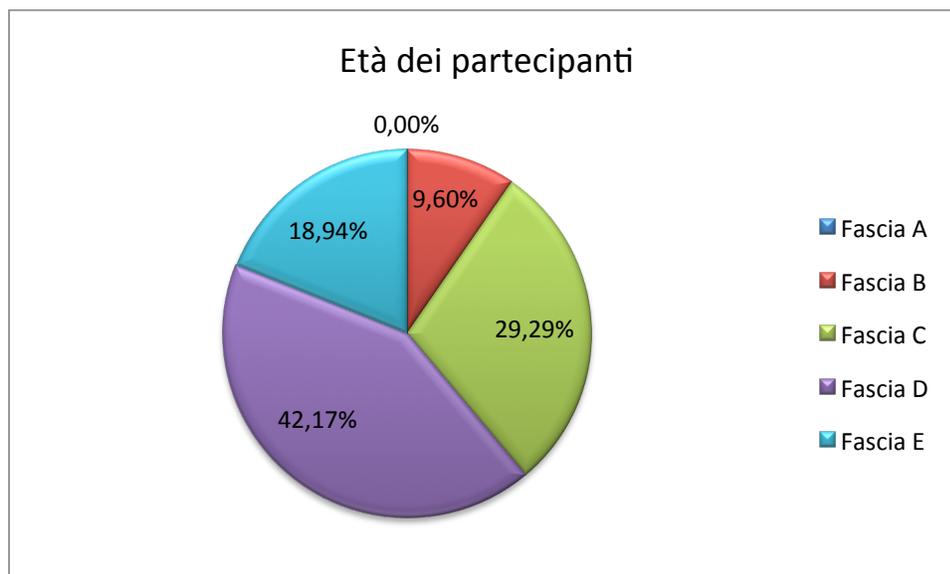
genere femminile nel gruppo dei partecipanti.

FASCE DI ETÀ

Quadro 2 – Distribuzione dei partecipanti per fasce di età

Tabella 2

Fascia	Descrizione	N.	%
Fascia A	Entro i 25 anni	0	0,00%
Fascia B	Da 26 a 35 anni	38	9,60%
Fascia C	Da 36 a 45 anni	116	29,29%
Fascia D	Da 46 a 55 anni	167	42,17%
Fascia E	Da 56 anni e oltre	75	18,94%
TOTALE		396	100,00%



Dai dati emerge che la fascia di età più numerosa è quella compresa tra i 46 e i 55 anni.

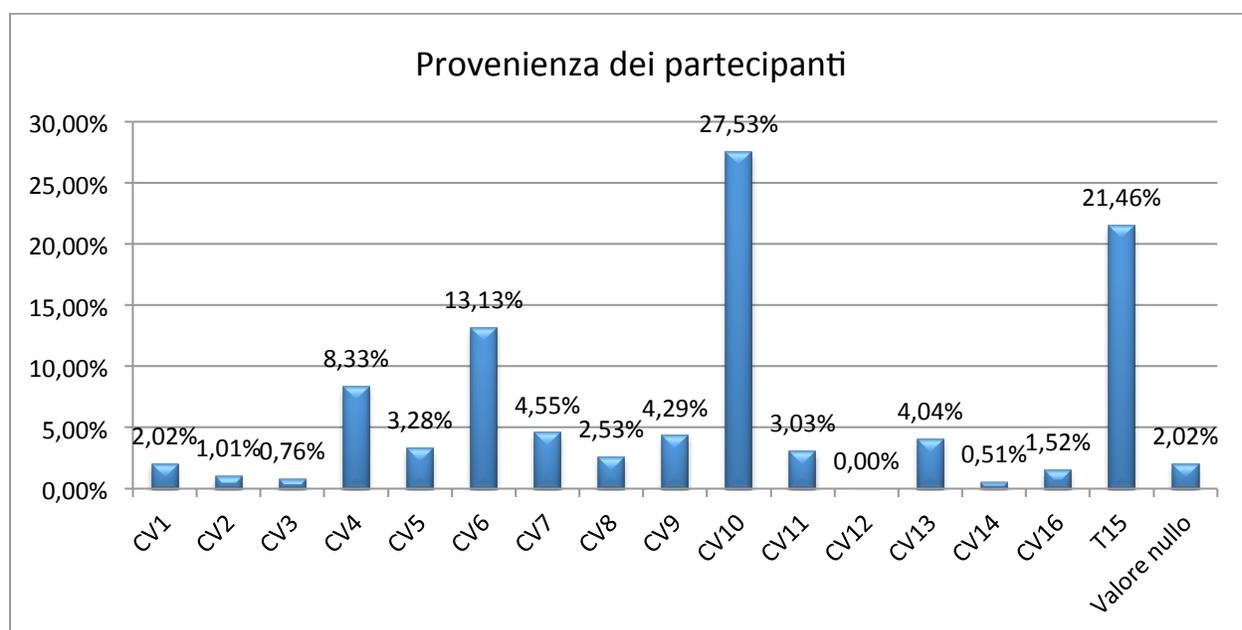
PROVENIENZA GEOGRAFICA

Quadro 3.1 – Provenienza dei partecipanti per comunità di valle dell'istituto di appartenenza

Tabella 3.1

Provenienza dei partecipanti

Comunità di valle		N.	%
CV1	COMUNITA' TERRITORIALE DELLA VAL DI FIEMME	8	2,02%
CV2	COMUNITA' DI PRIMIERO	4	1,01%
CV3	COMUNITA' VALSUGANA E TESINO	3	0,76%
CV4	COMUNITA' ALTA VALSUGANA E BERSNTOL	33	8,33%
CV5	COMUNITA' DELLA VALLE DI CEMBRA	13	3,28%
CV6	COMUNITA' DELLA VAL DI NON	52	13,13%
CV7	COMUNITA' DELLA VALLE DI SOLE	18	4,55%
CV8	COMUNITA' DELLE GIUDICARIE	10	2,53%
CV9	COMUNITA' ALTO GARDA E LEDRO	17	4,29%
CV10	COMUNITA' DELLA VALLAGARINA	109	27,53%
CV11	COMUN GENERAL DE FASCIA	12	3,03%
CV12	MAGNIFICA COMUNITA' DEGLI ALTIPIANI CIBRI	0	0,00%
CV13	COMUNITA' ROTALIANA-KÖNIGSBERG	16	4,04%
CV14	COMUNITA' DELLA PAGANELLA	2	0,51%
CV16	COMUNITA' DELLA VALLE DEI LAGHI	6	1,52%
T15	TERRITORIO VAL D'ADIGE	85	21,46%
Valore nullo		8	2,02%
TOTALE		396	100,00%

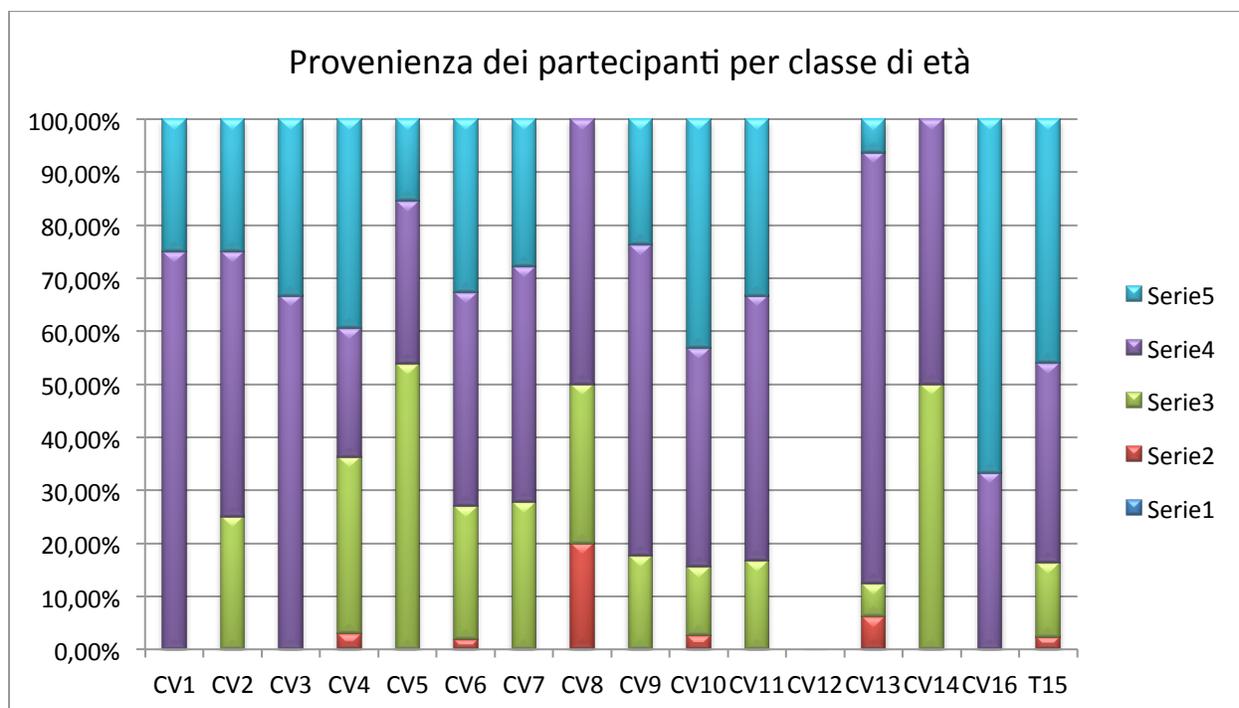


La distribuzione degli iscritti alle attività formative per comunità di valle di appartenenza della scuola rispecchia l'entità demografica degli ambiti territoriali della Provincia, con percentuali alte per la Valle dell'Adige e la Vallagarina.

I dati mostrano invece valori piuttosto bassi nelle comunità del Primiero, della Bassa Valsugana e Tesino e della Paganella.

Quadro 3.2 – *Distribuzione dei partecipanti per area geografica dell'istituto di appartenenza e fascia di età*

	Fascia A		Fascia B		Fascia C		Fascia D		Fascia E		TOTALE
	Entro i 25		Da 26 a 35		Da 36 a 45		Da 46 a 55		Da 56 in poi		
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	
CV1	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	6	75,00%	2	25,00%	8
CV2	0	0,00%	0	0,00%	1	25,00%	2	50,00%	1	25,00%	4
CV3	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	66,67%	1	33,33%	3
CV4	0	0,00%	1	3,03%	11	33,33%	8	24,24%	13	39,39%	33
CV5	0	0,00%	0	0,00%	7	53,85%	4	30,77%	2	15,38%	13
CV6	0	0,00%	1	1,92%	13	25,00%	21	40,38%	17	32,69%	52
CV7	0	0,00%	0	0,00%	5	27,78%	8	44,44%	5	27,78%	18
CV8	0	0,00%	2	20,00%	3	30,00%	5	50,00%	0	0,00%	10
CV9	0	0,00%	0	0,00%	3	17,65%	10	58,82%	4	23,53%	17
CV10	0	0,00%	3	2,75%	14	12,84%	45	41,28%	47	43,12%	109
CV11	0	0,00%	0	0,00%	2	16,67%	6	50,00%	4	33,33%	12
CV12	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0
CV13	0	0,00%	1	6,25%	1	6,25%	13	81,25%	1	6,25%	16
CV14	0	0,00%	0	0,00%	1	50,00%	1	50,00%	0	0,00%	2
CV16	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	33,33%	4	66,67%	6
T15	0	0,00%	2	2,35%	12	14,12%	32	37,65%	39	45,88%	85
SUB-TOTALE	0		10		73		165		140		388
									Valori nulli		8
									TOTALE		396



Dai dati si nota che i comprensori più numerosi in termini popolazione e di partecipanti al progetto (T15 e CV10) esprimono un'età media degli insegnanti più alta rispetto alle comunità periferiche meno rappresentate (CV2, CV3 e CV14).

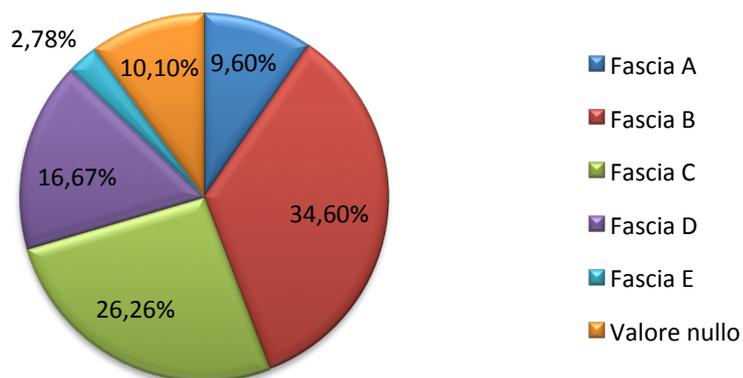
ANZIANITA' DI SERVIZIO

Quadro 4.1 – Anzianità di servizio complessiva dei partecipanti

Anzianità di servizio complessiva

Fascia	Descrizione	N.	%
Fascia A	Fino a 5 anni	38	9,60%
Fascia B	Da 6 a 15 anni	137	34,60%
Fascia C	Da 16 a 25 anni	104	26,26%
Fascia D	Da 26 a 35 anni	66	16,67%
Fascia E	Da 36 anni e oltre	11	2,78%
Valore nullo		40	10,10%
TOTALE		396	100,00%

Anzianità di servizio dei partecipanti



Dai dati emerge che la maggior parte dei partecipanti ha un'anzianità di servizio compresa tra i 6 e i 15 anni.

Quadro 4.2 – Distribuzione dell’anzianità di servizio dei partecipanti per comunità di valle di provenienza

Tabella 4.2

	Fascia A Fino a 5 anni		Fascia B Da 6 a 15 anni		Fascia C Da 16 a 25 anni		Fascia D Da 26 a 35 anni		Fascia E Da 36 anni e oltre		Valori nulli	TOTALE
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%		
CV1	1	12,50%	2	25,00%	3	37,50%	2	25,00%	0	0,00%	0	8
CV2	0	0,00%	2	50,00%	2	50,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	4
CV3	0	0,00%	1	33,33%	1	33,33%	1	33,33%	0	0,00%	0	3
CV4	2	6,45%	16	51,61%	7	22,58%	2	6,45%	4	12,90%	2	31
CV5	3	23,08%	5	38,46%	5	38,46%	0	0,00%	0	0,00%	0	13
CV6	4	10,81%	18	48,65%	7	18,92%	6	16,22%	2	5,41%	15	37
CV7	2	16,67%	5	41,67%	3	25,00%	2	16,67%	0	0,00%	6	12
CV8	4	40,00%	2	20,00%	3	30,00%	1	10,00%	0	0,00%	0	10
CV9	0	0,00%	7	41,18%	7	41,18%	3	17,65%	0	0,00%	0	17
CV10	10	10,10%	39	39,39%	30	30,30%	19	19,19%	1	1,01%	10	99
CV11	0	0,00%	3	42,86%	0	0,00%	4	57,14%	0	0,00%	5	7
CV12	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0
CV13	1	6,25%	5	31,25%	9	56,25%	0	0,00%	1	6,25%	0	16
CV14	0	0,00%	1	50,00%	1	50,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	2
CV16	0	0,00%	3	50,00%	2	33,33%	1	16,67%	0	0,00%	0	6
T15	11	13,10%	25	29,76%	21	25,00%	24	28,57%	3	3,57%	1	84
SUB-TOTALE	38		134		101		65		11			349
Valori nulli per il solo campo anzianità											39	
Valori nulli per il solo campo comprensori											7	
Valori nulli per anzianità e comprensori											1	
TOTALE												396

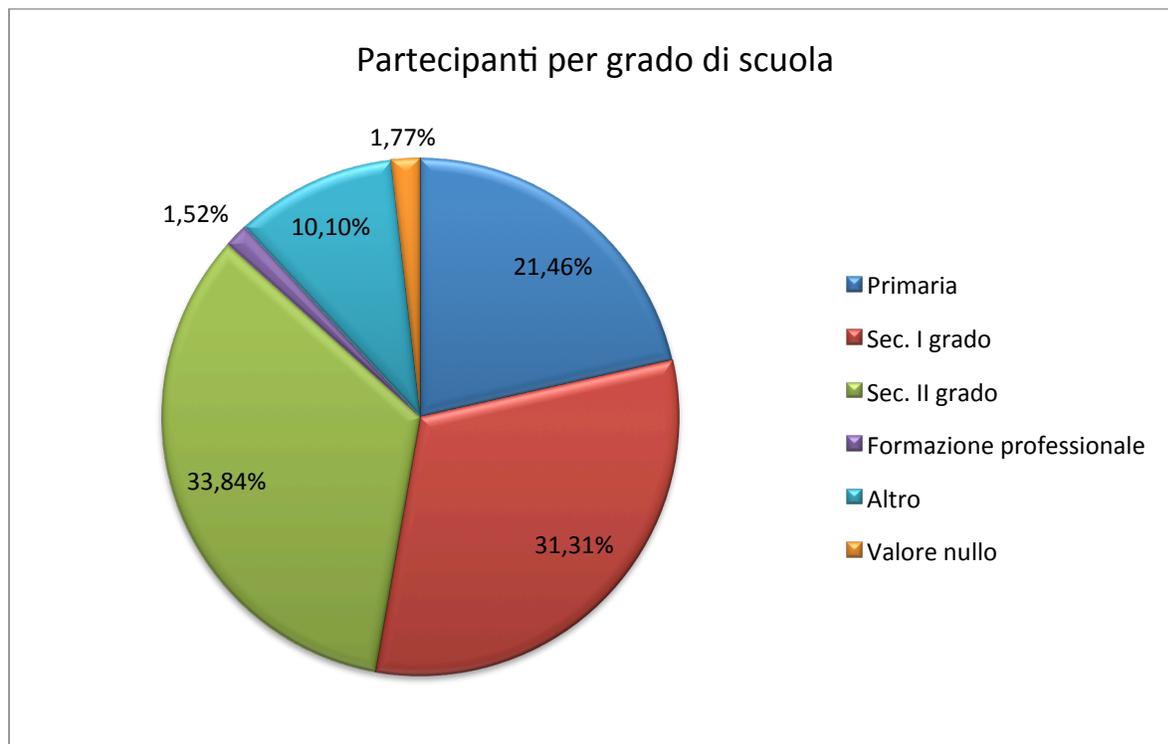
Le comunità di valle con un numero di partecipanti più elevato (T15 e CV10) mostrano una media nell’anzianità di servizio più alta rispetto alle comunità meno rappresentate (CV2, CV3 e CV14).

GRADO DI SCUOLA

Quadro 5 – Distribuzione dei partecipanti per grado di scuola

Tabella 5

Grado	N.	%
Primaria	85	21,46%
Sec. I grado	124	31,31%
Sec. II grado	134	33,84%
Formazione professionale	6	1,52%
Altro	40	10,10%
Valore nullo	7	1,77%
TOTALE	396	100,00%

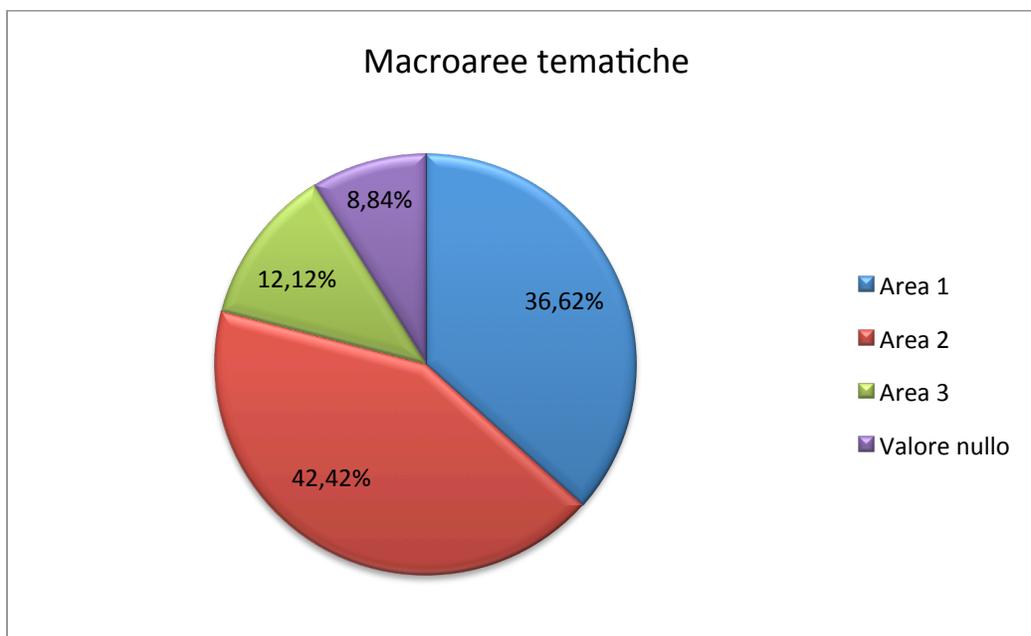


La distribuzione dei partecipanti per grado di scuola evidenzia una buona omogeneità tra scuola primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado. Molto limitata invece la partecipazione dei formatori della formazione professionale.

MACRO-AREE TEMATICHE

Quadro 6 – Macro-aree tematiche

Area	Descrizione	N.	%
Area 1	Didattica disciplinare	145	36,62%
Area 2	Aspetti trasversali	168	42,42%
Area 3	Profilo professionale docente	48	12,12%
Valore nullo		35	8,84%
TOTALE		396	100,00%



I dati evidenziano una certa omogeneità nella distribuzione dei corsi tra area disciplinare e area trasversale. Più ridotta ma comunque consistente la fascia relativa alla professionalità docente.

3.L'articolazione del progetto

Di seguito si presentano le principali attività aventi contenuto formativo, realizzate nell'ambito dell'operazione progettuale.

Per ogni percorso segue una breve descrizione delle attività svolte.

Settembre 2013

“Formazione: sistemi a confronto” Hertogenbosch, Olanda

Il percorso è nato da una proposta dell'Istituto di Istruzione Superiore “Don L. Milani” di Rovereto, con l'intento di favorire lo scambio, fra docenti e figure di sistema, di esperienze e buone pratiche relative ai seguenti “macro-ambiti”:

- modelli organizzativi;
- pratiche e metodologie didattiche;
- interazioni tra scuola e territorio;
- nuove tecnologie per la didattica.

Per raggiungere questi obiettivi, il programma del corso ha incluso una visita all'istituto Köning College in Olanda; la visita ha posto particolare attenzione agli spazi, all'interazione tra gli studenti e i docenti, all'organizzazione della vita scolastica. Per approfondire gli aspetti relativi alla metodologia didattica, è stato offerto un corso laboratoriale sulle competenze del XXI secolo, in particolare sul pensiero creativo secondo l'impostazione di Edward De Bono, tenuto da due docenti interni, che hanno seguito il gruppo durante tutto il percorso. Da ultimo, siccome uno degli elementi caratterizzanti dell'identità dell'istituto è il contatto con la comunità e il territorio, l'ultima giornata è stata dedicata all'esplorazione del territorio circostante e della città di 's Hertogenbosch.

L'ultimo obiettivo, “nuove tecnologie per la didattica”, è stato quello meno esplorato, poiché una volta in loco si è preferito concentrarsi su aspetti didattici e organizzativi.

Prima della partenza, è stato organizzato un incontro con i partecipanti per illustrare la strutturazione del programma e condividere una traccia per l'osservazione, la riflessione e la documentazione dell'esperienza. Tale traccia si proponeva di focalizzare l'attenzione su i seguenti elementi:

- Ambiente/spazi;
- Nuove tecnologie;

- Aspetti relazionali;
- Forme di comunicazione;
- Accoglienza;
- Attività;
- Didattica;
- Regole;
- Formazione del personale docente;
- Studenti
- Elementi di innovazione e trasferibilità.

La parte dedicata alla riflessione invece ha puntato soprattutto a raccogliere sollecitazioni in merito alla trasferibilità del metodo utilizzato al Köning College nel proprio contesto di appartenenza.

La visita di un contesto scolastico internazionale si è dimostrata stimolante non solo perché ha permesso di osservare e conoscere strategie, strumenti, modalità didattiche diverse, ma anche perché induce un cambiamento nello sguardo rivolto ad alcuni aspetti del proprio contesto di lavoro. Si è chiesto ai docenti quindi di ripensare al proprio Istituto alla luce delle sollecitazioni raccolte.

Inoltre, la documentazione richiesta è necessaria anche per socializzare l'esperienza con gli altri colleghi dell'istituto (attraverso la produzione di materiale anche multimediale).

I docenti hanno prodotto una relazione individuale (si è fornita una traccia non vincolante) in cui oltre a descrivere gli aspetti che li hanno maggiormente colpiti, hanno indicato gli aspetti sia metodologici, sia strutturali, su cui avevano intenzione di lavorare durante il prossimo anno scolastico.

Tali aspetti hanno riguardato principalmente:

- l'organizzazione degli spazi;
- la metodologia di lavoro.

Organizzazione degli spazi

L'aspetto più evidente anche ad un'osservazione distratta è la diversa organizzazione degli spazi, sia quelli interni, sia quelli esterni.

Le aule sono organizzate con tavoli mobili, quasi mai allineati di fronte alla cattedra come spesso avviene nella scuola italiana. Spesso l'aula ospita un grande tavolo rotondo, mentre i tavoli per il lavoro individuale sono disposti sui quattro lati. Anche per la vocazione professionale dell'istituto, la maggior parte delle stanze è adibita a laboratorio dove gli studenti lavorano in gruppo e in autonomia. Le pareti delle aule e degli uffici sono trasparenti o comunque provviste di grandi finestre che consentono a chiunque di guardare all'interno. Gli spazi, ovunque molto accoglienti, non sono solo organizzati sulla base della funzionalità o della sicurezza ma anche dell'estetica e del benessere delle persone che li abitano, sia docenti, sia studenti.

Questa attenzione suggerisce che pur essendo un contesto di lavoro, ciò non impedisce che la scuola ospiti spazi per fermarsi a riflettere comodamente seduti su una poltrona, o assaporando con calma un caffè o spazi adatti ad incontrarsi e socializzare. Si dà molta importanza all'ambiente che deve essere accogliente e ospitante come condizione per promuovere il benessere delle persone che ci lavorano.

Un altro elemento su cui i partecipanti hanno focalizzato l'attenzione riguarda la personalizzazione degli spazi: ogni dipartimento ospita le fotografie delle persone che ci lavorano, docenti e personale amministrativo; accoglie il visitatore con una segnaletica chiara che rende lo spazio estremamente fruibile anche da chi non ne ha familiarità.

Metodologia di lavoro

Già dall'ingresso al College è evidente come la responsabilizzazione e il coinvolgimento degli studenti in tutte le attività sia un elemento centrale nella metodologia di lavoro proposta; gli studenti ad esempio sono impegnati nei lavori di pulizia degli spazi verdi e di cura dell'orto e dei giardini. La centralità dello studente si unisce anche all'attenzione per il benessere delle persone che ci lavorano, in primis gli insegnanti.

Oltre alla formazione d'aula, riveste una grande importanza l'alternanza scuola-lavoro e i periodi di tirocinio in cui gli studenti sperimentano e si misurano con l'attività lavorativa.

Gli elementi centrali sono i processi di costruzione del pensiero e delle idee, attraverso una

metodologia attiva, che valorizzi la creazione di nuove idee, ma anche la trasformazione del pensiero, il metodo della narrazione, l'ispirazione da altre idee, la divergenza del pensiero.

Il confronto con una realtà "altra" di forte respiro internazionale è risultata determinante per qualificare quel processo di miglioramento continuo che deve caratterizzare ogni istituzione scolastica attenta alla crescita educativa, umana e sociale dei propri studenti.

L'immersione in un contesto educativo diverso ha permesso ai docenti di approfondire alcuni aspetti metodologici e didattici e di avviare un lavoro di riflessione sulle singole discipline, che porti a definire nuovi e diversi modelli e spazi di apprendimento.

A livello di Istituto è stato determinante l'analisi di modelli organizzativi in cui la sinergia e collaborazione con il territorio assumono una posizione di primo piano, sempre nell'ottica di coglierne possibili aspetti trasferibili nel nostro contesto.

Le attività formative hanno coinvolto 21 insegnanti, risultati tutti formati alla fine, tra cui docenti collaboratori della Dirigente e dello Staff, per un totale di 18 ore. Sono stati individuati docenti già coinvolti in esperienze di innovazione didattica, titolari di discipline diverse, con particolare attenzione alle discipline di indirizzo. Questo ha permesso una condivisione dell'esperienza con tutti gli altri docenti del dipartimento disciplinare ed un coinvolgimento di altri docenti dell'Istituto. Tutti i docenti coinvolti erano in possesso di un buon livello di conoscenza della lingua inglese (variabile tra B1 e C2). La visita di studio si è posta come obiettivo quello di conoscere e confrontarsi con l'esperienza formativa del König Willem College I, un centro di formazione permanente, con 14.000 iscritti (di cui 3.000 adulti) e 1.100 insegnanti, di respiro internazionale, strutturata su 15 dipartimenti, dove si pone l'accento sull'apprendimento nelle diverse forme di pensiero e sulla creatività e la progettualità. Può contare su una struttura di supporto per l'orientamento, per la prevenzione della dispersione scolastica e di contatti con aziende per gli stage. Si tratta di un centro formativo internazionale (particolare è l'attenzione verso l'accoglienza e l'integrazione di studenti stranieri nonché l'approccio verso le diversità in genere) frequentato da studenti di 60 nazionalità diverse, mentre altri studenti stranieri principalmente del Marocco e della Turchia vi si recano per periodi di stage. Al König Willem College I ampio è l'utilizzo delle nuove tecnologie; le aule risultano essere sempre dei veri e propri laboratori dove il ruolo del docente si trasforma da trasmettitore di conoscenza in guida per un processo di autoapprendimento. La centralità dello

studente è una caratteristica primaria della scuola; la consapevolezza di tutto ciò da parte degli studenti ha inoltre permesso anche un cambiamento nella gestione del tempo scuola e degli spazi. L'Istituto "Don L. Milani", facendo propri gli insegnamenti di don Lorenzo Milani, ha da sempre speso molte energie e risorse nell'accoglienza di tutti i ragazzi, indipendentemente dalla provenienza e dalle problematiche, attivando percorsi personalizzati e individualizzati, nella convinzione che la diversità deve essere vissuta come ricchezza e risorsa. Sull'esperienza verrà realizzato un documento multimediale, per i diversi dipartimenti disciplinari, per mettere in evidenza i punti di forza del sistema scolastico olandese in modo da poter "imparare" e "importare" soluzioni e strategie migliorative nel nostro sistema scolastico. Ad ogni partecipante, infine, è stato richiesto di stilare una breve relazione, riportate qui di seguito.

Marzo - ottobre 2013

"Leading schools and empowering people in a cross cultural vision. I modelli organizzativi della scuola in UK e ruolo dei Middle Leaders"

"Leading schools and empowering people in cross cultural vision" è il titolo dell'iniziativa progettuale avviata nel 2013 a favore di dirigenti e docenti di una rete di 16 scuole della Provincia autonoma di Trento. Si è trattato di un percorso formativo centrato sull'approfondimento dei modelli organizzativi della scuola in UK e il ruolo dei middle leaders, la cui fase di attuazione più significativa si è svolta attraverso due visite di studio in Inghilterra, alle quali hanno partecipato complessivamente n. 2 dirigenti e n. 30 insegnanti con ruolo di collaboratori del dirigente scolastico. Questi docenti si configurano come figure di sistema coinvolte a vario titolo nel presidio di funzioni strumentali o di processi organizzativi delle scuole di appartenenza.

Le attività sono state concepite per permettere la creazione di un modello organizzativo riferito ai percorsi previsti ed alle persone coinvolte, insieme ad un modello operativo capace di creare una coerenza di concezione, costruzione e sviluppo dei contenuti che consentano, tra gli altri risultati, di sviluppare progettualità collaborative e cooperative.

L'articolazione del percorso

Nell'ambito del percorso sono state realizzate attività aventi contenuto formativo, in collaborazione con il National College for School Leadership di Nottingham (UK), attuate

attraverso due visite di studio a cui ha partecipato una rete di 16 Istituti scolastici del primo e secondo ciclo della provincia autonoma di Trento. In particolare hanno aderito all'iniziativa: l'IC di Brentonico, l'IC di Cavalese, l'IC di Civezzano, il Liceo Russell di Cles, l'IC di Denno, l'Istituto di Istruzione Filzi di Rovereto, l'IC Giudicarie Esteriori, l'IC di Lavis, l'IC di Mezzocorona, l'I.T.E.T "A. Pilati" di Cles, il Liceo Classico Prati di Trento, l'IC Riva2, l'Istituto di Istruzione A. Rosmini di Trento, l'IC Rovereto Sud, l'IC di Taio, l'IC di Tuenno .

La rete è stata costituita con un protocollo; scuola capofila il Liceo Russell di Cles e referente la Dirigente scolastica dello stesso, dott.ssa Tiziana Rossi.

Le 2 visite di studio sono state realizzate, rispettivamente nei seguenti periodi:

- dal 3 al 7 marzo 2013 per un totale di 16 partecipanti
- dal 13 al 18 ottobre 2013 per un totale di 16 partecipanti

Campo di osservazione per i docenti trentini al National College for school Leadership di Nottingham – UK

Durante le visite i partecipanti hanno svolto le seguenti attività:

- osservazione dei modelli organizzativi della scuola in UK e il ruolo dei *middle leaders* nella facilitazione dei processi organizzativi e didattico – educativi;
- analisi del funzionigramma ed articolazione della leadership delle scuole nel sistema scolastico inglese e riflettere su come la diversa autonomia scolastica incida su tali strutture, con presentazione del sistema scolastico in UK e del National Curriculum;
- scambio di buone pratiche su strategie e metodologie nello sviluppo dei middle leaders/middle management; formazione e sviluppo professionale di queste figure;
- osservazione diretta, interviste in profondità, *focus group*, partecipazione a riunioni di staff, *shadowing* con riferimento ai campi di indagine indicati qui di seguito.

I campi di indagine specifici indicati dal progetto della rete

1. Ruolo dei *middle leaders* nel coordinamento dei pari:

- accoglienza e supporto dei nuovi docenti
- supporto ai docenti in difficoltà - soprattutto da parte dei *leaders* delle *teaching school* (come la "Green School", London) verso le *unsatisfactory schools*

- supporto ai docenti delle *unsatisfactory schools* in ottica di *network*
- ruolo dei *middle leaders* nella interpretazione, analisi dei dati e conseguenti azioni di miglioramento
- ruolo dei *middle leaders* nel sostegno alla formazione e sviluppo professionale dei colleghi
- ruolo dei *leaders* nella guida e conduzione di gruppi di lavoro per disciplina
- osservazione da parte dei *middle leaders* della didattica d'aula e restituzione delle osservazioni ai colleghi in ottica di sostegno e di sviluppo professionale

2. Ruolo dei *middle leaders* nel supporto dei processi di apprendimento degli studenti:

- raccolta, analisi e interpretazione dei dati quali i *learning outcomes* di prove standardizzate e di prove interne (disciplinari e attitudinali)
- analisi condivisa dei dati con docenti di classe e studenti
- presentazione dei dati alla comunità più ampia (board, Leas, genitori) degli stakeholders
- accountability della scuola attraverso le performance degli studenti
- supporto ai bisogni educativi speciali e agli alunni stranieri
- coinvolgimento di studenti leaders e protagonismo giovanile nella scuola UK
- coinvolgimento della comunità territoriale: aziende in continuum scuola-lavoro e genitori

Indicatori di risultato e di valutazione:

- adozione di una o due pratiche organizzative nella scuola (per esempio: “osservazione” dei processi, analisi e comunicazione dei *learning outcomes*; rimodellizzazione del funzionigramma, coordinamento dei processi didattici e organizzativi nei dipartimenti disciplinari e ruolo dei leader);
- miglioramento della capacità di gestione autonoma dei processi da parte dei docenti con funzioni di leadership;
- questionari di gradimento standard;
- realizzazione, da parte di ciascun partecipante, di uno o più task di miglioramento.

Descrizione dell'esperienza in rapporto agli obiettivi indicati e valutazione relativa

all'andamento del percorso e alle restituzioni dei partecipanti

I programmi delle due visite hanno entrambi previsto, nella loro articolazione, gli ambiti di analisi specifici già indicati sopra; le visite di studio hanno visto i partecipanti suddivisi in due gruppi, per la cui composizione si è tenuto conto delle diverse competenze linguistiche. Ciò ha determinato modalità diverse di conduzione delle attività, più che dei contenuti trattati.

Nel caso del primo gruppo (marzo 2013), con un buon livello di padronanza nella lingua inglese, il programma ha previsto più moduli frontali ed incontri in plenaria, sia per le attività al National College che nelle scuole visitate a Nottingham.

Alla seconda visita di studio (ottobre 2013) hanno partecipato 3 accompagnatori (2 docenti di inglese ed un'interprete) con compiti sia di accompagnamento, tutoraggio che di interpretariato; le attività frontali in plenaria sono state ridotte a favore di modalità di lavoro in gruppo. I temi trattati rientravano, anche per la seconda visita, tra i campi di indagine indicati nel progetto di rete, con maggior focus sui lavori di gruppo; inoltre il secondo gruppo ha potuto partecipare alla visita di studio in una scuola londinese ed al Dipartimento dell'Educazione di Londra. Per entrambi i programmi lo scambio di buone pratiche ha costituito un elemento fondante del programma.

Le visite di studio

a) Visita di studio dal 3 al 7 marzo 2013

Alla prima visita di studio hanno preso parte 15 insegnanti e 1 dirigente scolastico. È stato proposto un programma mirato a fornire una chiara comprensione del sistema educativo inglese, in particolare con riferimento all'area di sviluppo della leadership per il middle management. Al National College for School Leadership, e con le scuole in partnership con tale istituzione, è stato possibile condividere informazioni e buone pratiche sulle strategie e metodologie per lo sviluppo professionale dei middle leaders / middle management, per la loro formazione e per lo specifico sviluppo di una leadership professionale.

In particolare sono stati affrontati i seguenti temi:

- Il ruolo dei dirigenti intermedi e le loro responsabilità;
- sviluppo professionale e supporto al middle management;
- Il ruolo dei middle leaders nei processi di miglioramento delle scuole, al fine di migliorare i risultati negli apprendimenti e negli esiti degli studenti;

- possibilità di visitare *teaching schools*, di analizzare le strategie di sviluppo della middle leadership, di conoscere le attività di supporto allo sviluppo professionale dello staff e di parlare con il personale e gli studenti delle scuole visitate.

Il percorso si è articolato in attività di formazione in presenza, attività di laboratorio, visite di scuole selezionate e istituzioni di riferimento nel campo della leadership per l'educazione, rielaborazioni individuali e plenarie, per un totale di 22 ore di formazione.

b) Visita di studio dal 13 al 18 ottobre 2013

Alla seconda visita di studio, hanno partecipato quali corsisti 15 docenti con responsabilità di middle leadership nei diversi contesti scolastici di appartenenza ed 1 dirigente scolastica.

Ai 16 partecipanti all'iniziativa è stato proposto un programma finalizzato ad offrire un'osservazione accurata e un approfondimento guidato dei modelli organizzativi della scuola in UK, del ruolo dei middle leaders nella facilitazione dei processi organizzativi e didattico - educativi, del funzionigramma delle scuole visitate.

Il percorso si è articolato anche per la seconda visita, in attività di formazione in presenza, attività di laboratorio, visite di scuole selezionate e istituzioni di riferimento nel campo della leadership per l'educazione, rielaborazioni individuali e plenarie per un totale di circa 26 ore di formazione.

Gli obiettivi delle visite di studio

- Scambio di buone prassi, di esperienze, di metodologie e know how con altri sistemi scolastici, anche nell'ottica della promozione e valorizzazione del sistema comune europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente”.
- Scambio di esperienze, di know how, di modelli metodologici-pedagogici e di modalità di valorizzazione delle lingue straniere nell'ambito dei rispettivi piani di studio/curricoli, attraverso la mobilità dei docenti del partenariato.
- Conoscere e approfondire il sistema educativo inglese, con particolare riferimento allo sviluppo della middle leadership nei contesti educativi.
- Conoscere le strategie e metodologie per lo sviluppo professionale della figura di middle leader a partire dai processi di formazione per lo sviluppo professionale continuo.
- Approfondire il ruolo del middle leader e l'ambito di responsabilità.

- Cogliere il ruolo del middle leader nel supportare i percorsi di formazione e di sviluppo professionale dei colleghi.
- Comprendere il ruolo dei middle leader nel curare gruppi di lavoro e nel coordinare le attività di area dei colleghi.
- Approfondire le strategie per lo sviluppo della middle leadership e delle attività di staff all'interno delle organizzazioni.

Descrizione dell'esperienza in rapporto agli obiettivi indicati

Per quanto riguarda la seconda visita di studio sono stati sviluppati principalmente i seguenti punti:

- approfondimento del sistema scolastico in UK:
- processo di trasformazione delle scuole pubbliche in Academies, cioè scuole senza controllo e finanziamento dalle LEAs, ma direttamente dipendenti nel finanziamento dal governo centrale. National Curriculum;
- outstanding school e unsatisfactory school: rating da parte di Ofsted sulla base di standard, visite ispettori e relativo report;
- ruolo della senior/middle leadership nell'affiancamento all' headteacher e supporto azioni di sistema: autonomia operativa, sentieri di carriera, accountability e responsabilità (funzioni analoghe a capidipartimento, funzioni strumentali, figure chiave);
- utilizzo dei dati a supporto dei processi: analisi dei learning outcomes, supporto ai docenti e agli studenti, processi di inclusione;
- visite alle scuole e partecipazione a riunioni con diversi scopi: approfondire i temi / modello di conduzione di meeting di lavoro / scambio di buone pratiche.
- debriefing finali riguardante i seguenti temi: politiche comuni: studenti al centro, come avere buoni leader, gestire i docenti alle prime armi, attenzione ai processi di inclusione; convergenze di policy: approccio strategico (visione e obiettivi); supporto peer to peer per il miglioramento della scuola;
- lezioni da imparare: condivisione di responsabilità; diversificazione di ambienti e modelli di apprendimento; ruolo e struttura del middle management; standard dei docenti; gestione della performance; scuole sottoperformanti; teaching schools (formazione dei

neo assunti).

- Il percorso ha tenuto conto di bisogni particolari del gruppo dei partecipanti che non avevano tutti il livello alto di competenza in lingua inglese; in particolare le attività sono state organizzate con il supporto di facilitatori linguistici ed interpreti per la seconda visita di studio, mentre il primo gruppo di partecipanti è stato costituito da docenti in possesso di buone competenze (comprensione, parlato e scritto) nella lingua inglese.

Sintesi critica delle restituzioni per entrambe le visite di studio

La restituzione complessiva dei partecipanti sia per la prima che per la seconda visita di studio è risultata positiva, così come si evince dagli esiti di lavoro individuale e progettuale realizzati al rientro dall'esperienza e dai risultati dei questionari di gradimento e valutazione.

Gli esiti dei questionari standard evidenziano giudizi positivi per tutte le sezioni del questionari: contenuti trattati, metodologie, organizzazione e logistica.

Giudizio complessivo del 93% che attesta sul massimo livello di soddisfazione per il corso nel suo complesso, sommando gli esiti di entrambe le visite di studio.

Restituzioni e "task" dei partecipanti: per non disperdere la ricchezza e gli stimoli delle visite è stato chiesto di documentare quanto più possibile ciò che è stato osservato, sia attraverso note di campo, sia attraverso fotografie e video. Al fine di ipotizzare la trasferibilità degli apprendimenti nel proprio contesto lavorativo, e la socializzare dell'esperienza con i colleghi proprio Istituto, si è chiesto ai partecipanti di realizzare uno o più task di miglioramento (è stata distribuita una breve check list di elementi su cui focalizzare l'attenzione, per cui si rinvia alla documentazione del percorso). Nelle lettura dei task di miglioramento, consegnati ad Iprase da tutti i partecipanti, si individuano principalmente tre ambiti di azione del middle management che vengono illustrate nel paragrafo successivo.

Valutazione relativa all'andamento del percorso nel suo complesso ed ai risultati conseguiti

Oltre agli esiti dei questionari standard già citati tra gli esiti qualitativi del percorso, vi sono stati in particolare l'adozione di buone pratiche da parte dei partecipanti inerenti attività di coordinamento dei processi formativi e della promozione di processi innovativi di sviluppo organizzativo nei propri contesti scolastici di appartenenza. Ciò ha evidenziato un più maturo esercizio delle competenze di leadership dei protagonisti dell'esperienza formativa realizzata in entrambi i percorsi. Nella lettura dei task di miglioramento (inviati ad Iprase da tutti i

partecipanti) si individuano principalmente tre ambiti di azione del middle management e riconducibili a:

- implicazioni di carattere pedagogico/formativo sui processi di insegnamento / apprendimento;
- implicazioni organizzativo/gestionali;
- cura delle relazioni verso i diversi stakeholder (interni ed esterni).

Nelle relazioni, in sintesi, prevalgono i task che propongono azioni di miglioramento legate alla didattica, in particolare a:

- processi di miglioramento di insegnamento/apprendimento, miglioramento delle metodologie didattiche,
- modalità di valutazione (anche il relazione alla valorizzazione delle eccellenze),
- clima educativo,
- inclusione,
- osservazione in classe,
- pupil empowerment”,
- tutoring,
- progetti interdisciplinari,
- setting dell’ambiente di apprendimento,
- curriculum e PSP.

Altri task pongono attenzione più specificamente agli altri due ambiti di azione e si evidenziano in particolare azioni di miglioramento legate a: accoglienza e supporto dei nuovi docenti quale, ad esempio: “teaching in continuing professional development” (del prof. Callovi), documentazione sul profilo professionale dei nuovi docenti, collaborazione tra docenti, genitori e studenti, aspetti più di carattere organizzativo (come gestire, ad esempio, modi e tempi delle udienze generali), sensibilizzazione e riappropriazione delle finalità istituzionali della scuola (si veda il progetto “Una scuola più nostra”), miglioramento degli aspetti di comunicazione.

In generale, i task presentano proposte di miglioramento concrete e realistiche, alcune realizzate nell’anno scolastico 2013-2014, altre nell’anno scolastico 2014-2015 e vi è stata, in diversi casi, la socializzazione dell’esperienza formativa con i colleghi dei rispettivi Istituti scolastici. Nelle azioni di miglioramento proposte si colgono elementi di innovazione e trasferibilità emersi dallo scambio di buone pratiche in entrambe le due visite di studio al

National College, con correttivi diversi a seconda dei contesti scolastici specifici di riferimento. Vengono anche evidenziate difficoltà nel realizzare alcune proposte: emergono punti di debolezza e criticità legati, da una parte alle risorse disponibili, dall'altra al riconoscimento di un ruolo delle figure professionali che nella scuola svolgono funzioni riconducibili al "middle management/middle leader".

Attività realizzate per la diffusione dei risultati

I partecipanti hanno sviluppato dei progetti e programmi individualizzati a partire da una rinnovata capacità di identificazione dei bisogni connessi allo sviluppo di middle leadership nei contesti organizzativi di appartenenza. Dopo una prima valutazione dei lavori prodotti vi sono state fasi di implementazione delle proposte progettuali nelle scuole di appartenenza. Tutta la documentazione è stata resa disponibile nel sito del Centro Formazione Insegnanti ora Iprase, nella community dedicata al percorso su piattaforma AVAC.

È stato infine organizzato un seminario dal titolo "DAL PROGETTO ALL'AZIONE" il 31 marzo 2014 a Trento presso il Dipartimento della Conoscenza, con presentazione dell'azione formativa complessiva per lo sviluppo professionale del middle management e sintesi delle proposte progettuali, ideate dai partecipanti, per la diffusione di buone pratiche. Hanno partecipato i corsisti ed i Dirigenti scolastici delle scuole che hanno aderito al percorso. Nel programma di questo incontro sono stati inseriti 3 Workshop paralleli, per la condivisione dell'esperienza formativa svolta in Gran Bretagna. I lavori di gruppo hanno coinvolto i partecipanti in un'attività di riflessione e analisi guidata al fine di valorizzare le azioni di miglioramento avviate o da avviare nei propri contesti scolastici, con successiva restituzione in plenaria degli esiti dei lavori.

Conclusioni

Dal percorso sono emerse indicazioni per successive azioni formative rivolte al *middle-management*, che Iprase ha realizzato nell'a.s. 2014-2015; risulta confermata la rilevanza centrale che, nell'ambito delle scuole dell'autonomia, assumono le funzioni che ricoprono responsabilità di organizzazione complessiva della scuola, fino alle funzioni che affiancano il dirigente nelle attività di direzione. Lo Staff della dirigenza svolge, infatti, un ruolo sempre più centrale nell'organizzazione delle scuole autonome, le quali per crescere hanno bisogno di sviluppare l'ambiente organizzativo attraverso l'evoluzione professionale di queste figure, un *middle management* strategico che si pone come supporto alla dirigenza e come riferimento

per il personale della scuola. Gli attori interni (dirigenti, insegnanti, personale ATA) devono sviluppare consapevolezza della funzione della scuola, costruirla e trasformarla in dialogo mediante dei cambiamenti: si tratta di leggere il contesto in cui si è inseriti, di disporre di quadri di riferimento per interpretare la realtà e di affrontare problemi emergenti e prioritari in relazione ad una visione aggiornata e dinamica del mandato istituzionale. In questa prospettiva il percorso formativo qui illustrato ha consentito di promuovere l'acquisizione di competenze mirate da parte dei docenti che all'interno delle scuole assumono funzioni e profili professionali specifici, per una scuola di qualità.

Marzo 2013

Visita di studio al Centre Promotor d' Aprentatge Servei di Barcellona

Il service-learning è un metodo pedagogico che integra l'attività didattica curricolare con un'attività rivolta allo sviluppo di un territorio e al miglioramento delle condizioni di vita della comunità che lo abita; in questo modo, apprendimento e lavoro sociale si potenziano reciprocamente. Non si tratta di interventi dal carattere episodico o spontaneistico, né di iniziative che si aggiungono alle normali attività curricolari, ma di proposte strutturate e integrate in cui gli studenti escono dalle loro classi per immergersi nel territorio e sperimentare i propri apprendimenti in attività motivanti, ricche di significato sociale, finalizzate al miglioramento di qualche aspetto della realtà della quale si è cittadini. Questo approccio consente, infatti, non solo di potenziare gli apprendimenti disciplinari attraverso l'esperienza, ma anche di sviluppare competenze di cittadinanza.

Mentre all'estero il Service Learning è consolidato in tutti i gradi di istruzione, dalla primaria all'università, in Italia non esiste tale tradizione, se non in esperienze circoscritte e sperimentali. Per questo motivo, si è deciso di dialogare con esperienze di realtà internazionali, sia attraverso la partecipazione di esperti stranieri ad occasioni di formazione rivolte ai docenti, sia attraverso una visita al Centre Promotor d' Aprentatge Servei di Barcellona, diretto dalla prof.ssa Roser Batlle.

La visita si è svolta dal 13 al 16 marzo 2013 e ha coinvolto 19 docenti che hanno partecipato al corso "Oltre l'aula. Il metodo pedagogico del Service Learning", promosso dal Centro di Formazione Insegnanti poi confluito in IPRASE, nell'a.s. 2012/2013 e da due Dirigenti

scolastici interessati ad attivare progetti di Service Learning nei propri istituti.

Durante queste giornate di formazione i partecipanti hanno avuto la possibilità di confrontarsi con gli operatori del Centre Promotor d'Aprenentatge Servei e di visitare le realtà scolastiche di ogni ordine e grado in cui si realizzano i progetti.

Durante il primo giorno di visite, il gruppo ha avuto l'opportunità di un confronto con i rappresentanti politici dell'Ajuntament de l'Hospitalet, in particolare del settore Educazione, che sostiene molti progetti di Service Learning sul proprio territorio.

Le visite hanno proseguito con incontri in istituti scolastici, in ciascuno dei quali i dirigenti e i docenti hanno organizzato un incontro strutturato in cui veniva presentata l'organizzazione della scuola e il contesto territoriale e, spesso dagli studenti stessi, il progetto di Service Learning promosso in quell'Istituto. Tra gli Istituti visitati figurano Pare Enric D'Ossò, in cui è stata descritta la campagna per la donazione di sangue; CEIP Pau Vila, in cui hanno presentato il percorso di sviluppo di coesione sociale attraverso la musica; Escola Solc Nou, che forma professionisti nel settore sanitario e ha attivato un progetto di SL in cui gli studenti spiegano a cittadini migranti che vogliono cercare occupazione nell'ambito dell'assistenza domestica.

Al termine della visita i partecipanti hanno potuto presentare agli esperti del Centro i progetti di Service Learning cui stanno lavorando, raccogliendo stimoli e suggerimenti dai presenti.

Settembre – ottobre 2013

Visita di studio in Olanda - “EUROPEAN LABS NETWORK: SCHOOL ENTERPRISE AND UNIVERSITY RESEARCH”

Il percorso della visita di studio effettuata in Olanda dal 29 settembre al 5 ottobre 2013, “EUROPEAN LABS NETWORK: SCHOOL ENTERPRISE AND UNIVERSITY RESEARCH” prevedeva sia la visita di alcuni istituti superiori olandesi che enti di ricerca.

Gli istituti scolastici previsti nelle attività di studio sono stati i seguenti:

- Nieve College (Eindhoven)
- Northgo College (Noordwijk)
- Con la collaborazione dei referenti olandesi, è stato possibile svolgere ulteriori visite non presenti nel programma ufficiale:
- Eckart college (Eindhoven)
- Summa School (Eindhoven)

L’Ente di Ricerca, oggetto di visita, è stato l’ICT-Lab di Eindhoven.

Le attività formative hanno coinvolto 8 docenti, tra cui docenti collaboratori della Dirigente e dello Staff, per un totale di circa 30 ore. Tutti i docenti coinvolti erano in possesso di un buon livello di conoscenza della lingua inglese (variabile tra B1 e C2).

Gli obiettivi della visita di studio

- Gli obiettivi della visita di studio previsti erano i seguenti:
- confrontare esperienze di uso diffuso delle TIC per innovare la metodologia didattica e rendere l'ambiente di apprendimento collaborativo e cooperativo;
- potenziare le pratiche laboratoriali delle discipline tecnico-scientifiche come buone pratiche di apprendimento per gli studenti e formazione continua per la comunità territoriale;
- progettare moduli multidisciplinari in funzione di un sapere trasversale alle discipline;
- arricchire le esperienze professionali dei docenti attraverso il confronto con Progetti educativi e Curricoli scolastici europei di eccellenza;
- finalizzare il rapporto scuola/impresa ad una formazione professionale internazionale;
- valorizzare le eccellenze per la formazione di una comunità di avanguardia nella ricerca internazionale;

- migliorare e rafforzare le competenze linguistiche di docenti in funzione di un potenziamento dell'offerta formativa in CLIL.

Descrizione core - activity e specificità:

- perseguire un lavoro di confronto e di elaborazione degli effetti, verificati sul campo, nell'applicazione delle nuove tecnologie informatiche e dei dispositivi elettronici nella didattica ai fini di un miglioramento dell'apprendimento;
- verificare la possibilità di costruire un network europeo di Istituti tecnici ad indirizzo informatico che favorisca la mobilità degli studenti, la promozione delle eccellenze, lo sviluppo della ricerca innovativa;
- creare una comunità transnazionale di docenti che sviluppi una didattica altamente innovativa, che favorisca la mobilità loro e quella degli studenti, che promuova il senso di appartenenza ad un sistema europeo di educazione, formazione e lavoro.

Descrizione dell'esperienza in rapporto agli obiettivi indicati

Obiettivo: Confrontare esperienze di uso diffuso delle TIC per innovare la metodologia didattica e rendere l'ambiente di apprendimento collaborativo e cooperativo;

Molto proficuo il confronto con le diverse esperienze di utilizzo delle TIC.

Nel Nievee College gli studenti dei primi due anni lavorano con iPad acquistati dalle famiglie al posto dei testi scolastici. Negli ultimi due, invece, hanno la possibilità di avere un laptop a marchio rigorosamente Apple. Anche ogni docente possiede un proprio Mac attraverso il quale accede alla piattaforma unica dell'istituto (simile al nostro registro elettronico). L'accesso con password per studenti e docenti alla connessione Wifi della scuola permette un uso libero della Rete, considerando la stessa come elemento di dinamicità e democrazia. Nel 2014 partirà il progetto Agora con il fine di considerare le tecnologie digitali lo strumento fondamentale per gli alunni per affacciarsi al mondo del Web.

I docenti si occuperanno di allenare gli alunni ad utilizzare questo strumento dalle enormi possibilità, analizzando il loro processo di ricerca e apprendimento. I genitori, oltre ad abbracciare la filosofia del progetto, dovranno impegnarsi a offrire la loro opera presso la scuola per due giorni all'anno, sulla base delle loro competenze e professionalità.

Nel Nievee College è molto forte l'idea dell'innovazione attraverso momenti di apprendimento

collaborativo e cooperativo e colpisce l'uso delle tecnologie come strumenti "normali e trasparenti". In ogni aula è presente una LIM.

Nell'Eckart College e nel Summa College sono presenti laboratori informatici "classici", senza utilizzo di particolari tecnologie durante l'attività quotidiana o uso di testi digitali.

Nel Nortgho College, invece, alcune classi utilizzano Ipad in via sperimentale. E' stato possibile partecipare ad una lezione in un gruppo classe di eccellenza per la certificazione di lingua inglese. La metà degli alunni possedeva lo strumento tecnologico, l'altra lavorava sul cartaceo. Non si sono rilevati particolari differenze soprattutto sulla metodologia: una lezione "partecipata" con libro di testo edizione Pearson, in uso anche in Italia. Molto particolare, invece l'uso degli spazi legati alle tecnologie. In ogni piano sono presenti almeno 3 / 4 laboratori inseriti tra due aule con poche postazioni per permettere attività flessibili all'interno del gruppo classe. Anche in questo caso è in uso una piattaforma per studenti e genitori (installata da un'azienda esterna) per controllare le attività giornaliere (compiti a casa e valutazioni) e rendere più accessibile la comunicazione scuola/famiglia. Tutto questo è reso possibile da una mancanza di gap tecnologico al quale noi italiani siamo abituati: ogni famiglia ha accesso alla rete e possiede un pc.

In nessuna scuola visitata viene utilizzato software libero, nonostante il Governo Olandese abbia messo a disposizione delle scuole un Portale di Open educational resources, adatto, da quanto riferito dagli stessi insegnanti, per ordini di scuole inferiori.

<http://www.wikiwijs.nl/task/international.psm1>

Obiettivo: Potenziare le pratiche laboratoriali delle discipline tecnico-scientifiche come buone pratiche di apprendimento per gli studenti e formazione continua per la comunità territoriale

In ogni istituto sono presenti laboratori scientifici, anche se l'applicazione del metodo sperimentale non è sempre rigorosa.

Nell'Eckart College si sono potuti osservare alcuni gruppi impegnati nella costruzione di un modellino di un treno che la compagnia di trasporto locale voleva introdurre come elemento di innovazione capace di attrarre passeggeri. Alcuni ragazzi lavoravano con il compensato, altri con il cartone, altri ancora con software tridimensionali.

Si è potuto constatare come le attività per progetti siano molto presenti nella scuola olandese e come all'interno vi siano sviluppate competenze trasversali comuni a tutte le discipline, pur non facendo espliciti riferimenti alle otto competenze di cittadinanza europee”

Obiettivo: Finalizzare il rapporto scuola/impresa ad una formazione professionale internazionale

Fondamentale per questo obiettivo è stata la visita all'ICT Labs di Eindhoven, collegato anche all'ICT Labs di Trento <http://www.eitictlabs.eu/about-us/nodes-co-location-centres/trento/>. Il Centro offre due tipologie di corsi post-universitari: una Summer School e una Master School. Gli studenti sono laureati e provengono da ogni parte del mondo. Entrambi i corsi sono strutturati per la gran parte a progetto, con forte coinvolgimento delle aziende del territorio attraverso iniziative di formazione che integrano sia la ricerca che il mondo aziendale.

“ L'entrepreneurship”, una materia di studio ricorrente, mira a sviluppare e favorire lo spirito imprenditoriale e la capacità di trasformare una ricerca in business. I centri EIT-ICT Labs si stanno aprendo verso tutti i livelli scolastici, partendo da quello post-universitario, l'attuale, ma con una prospettiva più ampia di rivolgersi anche ai livelli inferiori fino alle scuole superiori. Ad esempio il progetto “Hich Tech Room”, nasce nel 2009 per rispondere all'esigenza del territorio di avere a disposizione maggiori specialisti nel campo della scienza e della tecnologia. Gli studenti più dotati intellettualmente con competenze sociali sviluppate, vengono selezionati dalle scuole superiori a profilo scientifico. Una selezione finale viene poi effettuata da una commissione. La ventina di alunni individuati lavorano oltre il loro orario scolastico per 80 ore in 10 mesi, cimentandosi in un compito di alto livello proposto da un'azienda e imparando a mettere in atto processi innovativi. Lo scopo finale è preparare queste eccellenze a cooperare, a orientarsi in un campo innovativo, a svolgere attività laboratoriali ed a utilizzare le più moderne tecnologie.

Sintesi critica delle restituzioni e considerazioni dei partecipanti

Complessivamente i partecipanti sono rimasti soddisfatti dell'esperienza, sottolineando in modo evidente l'utilità del viaggio di istruzione per la propria crescita personale.

Sono rimasti tutti colpiti dalla funzionalità degli spazi fisici pensati per la scuola olandese. Infatti ogni istituto presenta ampi locali, colorati e luminosi per favorire l'aggregazione e lo scambio attivo di tutti gli attori presenti (studenti, docenti). Le architetture degli edifici più nuovi,

costruiti in funzione della didattica, si presentano tutti con vetrate, open pace in cui si tengono più lezioni contemporaneamente. Ci siamo immersi così, in una concezione di spazio liberamente fruibile da docenti e studenti. Ogni ragazzo può costruire il suo percorso di apprendimento scegliendo spazio e strumenti più idonei.

Colpisce, ad esempio, nel Northgo College il “salottino dell’inglese”, un’aula attrezzata con divano, tavolino, televisione, spazio messo a disposizione dalla scuola per parlare e discutere esclusivamente in lingua inglese. Al Niekkee assume importanza perfino la simbologia: una copia della famosa Niekkee di Samotraccia è ben visibile nell’ampio atrio all’ingresso per rappresentare il progetto “Wings” (Ali) all’interno del quale ogni studente costruisce la propria personalizzazione dell’apprendimento.

Tutti partecipanti si sono posti in modo propositivo dopo il viaggio, per un piano di miglioramento all’interno dell’istituto:

- modificare gli spazi per rendere la scuola più accogliente sia per i docenti che gli alunni
- diffondere in modo capillare le tecnologie, affinché possano essere utilizzate in tutte le classi cercando di vincere le resistenze dei colleghi più diffidenti
- utilizzare una piattaforma online per rilevare i dati in entrata degli studenti al primo anno con la finalità di migliorare la conoscenza degli studenti da parte degli insegnanti del corso e promuovere, così, confronti durante gli anni di permanenza a scuola.
- utilizzare una piattaforma online per la registrazione delle competenze nelle diverse discipline che rimangono nello storico dello studente fino alla fine degli studi
- potenziare l’ utilizzo del registro online già in uso nell’Istituto Buonarroto
- porre maggiore attenzione al singolo, rendendo più flessibile il curriculum per dare l’opportunità al giovane di individuare, responsabilmente, la strada per lui migliore e più confacente ai suoi bisogni e aspettative
- promuovere attività per progetti, favorendo così esperienze extrascolastiche, nel mondo del lavoro e della ricerca
- stimolare l’imprenditorialità e l’intraprendenza e incoraggiare gli studi tecnici e scientifici per formare i quadri del domani.

Attività realizzate per la disseminazione dei risultati

La disseminazione dei risultati è iniziata con una relazione/confronto dei partecipanti durante il Collegio dei Docenti di fine ottobre 2013.

La sintesi della attività è stata pubblicata nel Sito istituzionale dell'ITI Buonarroti al seguente indirizzo:

http://www.buonarroti.tn.it/index.php?option=com_content&view=article&id=471:progetto-internazionalizzazione&catid=30:varie&Itemid=26

Inoltre è prevista la pubblicazione di un articolo scritto dalla referente Iprase, Elisabetta Nanni, per il sito di Indire - Firenze.

Link ad album fotografici:

- Album creato da G. Cramerotti
<https://www.icloud.com/iphoto/projects/it-it/#3;CAEQARoQINPdBsNQcguanklkKLL7yA;4F9F2794-E0AA-4173-BDDB-9B0C2B76E1A5>
- Album creato da P. Seiser
https://www.dropbox.com/sh/zq2esgivkhyayu6/SWqR_ktpqU/Foto%20Olanda%202013
- Pinterest creato da E. Nanni
<http://www.pinterest.com/elisnan/a-visit-to-niekee-college-roermond-holland/>

Ottobre 2013

Progetto “OLA”, osservare l’apprendimento un’azione dell’internazionalizzazione delle istituzioni scolastiche

L’azione denominata progetto OLA “Osservare l’apprendimento”, ha avuto come ambiti di approfondimento, ricerca e sperimentazione, il Testing e la certificazione dei livelli di apprendimento , i processi di valutazione e le pratiche didattiche.

La proposta del percorso è pervenuta da una rete di scuole di cui fanno parte i seguenti Istituti: IC di Cles (capofila del progetto), Scuola Ladina di Fassa, IC di Revò, IC Alta Val di Sole, IC di Cembra. Ogni Istituto ha individuato una classe in cui attivare la sperimentazione e 4 docenti (area umanistica, area matematico scientifica, area linguistica, area storico sociale) che hanno in seguito partecipato a tutte le fasi del progetto, prodotto e sperimentato materiali, partecipato a incontri di approfondimento e preso parte allo scambio con i docenti stranieri.

L’azione si proponeva di perseguire i seguenti obiettivi:

- creazione e sperimentazione di strumenti di valutazione per competenze;
- valutazione con cadenza annuale degli apprendimenti;
- costruzione di un profilo degli apprendimenti dell’alunno;
- individuazione strategie utili alla personalizzazione.
- Si prevede che alla fine del percorso le scuole avranno
- progettato e validato prove di competenza relative a diverse discipline;
- somministrato le prove e raccolto i dati relativi ai risultati;
- sperimentato strumenti di osservazione e di documentazione dei processi di apprendimento;
- costruito una banca data degli esiti dell’apprendimento.

Il percorso, accompagnato e monitorato dal gruppo di lavoro formato dai Dirigenti scolastici, dal referente IPRASE e da un esperto, ha posto attenzione agli scambi fra i soggetti coinvolti: allo scambio di informazioni, allo scambio di esperienze, alla costituzione di reti più o meno formalizzate.

Percorso di progettazione condivisa di strumenti di valutazione delle competenze

Gli insegnanti delle 5 scuole della rete si sono incontrati in più occasioni suddivisi per disciplina ed hanno elaborato prove comuni di:

- storia
- geografia
- scienze
- lingua inglese
- lingua tedesca

Tali verifiche sono state elaborate secondo la struttura e le indicazioni date da IPRASE nei corsi di formazione e nei percorsi di accompagnamento ai dipartimenti delle varie scuole. Ogni prova ha come obiettivo quello di valutare competenze e abilità ed è corredata da griglie di valutazione o strumenti per una valutazione oggettiva. Le verifiche sono state somministrate nella stessa settimana in tutte le classi campione selezionate dalle scuole. Gli insegnanti hanno corretto le verifiche secondo criteri comuni e tabulando i risultati.

Le verifiche per struttura e quesiti sono diventate di fatto delle prove di tipo sommativo.

Il confronto relativo alla lettura dei risultati è stato realizzato dalla Prof.ssa Di Crisci perché si ritiene che solo attraverso una correzione comparativa si possano organizzare i risultati in modo che restituiscano informazioni utili da due punti di vista:

- monitoraggio degli alunni
- correttezza e validazione dei quesiti proposti.

I risultati della correzione comparativa sono stati discussi con i Dirigenti scolastici e restituiti ai docenti in un incontro a novembre 2013.

Segue una sintesi dei risultati ottenuti dagli alunni complessivamente (tutte le 5 classi sperimentali) e nel dettaglio (classe per classe). I risultati sono stati raccolti utilizzando rubriche valutative in cui sono stati incrociati evidenze e livelli.

Si propone ora una lettura dei risultati fatta per classe, nella tabella sono presenti le percentuali di alunni che hanno conseguito il relativo livello di padronanza della competenza o dell'abilità:

Storia:

	SSPG REVO' 19 alunni	SSPG CLES 21 alunni	SSPG OSSANA 20 alunni	SSPG CEMBRA 17 alunni	SSPG FASSA 12 alunni	Livelli raggiunti media percentuali	
Collocare gli eventi nel tempo	37 %	9,5 %	50 %	29,5 %	8 %	28 %	C
	21%	9,5 %	15 %	29,5 %	25 %	19 %	B
	16 %	43 %	15 %	17,5 %	33,5 %	25 %	A
	26 %	38 %	20 %	23,5 %	33,5 %	28 %	NR
Conoscenza del lessico specifico	47 %	14 %	15 %	17,5 %	-	20 %	C
	21 %	19 %	60 %	11,5 %	25 %	28 %	B
	21 %	24 %	10 %	11,5 %	16,5 %	17 %	A
	11 %	43 %	15 %	59,5 %	58,5 %	35 %	NR
Analisi e interpretazione delle fonti	26 %	33,5 %	25 %	17,5 %	25 %	26 %	C
	11 %	24 %	50 %	53,5 %	16,5 %	31,5%	B
	37 %	14 %	15 %	17,5 %	8 %	19 %	A
	26 %	28,5 %	10 %	11,5 %	50 %	23,5%	NR
Produzione di testo storico	52 %	62 %	60 %	53,5 %	50 %	56 %	C
	11 %	-	20 %	11,5 %	8 %	10 %	B
	21 %	4,5 %	5 %	23,5 %	-	11,5%	A
	16 %	33,5 %	15 %	11,5 %	42 %	22,5%	NR

Geografia

	SSPG	SSPG	SSPG	SSPG	SSPG	Livelli raggiunti	
	REVO'	CLES	OSSANA	CEMBRA	FASSA	media per- centuali	
	19 alunni	21 alunni	21 alunni	17 alunni	14 alunni		
Ricavare informa- zioni da carte geografiche	10,5 %	43 %	71,5 %	53 %	28,5 %	42 %	C
	47,5 %	43 %	19 %	35 %	50 %	38 %	B
	26,5 %	-	9,5 %	6 %	14,5 %	11 %	A
	15,5 %	14 %	-	6 %	7 %	9 %	NR
Ricavare informa- zioni da un testo geografico e compiere opera- zioni di classifica- zione	73.5 %	81 %	85,5 %	70,5 %	57 %	75 %	C
	-	-	-	-	14,5 %	2 %	B
	26.5 %	9,5 %	-	29,5 %	-	13 %	A
	-	9,5 %	14,5 %	-	28,5 %	10 %	NR
Utilizzare grafici per comprendere e comunicare fat- ti e fenomeni	68.5 %	85,5 %	76 %	100 %	100 %	85 %	C
	21 %	5 %	14,5 %	-	-	9 %	B
	-	-	-	-	-	-	A
	10.5 %	9,5 %	9,5 %	-	-	6 %	NR
Conoscere e uti- lizzare il lessico specifico	73,5 %	71,5 %	54,5 %	6 %	36 %	52 %	C
	26,5 %	24 %	29 %	88 %	50 %	41 %	B
	-	-	-	-	7 %	1 %	A
	-	4,5 %	14,5 %	6 %	7 %	6 %	NR
Orientarsi sulla carta utilizzando le coordinate geografiche	42 %	52,5 %	9,5 %	41 %	43 %	37 %	C
	10,5 %	-	54,5 %	-	-	13 %	B
	10,5 %	-	9,5 %	12 %	-	6 %	A
	37 %	47,5 %	26,5 %	47 %	57 %	44 %	NR

Scienze

	SSPG REVO' 19 alunni	SSPG CLES 21 alunni	SSPG OSSANA 19 alunni	SSPG CEMBRA 18 alunni	SSPG FASSA 13 alunni	Livelli raggiunti media percentuali	
Osservazione di un fenomeno	84,5 %	85,5 %	84,5 %	72 %	92,5 %	84 %	C
	10,5 %	14,5 %	15,5 %	16,5 %	7,5 %	13 %	B
	5 %	-	-	11,5 %	-	3 %	A
	-	-	-	-	-	-	NR
Formulazione di ipotesi	10,5 %	5 %	10 %	5,5 %	15,5 %	9 %	C
	37,5 %	28,5 %	63 %	5,5 %	46 %	36 %	B
	26 %	23,5 %	27 %	22,5 %	23 %	24,5 %	A
	26 %	43 %	-	66,5 %	15,5 %	30,5 %	NR
Modellizzazione di un fenomeno	37,5 %	19 %	31,5 %	33,5 %	61,5 %	36 %	C
	15 %	19 %	16 %	-	7,5 %	11,5 %	B
	10 %	23,5 %	21 %	-	7,5 %	13 %	A
	37,5 %	38,5 %	31,5 %	66,5 %	23,5 %	34 %	NR
Analisi di un fenomeno	21 %	43 %	31,5 %	11,5 %	15,5 %	24,5 %	C
	10,5 %	19 %	58 %	60,5 %	31 %	35,5 %	B
	42,5 %	19 %	10,5 %	11,5 %	46 %	26 %	A
	26 %	19 %	-	16,5 %	7,5 %	14 %	NR

Inglese

	SSPG REVO' 19 alunni	SSPG CLES 21 alunni	SSPG OSSANA 21 alunni	SSPG CEMBRA alunni	SSPG FASSA 13 alunni	Livelli raggiunti media percentuali	
Comprensione di un testo scritto	44 %	47,5 %	14 %	%	-	28,5 %	C
	36 %	28,5 %	33 %	%	69 %	39,5 %	B
	10 %	-	19 %	%	23 %	12 %	A
	10 %	24 %	33 %	%	8 %	20 %	NR
Riflessione sulla lingua	21,5 %	19 %	29 %	%	8 %	20 %	C
	47,5 %	24 %	38 %	%	23 %	34 %	B
	5 %	14 %	14 %	%	31 %	15 %	A
	26 %	43 %	19 %	%	38 %	31 %	NR

Tedesco

	SSPG REVO' 18 alunni	SSPG CLES 21 alunni	SSPG OSSANA 21 alunni	SSPG CEMBRA alunni	SSPG FASSA alunni	Livelli raggiunti media percentuali	
Comprensione di un testo scritto	66,5 %	52,5 %	38,5 %	%	%	51 %	C
	33,5 %	43 %	47,5 %	%	%	39 %	B
	-	4,5 %	4,5 %	%	%	5 %	A
	-	-	9,5 %	%	%	5 %	NR
Riflessione sulla lingua	5,5 %	9,5 %	28,5 %	%	%	15 %	C
	61 %	38 %	47,5 %	%	%	48 %	B
	22 %	28,5 %	14,5 %	%	%	21,5 %	A
	11,5 %	24 %	9,5 %	%	%	15,5 %	NR

Incontro formativo con l'esperto: il sistema scolastico olandese

Nel mese di maggio presso l'IPRASE a Rovereto, gli insegnanti e i dirigenti coinvolti nel progetto hanno svolto un incontro con il Dott. Petrolino, esperto del sistema scolastico olandese e delle metodologie di valutazione messe in atto in tale sistema. L'obiettivo dell'incontro è stato quello di fornire informazioni necessarie relativamente al sistema scolastico che i partecipanti al progetto avrebbero incontrato durante il viaggio di studio e per stimolare riflessioni e interrogativi utili per il confronto e lo scambio con i docenti olandesi.

Relativamente al sistema scolastico olandese è stato esposto quanto sintetizzato di seguito:

in Olanda non esiste una vera e propria educazione prescolare. I bambini, già dall'età di 4 anni, possono frequentare l'istruzione primaria (Basisschool) e quasi tutti (il 99%) lo fanno, nonostante l'obbligo scolastico inizi a 5 anni. Tuttavia, esiste anche un'offerta di istruzione preprimaria per bambini dai 2 ai 5 anni a rischio di svantaggio educativo, come i bambini che hanno genitori con una scarsa istruzione e bambini appartenenti a minoranze etniche. Questo tipo di offerta prescolare è finanziata dal Governo.

L'istruzione obbligatoria ha una durata di 13 anni articolati in:

- Istruzione primaria (Primair onderwijs): 5-12 anni di età (vi è una scuola primaria per alunni con bisogni educativi speciali)
- Istruzione secondaria (Voortgezet onderwijs) che è a sua volta articolata in:
 - Istruzione pre-universitaria (Voorbereidend wetenschappelijk onderwijs – VWO):

12-18 anni di età

- Istruzione secondaria superiore generale (Hoger algemeen voortgezet onderwijs – HAVO): 12-17 anni di età
- Istruzione secondaria preprofessionale (Vorbereidend middelbaar beroepsonderwijs – VMBO): 12-16 anni di età
- Istruzione secondaria speciale (Speciaal voortgezet onderwijs): 12-18/20 anni di età
- Formazione pratica (Praktijkonderwijs): 12-18 anni di età

La frequenza della scuola a tempo pieno è obbligatoria fino al compimento del sedicesimo anno di età, dopodiché tutti i ragazzi, fino all'età di diciotto anni, devono continuare a formarsi fino al conseguimento di almeno una qualifica di base di livello secondario superiore. Gli studenti devono frequentare una scuola che offre corsi di questo tipo almeno due giorni a settimana. Coloro che hanno un contratto di formazione pratica in un settore particolare di impiego frequentano la scuola un giorno a settimana e lavorano il resto dei giorni. L'istruzione secondaria fino all'età di 18 anni è gratuita.

Vi è poi un'istruzione secondaria superiore che non è obbligatoria ed ha una durata da 2 a 4 anni e si articola in:

- Istruzione pre-universitaria (Vorbereidend wetenschappelijk onderwijs – VWO): 15-18 anni di età;
- Istruzione generale (Hoger algemeen voortgezet onderwijs – HAVO): 15-17 anni di età;
- Istruzione professionale (Middelbaar beroepsonderwijs – MBO): 16-17/18/19/20 anni di età;

Nell'istruzione obbligatoria, l'organo scolastico competente decide l'inizio e la fine dell'anno scolastico e la durata delle lezioni. La sola restrizione imposta alle scuole è il volume orario minimo annuale. Le scuole definiscono il proprio piano curricolare e i metodi di insegnamento e sono libere di stabilire il volume orario da assegnare a ciascuna materia. I contenuti e i metodi didattici non sono imposti. Ogni istituto deve avere un piano scuola, aggiornato ogni quattro anni, che descrive i passi compiuti per monitorare e migliorare la qualità e indica la politica della scuola in materia educativa e di qualità del personale. Nel sistema scolastico olandese la distinzione pubblico/privato non è significativa, in quanto la

maggioranza dell'offerta è di tipo privato.

Curricolo

Istruzione primaria obbligatoria

Il Ministero dell'istruzione definisce il curriculum generale, le materie obbligatorie e i relativi obiettivi di apprendimento. Oltre a questi ultimi, l'unica limitazione prescritta riguarda i livelli di riferimento, che descrivono ciò che gli studenti dovrebbero aver imparato e messo in pratica al termine della scuola primaria. Gli obiettivi da raggiungere non si soffermano solo sullo sviluppo cognitivo ed emotivo, ma anche su competenze creative, sociali, culturali e fisiche.

Sulla base degli obiettivi di apprendimento formulati a livello centrale, le scuole devono organizzare la loro offerta formativa in maniera tale che tutti i contenuti delle materie a cui questi obiettivi si riferiscono siano coperti entro la fine della scuola primaria. Obiettivi intermedi e linee guida didattiche, indicati dal Ministero dell'Istruzione, della Cultura e della Scienza, sono stati sviluppati per l'aritmetica/ matematica e per l'olandese, in modo da fornire un ulteriore sostegno alle scuole per l'organizzazione dell'insegnamento di queste discipline. Gli obiettivi intermedi forniscono un punto di partenza per l'insegnamento all'inizio di ogni anno dell'istruzione primaria. Le linee guida didattiche forniscono un quadro generale nella progettazione dell'insegnamento a medio-lungo termine. Esse comprendono i seguenti elementi, presentati in relazione reciproca:

- obiettivi da raggiungere e in quale ordine;
- argomenti inerenti alla materia ;
- tipo di approccio alla materia;
- spunti educativi e organizzativi per il raggiungimento di questi obiettivi.

Le scuole devono offrire discipline in 6 aree curriculari. Esistono 58 obiettivi di apprendimento che si riferiscono alle seguenti materie: olandese; inglese (insegnata negli ultimi due anni della scuola primaria); aritmetica e matematica; studi sociali e ambientali (incluse, per esempio, geografia, storia, scienze – compresa biologia); cittadinanza, competenze sociali e life skills (compresa sicurezza stradale); educazione alla salute; strutture sociali (inclusi studi politici) e movimenti ideologici e religiosi; espressione creativa (inclusa per esempio, musica, disegno e lavoro manuale); sport e movimento.

Istruzione secondaria obbligatoria

Gli obiettivi di apprendimento delineati dal Ministero dell'istruzione definiscono gli standard di conoscenze, comprensione e competenze che gli studenti devono raggiungere negli anni della scuola secondaria inferiore.

Nell'istruzione secondaria, le leggi in materia stabiliscono alcuni requisiti del curriculum, contengono disposizioni in materia di tempo trascorso a scuola, distribuzione del personale e partecipazione al processo decisionale. Esse lasciano le scuole libere di elaborare le proprie politiche su altre questioni. Almeno il 66% delle ore di insegnamento nei primi tre anni deve essere dedicato ai 58 obiettivi di apprendimento. La scuola stessa traduce questi obiettivi in materie, progetti, aree di apprendimento e combinazioni di tutti e tre, o anche, per esempio, in insegnamento basato sulle competenze. Il resto del curriculum è anch'esso soggetto a obblighi di legge, che variano a seconda del tipo di istruzione.

Nonostante queste libertà, le scuole devono rendere conto all'ispettorato delle loro politiche, dimostrare che hanno incluso tutti gli obiettivi da raggiungere nel loro curriculum e che gli alunni passano agli anni superiori adeguatamente preparati.

Visita di studio presso il Bonaventura College di Leiden (Olanda)

Il viaggio di studio si è svolto dall' 8 al 10 ottobre 2013 ed ha avuto come destinazione la città di Leida, sede del Bonaventura College, partner nell'iniziativa. Il gruppo di docenti è stato ospitato in una delle 14 scuole del College la Mariënpoelstraat che è una scuola con indirizzi HAVO, Atheneum e Gymnasium. La scuola ha più di 800 alunni e 80 insegnanti. Il Bonaventura College è una scuola cattolica. La scuola si trova in un edificio monumentale. Oltre alle aule normali vi sono la biblioteca, un auditorium centrale annesso teatro, una palestra con attrezzature per il fitness e laboratori scientifici e per attività pratiche.

Il primo giorno di attività si è posta l'attenzione sulle strategie per motivare e sostenere gli alunni con basso rendimento scolastico attraverso la figura del tutor e su come leggere la curva di apprendimento dell'alunno attraverso i risultati degli esami CITO. Nel secondo giorno si è privilegiato il lavoro in gruppi disciplinari misti (docenti italiani e docenti olandesi) per un confronto-scambio relativo ai materiali, mentre il terzo giorno è stato dedicato all'incontro con un funzionario del CITO.

Le metodologie messe in atto per l'attuazione dei percorsi formativi evidenziano due modalità attuative, strettamente correlate con le finalità:

- l'utilizzo di metodologie passive (formazione frontale, testimonianze, ecc), per il trasferimento dei contenuti dell'innovazione nel suo complesso;
- l'utilizzo di metodologie attive (gruppi di lavoro), per indicazioni relative all'adattamento della buona pratica al nuovo contesto di riferimento.

Nel primo caso, la formazione rappresenta una modalità per fornire gli strumenti tecnici e operativi indispensabili all'applicazione dei modelli e delle metodologie che si vogliono trasferire.

Nel secondo caso, invece, la formazione rappresenta lo strumento che agevola l'adattamento al contesto dei contenuti innovativi da trasferire. In particolare i lavori di gruppo sono veri e propri piani di fattibilità. In questo secondo caso la formazione rappresenta la parte più vitale dell'esperienza di trasferimento.

L'attività di scambio con un'altra realtà, internazionale, svolge un ruolo attivo sia di "congiunzione" di tipo scientifico, tecnico e metodologico tra ente "cedente" e ente "ricevente", sia di collegamento tra i diversi attori coinvolti nel processo di trasferimento.

La costituzione di gruppi di lavoro congiunti offre una lettura più qualitativa del dato e ne mette in evidenza la funzione di indirizzo metodologico e scientifico nonché di validazione degli strumenti e dei prodotti.

Il viaggio di studio costituisce la terza parte del progetto, quella maggiormente coinvolta nel trasferimento delle buone pratiche; è opportuno ricordare le caratteristiche che gli studi a livello europeo identificano come buone pratiche: l'efficacia delle azioni, la capacità di modellizzare l'innovazione per consentire riproducibilità, l'attenzione alla trasferibilità e capacità di creare partnership con il coinvolgimento di nuovi attori.

Primo intervento formativo

Durante il primo intervento, dopo un'analisi dei bisogni fatta riprendendo gli studi di Maslow in cui è stata sottolineata l'importanza degli aspetti emotivi, della percezione di sé e della valorizzazione delle differenze, si è passati alla descrizione di un progetto, attivato al Bonaventura College, volto al supporto e tutoraggio degli alunni con basso rendimento scolastico al fine di accompagnarli verso il successo formativo e un approccio più positivo

all'attività scolastica. La figura del tutor viene istituita nell'ottica della prevenzione al disagio e all'insuccesso scolastico. Il tutor è un docente che offre uno spazio e un tempo per concorrere allo stare bene a scuola. Il tutor ascolta e aiuta lo studente a imparare ad affrontare una situazione, a esaminarla e a progettare eventualmente ipotesi di soluzione. Il docente potrà, in accordo con lo studente, coinvolgere il coordinatore di classe, il consiglio di classe, la famiglia, altri servizi interni o esterni all'Istituto. Il docente tutor, inoltre, comunica e confronta la propria esperienza con altri tutor con i quali, e sotto la supervisione di un docente esterno, elabora dati, progetta strategie e verifica, valuta l'intervento. La sperimentazione ha coinvolto 28 studenti nel 2011 ed ha dato esiti molto positivi sia per quanto riguarda i risultati scolastici, sia per ciò che riguarda competenze relazionali e sociali dei ragazzi coinvolti.

Secondo intervento formativo

Il secondo intervento è servito ad esplicitare alcune caratteristiche dei test CITO, ma soprattutto a chiarire come i risultati di tali test vengano utilizzati nella scuola. Oltre a questo è stato presentato il modello di organizzazione e valutazione delle verifiche RTTI che è un sistema coerente e comparabile con quello utilizzato dal CITO per realizzare le prove esterne. Sono stati forniti degli esempi della curva di apprendimento dell'alunno che può essere tracciata attraverso i risultati delle prove sommative e sono stati forniti degli strumenti di interpretazione e lettura dei dati che possono emergere.

Terzo intervento formativo

Il terzo intervento ha fornito una cornice teorica all'attività soprattutto attraverso i riferimenti alle teorie di Marzano. Si è passati dal riflettere sulla centralità del ruolo dell'insegnante alle possibili azioni che egli deve intraprendere, attraverso i dati e gli strumenti in suo possesso, affinché la ricaduta della sua azione didattica porti a reali e comprovati miglioramenti dell'apprendimento degli alunni. Si passano in rassegna i possibili strumenti che l'insegnante può utilizzare per delineare un profilo dello studente e si riflette anche sulle modalità di condivisione nel team docenti di tali strumenti.

Quarto intervento formativo

Il quarto intervento si è sostanziato in una visita alla scuola. I docenti italiani, suddivisi in gruppi disciplinari, hanno potuto visitare i locali della scuola accompagnati da docenti olandesi, in modo da poter osservare l'organizzazione degli spazi. E' emerso in modo evidente come spazi e orari siano modulati per permettere agli alunni di organizzare in modo autonomo la propria giornata scolastica: gli alunni si spostano dalle aule ai laboratori in modo autonomo, si inseriscono in gruppi diversi a seconda dell'attività da svolgere, passano del tempo in biblioteca o in appositi angoli studio a studiare da soli o in piccoli gruppi, utilizzano telefoni e pc senza restrizioni particolari.

In un secondo momento i docenti hanno partecipato ad una lezione. Si sono potute osservare: la distribuzione degli alunni nelle classi (molto numerosi nelle classi dei primi anni e meno in quelle di livello più alto), la modalità degli interventi formativi (didattica d'aula, di laboratorio...) e la presenza di docenti giovani supportati da docenti più esperti.

Quinto intervento formativo

Nel quinto intervento formativo si è affrontato il tema della gestione della classe e del rendimento degli studenti attraverso l'analisi di pratiche didattiche innovative e attraverso l'utilizzo dei dati ricavati dai test. Viene presentato il sistema denominato "Q management" che si basa sul ciclo di Deming:

" Che è un modello studiato per il miglioramento continuo della qualità in un'ottica a lungo raggio. Serve per promuovere una cultura della qualità che è tesa al miglioramento continuo dei processi e all'utilizzo ottimale delle risorse. Questo strumento parte dall'assunto che per il raggiungimento del massimo della qualità sia necessaria la costante interazione tra ricerca, progettazione, test, produzione e vendita. Per migliorare la qualità e soddisfare il cliente, le quattro fasi devono ruotare costantemente, tenendo come criterio principale la qualità.

La sequenza logica dei quattro punti ripetuti per un miglioramento continuo è la seguente:

- **P** – *Plan. Pianificazione.*
- **D** – *Do. Esecuzione del programma, dapprima in contesti circoscritti.*
- **C** – *Check. Test e controllo, studio e raccolta dei risultati e dei riscontri.*
- **A** – *Act. Azione per rendere definitivo e/o migliorare il processo.”*

(http://it.wikipedia.org/wiki/Ciclo_di_Deming)

Si passa poi ad un'elencazione di quei fattori che garantiscono la qualità: descrizione di obiettivi, significati e metodi personalizzati, monitoraggio ed analisi dei risultati, utilizzo della banca dati relativa ai risultati dell'alunno per certificarne le competenze, utilizzare test standardizzati, monitoraggio e validazione dei test stessi.

Di particolare interesse l'attenzione agli obiettivi personalizzati e la riflessione relativa alle richieste da porre agli studenti in modo che essi possano raggiungere il successo formativo.

Oltre a questo ci si è soffermati su come il docente debba esercitare la funzione di monitoraggio relativamente alla propria azione, ma soprattutto relativamente alla situazione dei suoi alunni.

Sesto intervento formativo

L'intervento formativo in oggetto è stato organizzato come laboratorio. I docenti italiani si sono suddivisi in gruppi disciplinari e sono stati affiancati da un insegnante olandese della stessa materia. Il lavoro è partito dall'analisi di verifiche realizzate dai docenti italiani, da un confronto sui quesiti e dalla possibilità di organizzare le verifiche secondo il sistema RTTI.

Settimo intervento formativo

L'ultimo intervento formativo è stato tenuto dal dott. Diederik Schönau senior consultant del CITO. L'intervento del dott. Schönau è stato tenuto in italiano e ciò ha permesso una partecipazione più attiva e diretta di tutti i docenti. L'esposizione si è soffermata sulla struttura e gli obiettivi del CITO (paragonabili a quelli INVALSI) e sui criteri di lettura delle prove e dei risultati. Elementi rilevanti sono sembrati la volontà di poter comparare i risultati e di realizzare prove coerenti con quelle proposte dagli Istituti.

Elementi di trasferibilità / non trasferibilità delle azioni del Bonaventura College

Dalla visita al Bonaventura College sono emerse dai partecipanti riflessioni relative alle pratiche didattiche e organizzative osservate e condivise con i colleghi olandesi. Segue una sintesi delle osservazioni emerse.

L'elemento che risulta di maggiore interesse ai fini della trasferibilità è il sistema di organizzazione della prove chiamato RTTI che permette di articolare le verifiche in item che vanno a testare :

R: riproduzione delle conoscenze

T: applicazione delle conoscenze in un contesto noto

T: applicazione delle conoscenze in un contesto non noto

I: intuizione e riflessione critica

Tale sistema non costituisce una novità in termini di sostanza in quanto le prove elaborate negli ultimi anni dagli Istituti italiani coinvolti nel progetto prevedono quesiti che permettano al docente di osservare e valutare il livello di conoscenza, abilità e competenza dell'alunno.

Bisogna riconoscere al sistema olandese un'attenzione particolare all'aspetto formativo delle verifiche e all'utilizzo dei dati ricavati nell'ottica di una personalizzazione degli apprendimenti.

Rispetto alla personalizzazione risulta molto interessante la gestione dei gruppi classe/ gruppi di livello attuata negli Istituti Olandesi, ma, interessando questo aspetto la struttura organizzativa della scuola, pare di difficile applicazione. Si ritiene possa invece essere trasferibile il sistema di tutoraggio degli alunni con scarso rendimento scolastico cui in Olanda viene affiancato un docente che ha cura di tenere i rapporti tra alunno, scuola, famiglia, di analizzare la situazione dell'alunno proponendo attività e strategie per il miglioramento, di motivare l'alunno.

Altro elemento trasferibile è la creazione di un sistema di collaborazione e supporto tra docenti di esperienza e docenti giovani; sarebbe utile dare a questi ultimi la possibilità di assistere alle lezioni dei colleghi esperti e progettare con loro alcuni moduli disciplinari da presentare alle classi in compresenza.

I docenti sentono come prioritaria la creazione all'interno degli Istituti trentini di figure intermedie di sistema fra cui docenti specializzati nella valutazione per livelli di competenze (middle management), che affianchino i colleghi nell'elaborazione dei risultati, nell'individuazione di strategie d'intervento e nell'utilizzo di strumenti per l'analisi scorciata dei dati (monitoraggio dei risultati delle singole verifiche e dei progressi nel tempo).

Inoltre risulta strategico presidiare l'area della valutazione affinché da sommativa si trasformi in valutazione formativa, diventando strumento di riflessione per l'adattamento continuo ed efficace ai bisogni dei ragazzi che consenta di tracciare il percorso di ogni singolo alunno con una raccolta dati costruita su più anni, anche in considerazione dell'elevato turn over dei docenti, potrebbe essere di grande aiuto nella personalizzazione della didattica.

Il sistema di orientamento scolastico olandese è basato sulla lettura dei risultati dei test, influisce anche il giudizio fornito dagli insegnanti, ma molte scuole non accettano alunni che abbiano ottenuto risultati sotto una certa soglia nei test CITO; questo sistema di orientamento è sembrato ai docenti italiani troppo radicale e rigido e addirittura discriminante, infatti la differenziazione tra alunni dotati e non dotati potrebbe rispecchiare una discriminazione anche sul piano sociale pregiudicando l'ascesa sociale dei ragazzi.

I docenti di lingue straniere hanno rilevato che lo studio delle lingue straniere nel sistema olandese è fondamentale a partire dal primo anno di scuola primaria (4 anni). Il contesto esterno sostiene quotidianamente questo apprendimento: i programmi televisivi sono presentati in lingua originale con i sottotitoli in olandese; l'entourage familiare conosce e parla correttamente due lingue straniere; oltre al fatto, non secondario, che la lingua inglese è una delle tre discipline indispensabili nella formazione scolastica di un individuo.

Sarebbe auspicabile, che, anche in Italia, le lingue straniere cominciassero ad avere un riconoscimento maggiore sia all'interno che all'esterno della scuola. All'interno potenziando l'insegnamento già a partire dai primi anni di formazione, secondo un percorso continuo e progressivo che non soggiaccia solo alle mode passeggere e alle disponibilità finanziarie; all'esterno favorendo le occasioni di scambio linguistico e promuovendo interrelazioni con contesti culturali diversi.

E' stato osservato come nel sistema olandese gli alunni BES vengano inseriti in scuole apposite e come anche gli alunni immigrati frequentino corsi dedicati, tutto ciò sembra sfavorire l'integrazione di questi alunni.

Secondo alcuni insegnanti il sistema scuola italiano ha la pretesa troppo elevata di portare tutti gli alunni ad uno stesso livello di competenza, mortificando sia le eccellenze che i livelli più bassi. I test Invalsi, uguali per tutti, rispecchiano questa anacronistica pretesa. In Olanda, invece, i vari test, sono calibrati secondo i livelli delle diverse scuole, anche se, tutti, fanno riferimento ad una scala comune di valutazione.

Altro elemento evidenziato dagli insegnanti durante la visita è l'estrema autonomia concessa ai ragazzi che entrano ed escono dall'istituto scolastico da soli, cambiano aula tra una lezione e l'altra, possono ripassare la lezione, organizzare il proprio lavoro su banchi e sale studio fuori dalla classe o mangiare durante la pausa pranzo senza essere costantemente controllati a vista dal docente. Secondo il parere dei docenti, negli ultimi anni nella scuola, anziché accompagnare gli alunni al raggiungimento di una propria autonomia personale incoraggiandoli anche all'assunzione di maggiore responsabilità, si sta di fatto impedendo loro di diventare grandi, proteggendoli sotto una campana di vetro. La questione della sicurezza e della responsabilità dei docenti è sicuramente spinosa, ma sarebbe interessante una riflessione che porti a raggiungere un compromesso tra la "libera" realtà olandese ed una scuola "chioccia" come quella italiana.

Dopo il viaggio di studio in Olanda il gruppo di lavoro (Dirigenti e referente IPRASE) si è incontrato più volte per riflettere sul viaggio stesso, per condividere come capitalizzare il lavoro svolto nell'anno precedente e, soprattutto, per progettare le attività successive.

Si è deciso di proseguire il lavoro di monitoraggio degli apprendimenti relativi alle discipline considerate nell'anno precedente, ma introducendo due sostanziali elementi di novità:

- le prove che verranno progettate, somministrate e validate saranno formative e non sommative e saranno 2 durante l'anno
- le suddette prove verranno organizzate secondo il sistema RTTI (osservato durante il viaggio in Olanda) e i risultati saranno raccolti utilizzando un software già fornito dai partner olandesi.

Si è pensato di proseguire nel lavoro coinvolgendo nuovamente gli esperti olandesi che dovranno validare le prove prodotte e fornire indicazioni su come leggere e tabulare i risultati delle stesse.

Visti gli obiettivi iniziali, si è ritenuto che il progetto non potesse concludersi, ma dovesse proseguire nell'anno scolastico successivo, quando, dopo aver messo a regime il sistema di verifiche formative, si è passati a tabulare i dati in modo da tracciare il percorso di acquisizione degli apprendimenti di ogni alunno. Tale operazione dovrebbe permettere ai docenti di avere un profilo chiaro e condiviso relativamente agli studenti e sarà la base su cui costruire strategie di personalizzazione degli apprendimenti.

Anno 2013 - 2014

Anche per l'anno 2013-14 si è proseguito con il lavoro in rete per la costruzione di prove formative e sommative nelle 5 discipline selezionate. I docenti dei diversi Istituti si sono incontrati più volte sia per analizzare l'andamento delle prove somministrate precedentemente sia per elaborare quelle nuove.

Gli incontri si sono tenuti :

Con Docenti e Dirigenti	Con i Dirigenti
13 novembre	5 novembre
11 dicembre	18 gennaio
7 gennaio	12 maggio
12 marzo	
7 maggio	

A febbraio 2014 sono state somministrate le nuove prove.

Tra il 2 e il 4 aprile sono stati ospitati alcuni esperti tra quelli incontrati nel viaggio di ottobre presso il Bonaventura College. Durante la loro permanenza sono state svolte le seguenti attività:

Formazione Dirigenti-IPRASE	Formazione e ricerca con Docenti
1-workshop: The teaching profession in the Dutch educational system: recruitment and career of teachers.	
workshop: Middle leaders:their training and tasks.	2-workshop:analysis of pupil's test made in the five Trentino schools participating in the experiment.
rkshop:Analyses of outputs organizational strategies of educational institutions to improve learning	rkshop: drafting of the tests rkshop:from the monitoring of outcomes to strategies in the classroom to improve learning

Incontri formativi con i dirigenti scolastici e i ricercatori iprase

Nella prima giornata di lavoro i formatori olandesi hanno incontrato i Dirigenti degli istituti scolastici in sperimentazione e i ricercatori IPRASE per proporre una riflessione relativamente alla funzione e alla carriera dei docenti in Olanda.

La riforma del 1995 ha portato a una nuova organizzazione del sistema scolastico olandese volta al decentramento delle scelte e all'assunzione di responsabilità delle scuole relativamente all'offerta e ai risultati conseguiti. Le scuole ricevono dallo Stato un importo sia per il personale sia per costi della gestione materiale, tale importo dipende dal numero di alunni frequentanti l'Istituto.

Le scuole possono decidere le modalità con cui spendere il denaro pubblico a fronte di una relazione pubblica annuale sulla loro politica finanziaria. L'ispettorato olandese dell'istruzione controlla la politica finanziaria di ogni Istituto annualmente.

Secondo questa prospettiva le scuole dovrebbero sapere meglio di funzionari ciò che è nell'interesse dei loro alunni (e dei loro genitori), quindi non si tratta solo della gestione economica delle attività, ma soprattutto della costruzione di una consapevolezza dei bisogni educativi e nella progettazione di interventi didattici, formativi ed educativi.

A fronte di questa gestione, le scuole hanno iniziato a maturare ed esprimere le aspettative nei confronti degli insegnanti. Per legge, ad un insegnante viene richiesto il seguente impegno:

1659 ore l'anno in totale

41,5 ore a settimana x 40 settimane

25 lezioni (50 minuti) più 25 x 30 minuti (preparazione e la correzione)

166 ore (10%) è riservata per la formazione (formazione permanente)

210 ore sono lasciate per le attività non di insegnamento (in conformità con la visione, la politica e il profilo della scuola)

In Olanda sono state definite anche le competenze che deve possedere l'insegnante e sono:

Positiva gestione dei rapporti interpersonali

Competenze pedagogiche

Competenze didattiche

Capacità organizzative

Capacità di cooperare

Coinvolgimento nel perseguire gli obiettivi della scuola

Capacità di fare autocritica

Il Bonaventura college, oltre a queste competenze, richiede che i docenti siano in possesso di due ulteriori competenze: spirito di imprenditorialità e creatività.

Gli insegnanti si possono classificare in due categorie relative alla loro formazione e alla certificazione delle loro competenze:

- Coloro che hanno effettuato un Corso di laurea
- Coloro che oltre al Corso universitario hanno frequentato anche un formazione professionale superiore e specifica.

Gli insegnanti, una volta entrati in servizio, cominciano tutti dalla stessa posizione contrattuale. Le condizioni di lavoro sono organizzate secondo livelli nella scala LB: ad inizio carriera la retribuzione è di 2.445 € (Full Time Equivalent), dopo 12 anni in cui si sia svolto il lavoro in modo soddisfacente si guadagnano fino a 3739 €.

Al fine di creare un mercato del lavoro più flessibile e in grado di attrarre professionisti con alto potenziale sono stati attuati diversi strumenti, tra i quali il “Function mix” che distingue i ruoli che hanno gli insegnanti ruoli e il relativo riconoscimento finanziario.

L'idea è quella di rendere possibile per gli insegnanti di avere una carriera che si articola nel seguente modo:

LB: 2445 - 3739 Euro. Inizio carriera, insegnante juniores.

LC: 2460 - 4361 Euro. Insegnante senior, con competenze superiori e un buon rendimento.

LD: 2470 - 4962 Euro. Insegnante senior con incarichi aggiuntivi per lo sviluppo della scuola. Accompagna i suoi colleghi in questi processi.

Nelle giornate con i docenti è stato illustrato ai partners olandesi il metodo con cui si è trasferito il sistema RTTI al sistema Trentino e ci si è confrontati sulle peculiarità dei due sistemi che non possono permettere una trasferimento in toto. Sono state poi mostrate le prove realizzate e somministrate agli studenti nel febbraio 2014 e i relativi esiti. Si è poi passati a lavorare in gruppi di disciplina, ognuno dei quali accompagnati da un esperto olandese, per predisporre le prove da somministrare nel mese di maggio.

Nell'ultima giornata di lavoro i formatori olandesi hanno incontrato nuovamente i Dirigenti degli istituti scolastici in sperimentazione e i ricercatori IPRASE per proporre una riflessione

relativamente ai Middle leaders, alle loro funzioni, al loro profilo professionale, alle loro competenze e alla loro formazione.

E' emerso che, secondo loro, all'interno dei cambiamenti sociali si deve inserire anche un cambiamento della scuola. La complessità e la delicatezza del mandato degli Istituti impongono che il Dirigente lavori su diversi livelli al fine di attuare cambiamenti ed introdurre metodologie e tecniche innovative di organizzazione.

Il capitale della scuola è costituito dalle risorse umane. Gli insegnanti determinano nella misura del 65% il livello di qualità della scuola valutabile principalmente attraverso i risultati educativi e formativi conseguiti dagli studenti.

Anno 2014 - 2015

Nel terzo anno di sperimentazione gli insegnanti hanno proseguito negli incontri di progettazione in modo da somministrare un'ulteriore prova agli alunni che ormai sono stati seguiti dal primo anno della SSPG. In questo modo è stato possibile avere una migliore visione sull'evoluzione degli apprendimenti degli alunni stessi e una serie di prove (corredate di rubriche e di fogli excel per l'elaborazione dei dati) che hanno coperto i tre anni della SSPG.

Sulla base degli esiti delle verifiche, anche durante l'anno 2014-15 sono state attivate azioni di supporto agli alunni per l'implementazione di conoscenze, abilità e competenze. Gli esiti delle verifiche sono quindi stati utilizzati per modificare e personalizzare l'azione didattica e garantire agli alunni maggiori possibilità di successo formativo.

Durante la primavera del 2015 sono stati elaborati gli esiti di tutte le prove somministrate per individuare gli andamenti dei diversi livelli di acquisizione di conoscenze, competenze abilità.

Le elaborazioni grafiche dei risultati delle prove, sono state consegnate a tutte le scuole e sono stati fatti con gli insegnanti dei momenti di riflessione sulle stesse. Tutti gli esiti dei 3 anni di sperimentazione, la documentazione di restituzione alle scuole e i questionari dei docenti coinvolti nel percorso sono depositati presso la sede di IPRASE.

Commento conclusivo

Si tiene a sottolineare che, attraverso il percorso, è stato possibile:

- potenziare il sistema di valutazione curvandolo maggiormente nella direzione del sostegno ai docenti per il miglioramento del processo di insegnamento- apprendimento;
- supportare le scuole nella lettura ed interpretazione dei dati raccolti con le prove per

una corretta valutazione dell'efficacia dei percorsi e delle metodologie didattiche;

- sperimentare strumenti di valutazione degli apprendimenti più ampi e per competenze (includendo non solo italiano e matematica, ma anche le lingue comunitarie, scienze e ambito antropologico);
- monitorare gli apprendimenti degli allievi in più anni;
- individuare attraverso l'osservazione di buone pratiche nella scuola partner in Olanda strategie utili alla personalizzazione e individualizzazione dei percorsi didattici;
- formare figure intermedie responsabili del coordinamento dei gruppi di lavoro disciplinari e dei dipartimenti (middle management) avviando un confronto internazionale;
- realizzare una partnership con scuole olandesi da mantenere attraverso visite, videoconferenze, condivisione di materiali in piattaforma.

Ottobre 2013

BES-Modelli a confronto nei contesti del Trentino e della Westfalia

Il progetto ha assunto un particolare valore in quanto l'esigenza di un confronto è nata da due realtà in cui le scelte politiche e la gestione degli Istituti relativamente alle pratiche inclusive sono totalmente differenti. In questo caso, quindi, si è potuto attuare un vero e proprio scambio di esperienze e pratiche che ha arricchito entrambi gli interlocutori.

Necessaria per la piena comprensione del progetto è una premessa in cui si descriverà sinteticamente il modo in cui Italia e Germania gestiscano l'inclusione scolastica.

L'inclusione scolastica in Italia e in Germania

In base alla politica di integrazione adottata sul proprio territorio nazionale, i paesi possono essere classificati come segue:

Approccio unidirezionale	Approccio multi-direzionale	Approccio bidirezionale
Inserire quasi tutti gli alunni nel sistema scolastico ordinario	Molteplicità di approcci in materia di integrazione. Offrono una pluralità di servizi tra due sistemi scolastici (ordinario e differenziato)	Gli alunni disabili vengono inseriti in scuole o classi speciali
Spagna, Grecia, Italia , Portogallo, Svezia, Islanda, Norvegia e Cipro	Danimarca, Francia, Irlanda, Lussemburgo, Austria, Finlandia, Inghilterra, Lituania, Liechtenstein, Repubblica Ceca, Estonia, Lituania, Polonia, Slovenia	Svizzera e Belgio. Germania e i Paesi Bassi sono, ad oggi, sistemi bidirezionali ma di recente si stanno muovendo verso un sistema multi-direzionale.

Da tali modelli organizzativi emerge la seguente situazione relativa alla frequenza degli alunni disabili nel sistema scolastico ordinario e in quello differenziato (dati euridyce):

La gestione e l'evoluzione delle politiche inclusive nei paesi europei varia molto. La Svezia, la Danimarca, l'Italia e la Norvegia hanno scelto e applicato, fin dall'inizio chiare politiche di integrazione e non si sono verificati cambiamenti importanti nel corso degli ultimi anni. Invece, nella maggior parte dei paesi europei, si possono riscontrare notevoli innovazioni legislative, in particolare la Germania che è stata classificata come un sistema bidirezionale, di recente si sta muovendo verso l'adozione di un sistema multi-direzionale.

Di seguito alcune tappe del percorso italiano:

30 marzo 1971 Legge n. 118	gli alunni disabili debbono adempiere l'obbligo scolastico nelle scuole comuni, ad eccezione di quelli con disabilità più gravi
Nel 1977 Legge n. 517	si sancisce il principio dell'inclusione per tutti gli alunni disabili dai 6 ai 14 anni con l'obbligo a tutti gli insegnanti della classe di una programmazione educativa e un loro affiancamento da parte di un insegnante specializzato per il "sostegno didattico".
1987 Sentenza della Corte Costituzionale n. 215 5	Si riconosce il diritto pieno ed incondizionato di tutti gli alunni disabili, anche se in situazione di gravità, a frequentare anche le scuole superiori, imponendo a tutti gli enti interessati di porre in essere i servizi di propria competenza per sostenere l'integrazione scolastica.
1992 Legge n. 104/92	fissa i principi dell'integrazione scolastica: tutte le scuole statali e le scuole non statali (private, comunali e regionali) hanno l'obbligo di accettare l'iscrizione degli alunni con disabilità anche se in situazione di gravità e il rifiuto di iscrizione di tali alunni è punito penalmente.

Oltre ai modelli organizzativi, altro elemento che differenzia la gestione dell'inclusione è il ruolo degli insegnanti specializzati di sostegno. Tali figure hanno un profilo professionale molto diverso in Italia e in Germania.

Infatti, in Germania non esiste una figura comparabile a quella italiana dell'insegnante di

sostegno che è un disciplinarista con una specializzazione, ma esiste un vero e proprio insegnante specializzato nel sostegno al ragazzo con tipo di handicap con cui si trova a lavorare, progetta e si integra in modo assolutamente complementare al lavoro di team proposto e sostenuto all'interno dell'istituto scolastico, sia esso "speciale" o "con finalità integrative", anche se sembra persistere un consolidato atteggiamento ancora molto orientato alla patologia, come già sottolineato precedentemente, piuttosto che alla persona nella sua unicità ermeneutica.

In definitiva, l'altissima qualità della pedagogia speciale, in Germania, si basa ancora sul paradigma del deficit, rischiando di limitare la visuale più globale del soggetto e provocando una notevole battuta d'arresto al suo sviluppo.

Viaggio a Soerst regione Westfalia in Germania

Il viaggio si è svolto nel periodo dal 6 al 9 ottobre 2013, al quale hanno partecipato 15 persone, e si è articolato nel modo seguente:

- Visita della Scuola Pestalozzi di Soest per l'esplorazione ed approfondimento dei temi: "Modello organizzativo, metodologie e pratiche didattiche nella gestione degli alunni BES"
- Visita della Scuola nell'area di Ausberg Astrid – Lindgren - Schule, scuola primaria comunale Kaiser con attenzione a: "Modello organizzativo, metodologie e pratiche didattiche nella gestione degli alunni BES"
- Visita della Scuola Elementare, Media e Professionale Vinke per non vedenti e ipovedenti. Incontro tra colleghi dei due paesi per un confronto sui temi: "Modello organizzativo, metodologie e pratiche didattiche nella gestione degli alunni BES"
- Visita della Scuola per i disturbi dell'apprendimento Don Bosco di Lippstadt o in alternativa della Scuola Media Paoli, con riferimento a: "Modello organizzativo, metodologie e pratiche didattiche nella gestione degli alunni BES"

Osservazione dei partecipanti

Dopo la visita in Germania i docenti italiani partecipanti hanno redatto una scheda di osservazione organizzata secondo dei focus indicati da IPRASE :

Ambiente e spazi:

Le strutture visitate sono dotate di spazi interni ed esterni, ampi ordinati, luminosi e funzionali. Sono presenti spazi dedicati alle attività tecnico-pratiche e vari laboratori attrezzati. Ogni spazio ha arredi funzionali ed elementi facilitanti le attività previste (es. immagini con foto di sequenze operative, liste di attrezzi, immagini del contenuto di scatole ed armadi ecc)

Tutti gli istituti hanno spazi dedicati a momenti di convivialità, incontro, aggregazione spontanea degli studenti, spazi dedicati agli insegnanti per la preparazione dei materiali e per il lavoro di confronto e condivisione delle attività.

Le aule sono ampie, dotate di banchi componibili, che permettono di organizzare isole di lavoro differenti a seconda dell'attività. Lo spazio è attrezzato per rispondere a varie funzioni: lavoro su compito didattico, momenti di riposo o gioco, consumo di pasti (merenda, colazione, talvolta anche pranzo), hanno sempre un lavandino ed uno spazio strutturato dove gli studenti ripongono materiali personali (abbigliamento, quaderni, prodotti ecc)

Tutte le aule ed i laboratori sono molto pulite, ordinate e curate esteticamente.

Bisogni educativi speciali

Si nota un'altissima formazione del personale, sia rispetto alla materia che alla pedagogia speciale.

Il personale frequenta l'università per 4 anni e hanno obbligatoriamente un tirocinio specialistico di un anno e mezzo.

C'è la presenza di una figura specializzata che media la relazione tra famiglia-territorio e scuola. Il dirigente scolastico ha un ruolo prevalentemente pedagogico, parla e si interfaccia con le famiglie e una parte delle sue ore lavorative è dedicata alle lezioni.

L'offerta per i bes è estremamente ampia e rispetta i tempi e le competenze dello studente; si lavora su obiettivi ministeriali minimi, tranne che per gli alunni con disabilità più gravi.

Ritmo disteso e sereno, offerta dei materiali ampia, ambiente silenzioso e tranquillo in aula e fuori aula.

Metodologia che attiva lo studente rispetto all'autocorrezione, autogestione del materiale e nell'esecuzione e svolgimento dei compiti.

Organizzazione didattica che permette agli studenti di dilatare la concentrazione e l'attenzione nel tempo rispetto ad uno stesso compito, abilmente suddiviso dai docenti.

I gruppi classe hanno numeri limitati (6/12)

Addestramento alle competenze base minime uguali per tutti, con procedure addestrative. Tutti devono raggiungere uno standard minimo ciò è possibile perchè i gruppi classe sono molto piccoli.

Nuove tecnologie

Non sono particolarmente utilizzate. Nonostante la presenza di molti computer funzionali al processo di apprendimento individuale, si è notata una certa scarsità di lavagne multimediali. In tutti i laboratori e per tutti gli studenti, si è potuto constatare una buona accessibilità alle nuove tecnologie.

Aspetti relazionali:

Le relazioni interne sono improntate ad una collaborazione continua anche perché il collegio docenti si compone al massimo di 30-40 persone

A supporto delle relazioni interne vi sono momenti di incontro di confronto pedagogico ma anche di routine e conviviali (merenda e pranzo)

La relazione con le famiglie inizia già a partire dall'ultimo anno di scuola materna, condivisione di impianto metodologico e degli obiettivi e continuo scambio di informazione.

Gli incontri con le famiglie sono ritualizzati e condivisi dai genitori.

Relazione con ditte del territorio che ospitano il tirocinio, rete con associazioni religiose e sociali del territorio.

Forme di comunicazione:

Diffusi e aggiornati sono i siti scolastici. Ovunque vengono forniti depliant che illustrano le attività delle scuole. In alcune scuole si sono viste delle segnaletiche verticali per descrivere la funzione del luogo. In altri casi è stata molto diffuso l'utilizzo di forme e colori. In alcuni casi si è ricorsi all'iconografia e simboli orientativi per le classi

Lavoro con i genitori in entrata:

l'accoglienza è stata molto curata a tutti i livelli:

quella degli studenti si è dimostrata personalizzata, attenta e curata (ritualità, celebrazione di

ricorrenze, caffè per i genitori – incontri cercati e voluti,...)

Possiamo dire che in ogni scuola abbiamo notato spazi per gli studenti per incontro e relax tempo scuola e pause:

Le classi sono organizzate secondo un modello “aperto” In ogni classe le pause sono personalizzate. L’orario è flessibile. Il tempo scuola: da lunedì a venerdì al mattino mentre una proposta facoltativa trova spazio in alcuni pomeriggi. In altri casi esiste la possibilità di avere un doposcuola gestito da cooperativa esterna, in strettissimo collegamento con i docenti del mattino (scambio diario di bordo)

Attività

Competenze di base per apprendere la lettoscrittura e la matematica per risolvere gli aspetti della loro vita quotidiana. Diffuse esperienze di laboratorio ai fini di sviluppare autonomie personali, sociali esperienze orientative e di avviamento professionale, come ad es. preparazione di pasti, falegnameria, meccanica, giardinaggio e botanica, economia domestica e amministrazione

Organizzazione delle attività

Le attività di laboratorio sono integrate nel curriculum personalizzato di ciascuno studente con l’obiettivo di portare la persona alla sua massima autonomia, chi può anche al lavoro, Esistono attività con l’accompagnamento all’inserimento lavorativo con l’aiuto dell’agenzia del lavoro.

Didattica

Tutta la didattica è interattiva e inter-relazionale , improntata sullo sviluppo dell’autonomia dello studente nella gestione del compito.

I contesti sono organizzati sul cooperative learning, sul tutoring fra pari, importante è la mediazione del docente sul compito.

L’apprendimento è fatto sul compito e i processi di apprendimento sono centrali e la didattica è funzionale ad attivarli. Il docente è tenuto a predisporre il materiale e l’ambiente e facilitare l’accesso al compito.

L’apprendimento dello studente è PARTECIPATO.

Regole

Le regole sono vissute e condivise tra la scuola e la famiglia, sono agite e vissute in prima persona dagli adulti, come processo modellante e comportamenti socialmente condivisi.

Nessuna discrepanza tra detto e agito, anche tra adulti il comportamento è sempre coerente.

In tutti gli spazi viene mantenuto un ordine nei materiali e nelle attrezzature funzionale a modellare un metodo di lavoro e uno stile di vita nei ragazzi, mantenuto da ogni docente.

Le regole vengono poi mantenute grazie alla ritualizzazione dei diversi momenti della giornata (dal saluto all'organizzazione dell'intera giornata, comprese le pulizie degli spazi e la foto di cosa contengono i cassetti in cucina)

Le regole sono esplicitate in modo positivo in un documento visibile ai bambini (altezza bambino)

Formazione personale docente:

Altissima formazione del personale, sia rispetto alla materia che alla pedagogia speciale.

Il personale frequenta l'università per 4 anni e ha obbligatoriamente un tirocinio specialistico di un anno e mezzo.

I docenti sono soddisfatti della loro attività, condividono gli obiettivi e il metodo di lavoro e passano il loro entusiasmo agli studenti.

Studenti:

La motivazione è sostenuta da richieste formative adeguate al profilo personale dell'utenza stessa, e alla capacità di tenere agganciata la famiglia in difficoltà da parte della scuola, ed infine al forte e reale collegamento tra scuola e mondo del lavoro.

Esiste una struttura a livello nazionale che recupera gli studenti dispersi e gli permette di reinserirsi nel circuito formativo su progetti personalizzati e finalizzati alla riuscita dell'inserimento lavorativo.

Modelli innovativi e trasferibilità:

Ordine, pulizia e organizzazione. Regole condivise e modellate dall'insegnante con comportamento coerente. Relazione forte con la famiglia da parte di una figura competente della scuola (loro hanno un assistente sociale, noi abbiamo lo psicologo)

Creare contesti specifici e centrati su bisogni educativi speciali, che promuovono l'autonomia sociale e personale (attività pomeridiane per piccoli gruppi centrate anche su attività ludiche)

Luglio – agosto 2014

Voucher linguistici

Nei mesi di luglio e agosto 2014 IPRASE ha erogato 110 voucher estivi individuali per la frequenza di corsi di approfondimento linguistico e di corsi di carattere metodologico – didattico della durata di una/due settimane in Germania, Irlanda e Inghilterra. I voucher erano usufruibili da docenti di lingua tedesca, inglese o di disciplina non linguistica, coinvolti oppure interessati alla didattica CLIL in tedesco o inglese, facenti parte delle istituzioni scolastiche formative della Provincia Autonoma di Trento a tempo indeterminato o determinato con incarico fino al 31 agosto 2014

Le proposte formative erano riferite a livelli di competenza linguistica compresi tra il livello B1 e C2 del CEFR, certificati al momento dell'eventuale conferma di iscrizione, dalla trasmissione di un attestato di certificazione linguistica o test di piazzamento rilasciato da centro autorizzato ALTE.

La domanda di adesione andava effettuata esclusivamente per via telematica sul sito web di IPRASE e doveva essere perfezionata con la compilazione e l'invio di una dichiarazione sostitutiva di certificazione nella quale andavano indicati: materia di insegnamento (inglese, tedesco o materia non linguistica); livello di competenza linguistica; stato di servizio presso la Provincia autonoma di Trento.

Sulla base delle adesioni inviate sono state stilate delle graduatorie in base ai seguenti criteri:

- Data e ora di sottoscrizione dell'adesione tramite il sistema telematico;
- Possesso dei requisiti richiesti relativamente a livelli di competenza linguistica e stato di servizio;
- A parità dei prime due requisiti (p. 1,2) la precedenza veniva data ai docenti che non avessero già beneficiato di analoga opportunità formativa all'estero nelle estati del 2010 e del 2012, nell'ambito del progetto FSE – *“Interventi di rafforzamento nelle competenze didattiche degli insegnanti in materia di lingue straniere”* in affidamento al CFI.

Le graduatorie sono state adottate con atto ufficiale del Direttore di IPRASE, pubblicate sul sito dell'Istituto e comunicate ad ogni aderente tramite posta elettronica.

L'iscrizione al corso veniva confermata attraverso la compilazione e l'invio di un apposito modulo. l'insegnante I voucher messi a disposizione coprivano i costi del corso di formazione, dell'alloggio e di parte del vitto (colazione e cena o colazione e pranzo).

Struttura dei percorsi

Nello specifico i percorsi si sono articolati secondo il seguente calendario:

VOUCHER LINGUISTICI IN GERMANIA¹						
N. VOUCHER	TIPOLOGIA	ENTE	SEDE	PERIODO	LIVELLO MINIMO POSSEDUTO per accedere al voucher	LIVELLO DI FORMAZIONE
n. 1	Voucher linguistici livello B2 2 settimane	Goethe Institut	Germania Göttingen	Dal 13.07 al 26.07 – due settimane	B1	B2
n. 5	Voucher linguistici livello B1 2 settimane	Goethe Institut	Germania Schwäbisch Hall	Dal 20.07 al 2.08 – due settimane	A2	B1
n. 5	Voucher linguistici livello B2 2 settimane	Goethe Institut	Germania Berlino	Dal 03.08 al 16.08 – due settimane	B1	B2
n. 1	Voucher linguistici livello B2 2 settimane	Goethe Institut	Germania Freiburg	Dal 17.08 al 30.08 – due settimane	B1	B2

¹ Durata di ogni percorso: 60 ore

VOUCHER METODOLOGICI IN GERMANIA ²						
N. VOUCHER	TIPOLOGIA	ENTE	SEDE	PERIODO	LIVELLO MINIMO POSSEDUTO per accedere al voucher	LIVELLO DI FORMAZIONE
n. 20	Voucher metodologico livello B2/C1 1 settimana	Goethe Institut	Germania Bonn	Dal 27.07 al 02.08 – una settimana	B1	B2/C1

VOUCHER LINGUISTICI IN IRLANDA/INGHILTERRA ³						
N. VOUCHER	TIPOLOGIA	ENTE	SEDE	PERIODO	LIVELLO MINIMO POSSEDUTO per accedere al voucher	LIVELLO DI FORMAZIONE
n. 45	Voucher linguistici "Super intensive programme" livello B1/C2 2 settimane	Alpha College	Irlanda Dublino	Secondo disponibilità nel periodo compreso tra il 06.07.2014 e il 31.08.2014 (i periodi saranno calcolati con giorno di <u>inizio</u> la domenica 06/07-19/07 20/07- 02/08 03/08-16/08 17/08-30/08)	A2	B1/C2
n. 8	Voucher linguistici Livello B1/C2 2 settimane	Nile Institute	Inghilterra Norwich	Secondo disponibilità nel periodo compreso tra il 01.07.2014 e il 31.08.2014*	A2	B1/C2

² Durata di ogni percorso: 30 ore

³ Durata di ogni percorso: 60 ore

VOUCHER METODOLOGICI IN INGHILTERRA ⁴						
N. VOUCHER	TIPOLOGIA	ENTE	SEDE	PERIODO	LIVELLO MINIMO POSSEDUTO per accedere al voucher	LIVELLO DI FORMAZIONE
n. 25	Voucher metodologici Livello B2/C2 2 settimane	Nile Institute	Inghilterra Norwich	Secondo disponibilità nel periodo compreso tra il 01.07.2014 e il 31.08.2014*	B1	B2/C2

In totale i docenti che hanno aderito al percorso sono stati 277 dei quali 110 iscritti e 109 formati finali.

Marzo 2015 – Aprile 2015

“Middle management: scambio di buone pratiche” – visite di studio in Canton Ticino

Premessa e contesto

Il percorso, rivolto a coordinatori o referenti di plesso degli istituti comprensivi, si colloca all'interno della generale attenzione per le figure intermedie, che costituiscono il middle management nella gestione delle istituzioni scolastiche e formative provinciali.

Si ritiene che le figure di middle management ricoprano un ruolo di particolare valenza strategica, in quanto:

- agiscono a livello di plesso, che rappresenta l'unità organizzativa minima di erogazione del servizio e un potenziale luogo di identità culturale ed educativa;
- rappresentano un'articolazione della funzione dirigenziale nei luoghi di erogazione del servizio formativo, con un potenziale effetto moltiplicatore degli orientamenti progettuali assunti dall'Istituto;
- costituiscono l'interfaccia tra lo staff dirigenziale dell'istituto e le singole classi, intese come unità formative di base, e ciò sia in relazione alla componente docente, sia per quanto riguarda la relazione con allievi e genitori.

⁴ Durata di ogni percorso: 60 ore

Il percorso si è svolto nei mesi compresi tra marzo 2015 ed aprile 2015. Le modalità di adesione hanno previsto la partecipazione di un docente per istituto, indicato dal Dirigente scolastico. L'iscrizione doveva inoltre essere formalizzata online sul sito IPRASE entro il 7 gennaio 2014, utilizzando la chiave d'accesso consegnata ai Dirigenti scolastici.

È stato previsto un numero massimo di 40 partecipanti, Sulla base delle eventuali disponibilità è stato possibile accogliere un secondo nominativo per lo stesso istituto, sempre su indicazione del Dirigente scolastico. Totale iscritti: 39 docenti che ricoprono ruoli riconducibili al Middle Management quali coordinatori - referenti di plesso degli Istituti comprensivi (IC) ; hanno concluso il corso 39 partecipanti.

Contesto di riferimento: scuola primaria: 55 IC con 218 plessi, scuola secondaria di primo grado: 55 IC con 76 plessi.

Attività svolte nel periodo marzo 2015 - maggio 2015

Canton Ticino - Svizzera

Si è trattato di un percorso formativo centrato sulla crescita professionale dello staff della dirigenza scolastica e sulla formazione al ruolo in rapporto ad una specifica figura. Sono state organizzate due visite di studio di tre giorni in Canton Ticino (per due distinti gruppi) come opportunità di approfondimento e comparazione di buone pratiche:

- 1° gruppo 23-24-25 marzo 2015: 19 corsisti
- 2° gruppo 20-21-22 aprile 2015: 20 corsisti

Entrambe le visite di studio hanno offerto la possibilità di un confronto e analisi su diversi aspetti del sistema scolastico ticinese, con focus sul management scolastico ma anche su aspetti didattico - pedagogici.

Sintesi degli incontri / temi delle due visite di studio:

- studio di caso relativo all'esercizio di tre diversi stili di leadership in contesto scolastico, trasformativa, di transazione e costruttivista, e alle conseguenze che ne possono derivare. Si è trattato di una presentazione monografica dedicata al tema della leadership, in cui sono state evidenziati i punti di forza e le criticità e le ricadute nel contesto scolastico;
- presentazione generale del sistema scolastico ticinese, anche alla luce dei recenti

risultati riportati nello studio “Scuola a tutto campo”. Il sistema scolastico ticinese presenta diverse affinità con quello italiano, tuttavia vi sono alcune differenze significative. Nel corso degli incontri è stata presentata una panoramica del sistema scolastico ticinese, in relazione anche alla pubblicazione dello studio “Scuola a tutto campo”, che contiene una raccolta di indicatori ed un capitolo dedicato alla gestione delle risorse umane;

- presentazione del settore primario della scuola ticinese: sono state illustrate le caratteristiche del settore primario dell’educazione ticinese, comprendente la scuola dell’infanzia e la scuola elementare, con focus su aspetti organizzativi, gestionali e didattici;
- visita alla Scuola media di Tesserete, un istituto che da anni sta sviluppando un discorso scolastico che, pur ribadendo l’importanza dell’istruzione, cerca di “andare oltre”. In tale contesto, la strutturazione di una leadership a più livelli che possa garantire il raggiungimento di tali intenti è un aspetto di grande importanza, che è stato trattato e discusso ampiamente durante la visita, con scambio e condivisione di esperienze, materiali, buone prassi tra i corsisti e i referenti della scuola;
- presentazione del sistema scolastico comunale di Lugano. Lugano è il centro economico nonché l’agglomerato urbano più popoloso del Canton Ticino. Le sue scuole comunali contano su diversi plessi, denominati “comprensori”; ogni comprensorio include un certo numero di sedi scolastiche. In tale contesto, la distribuzione della leadership gioca un ruolo importante, indispensabile per un efficace funzionamento del sistema. Durante l’incontro, che si è svolto nella sede di Breganzona, il direttore generale (ossia il preside) insieme ai suoi collaboratori ha illustrato come sono organizzate le attività del sistema delle scuole che gestiscono;
- visita alla scuola elementare di Agno; è un istituto di dimensioni ridotte, se paragonato con realtà come quella di Lugano. Tuttavia, da anni il direttore Fabio Grignola mette in atto delle politiche interne di distribuzione della leadership. È stato interessante prendere atto di come tali approcci, al di là delle situazioni che “per necessità” lo richiedono, possano essere introdotti anche ad un livello più “micro”, dando buoni risultati. L’incontro ha visto la presenza anche dei collaboratori del direttore ed ha offerto un’occasione di confronto, dibattito molto significativo,

scambio e condivisione di esperienze e materiali.

- Tutti gli incontri, in generale, hanno rappresentato un'occasione di dibattito, molto partecipato, sui vari temi presentati e momenti di condivisione di esperienze con corsisti, di arricchimento professionale e personale nonché di scambio e condivisione di buone pratiche. Molti degli spunti emersi nel corso delle visite di studio in Canton Ticino sono stati ripresi sia nei project work dei corsisti (consistenti nell'elaborazione di un'azione di miglioramento in relazione al proprio ruolo di coordinatore di plesso e/o collaboratore nel proprio contesto scolastico) che nelle loro tracce riflessive. Tra gli elementi di trasferibilità nei contesti professionali dei partecipanti, sono emersi, a titolo esemplificativo e non esaustivo, quelli legati alla costruzione di una comunità scolastica con focus su aspetti di management scolastico efficaci nel sostenere l'impianto organizzativo delle scuole per migliorare l'apprendimento.

Ore calendarizzate

In presenza sono state effettuate circa 12 ore, complementari alle attività realizzate nell'ambito del Progetto FSE - Percorsi e processi di innovazione nella didattica delle istituzioni scolastiche e formative - 2011_4H.01.1, Middle Management: efficienza organizzativa per efficacia formativa. Formazione per coordinatori - referenti di plesso degli Istituti comprensivi della Provincia autonoma di Trento.

Risorse formative

Per la gestione del percorso formativo è stato costituito un gruppo di progetto con il compito di coordinare ed accompagnare lo svolgimento delle diverse attività previste dal corso e di valutare i materiali prodotti dai partecipanti, tramite piattaforma dedicata. I direttori delle scuole visitate in Canton Ticino, insieme ai loro collaboratori / staff di direzione ed altri referenti del networking sono intervenuti nei diversi incontri, illustrati sopra.

Modalità di valutazione

La valutazione del percorso svolto dai partecipanti si è basata su questi elementi:

- le tracce di riflessione, consistenti in una rielaborazione delle attività svolte in Canton Ticino, sulla base di una traccia di lavoro comune;

- i questionari di gradimento;

diversi elementi di trasferibilità sono emersi anche nei project work elaborati da alcuni corsisti, e consistenti nell'elaborazione di un'azione di miglioramento in relazione al proprio ruolo di coordinatore di plesso e/o collaboratore nello specifico contesto scolastico.

Tale documentazione è stata valutata dai componenti del gruppo di progetto con apposite rubriche valutative, preventivamente presentate ai partecipanti. È stata inoltre prevista la certificazione del percorso, con il riconoscimento di 2 crediti formativi del sistema IPRASE, previo il raggiungimento della quota di frequenza minima prevista (70%) ed il raggiungimento di una soglia di accettabilità sui prodotti oggetto di valutazione (in collegamento con il Progetto FSE - Percorsi e processi di innovazione nella didattica delle istituzioni scolastiche e formative - 2011_4H.01.1, Middle Management: efficienza organizzativa per efficacia formativa. Formazione per coordinatori - referenti di plesso degli Istituti comprensivi).

Sintesi critica delle restituzioni per entrambe le visite di studio e valutazione sul percorso nel suo complesso

Pur con sfumature diverse, nelle osservazioni sull'esperienza in Canton Ticino, ci sono alcuni aspetti ricorrenti, dei filoni trasversali che ritornano più volte nel racconto di chi ha vissuto l'incontro con la scuola svizzera.

La percezione di una capacità progettuale reale anche a lungo termine ha particolarmente stimolato chi condivide con il dirigente la responsabilità dell'organizzazione. È una progettualità non di facciata, ma tesa ad orientare la quotidianità, capace di mettere a fuoco esigenze educative emergenti e di indirizzare l'attività dei docenti verso alcune attenzioni formative. È una progettualità, quindi, che non aggiunge necessariamente interventi specifici, ma spesso modifica l'organizzazione e lo stile di partecipazione, valorizzando ciò che già esiste.

Ha stupito tutti, positivamente, la chiara suddivisione di compiti e ruoli. Infatti, nelle scuole del Canton Ticino si percepisce che la complessità viene gestita con deleghe precise, in cui ciascuno ha una responsabilità definita e lavora autonomamente nel proprio settore, avendo come punto di riferimento il Progetto di Istituto. Questo è possibile perché c'è una grande condivisione nella progettazione e si produce un documento che appartiene a tutti: al dirigente, ai docenti, a studenti e famiglie. È evidente il nesso fra progettazione e realizzazione: la scuola è

una comunità che deve crescere e si cresce tutti assieme nella direzione fissata nel progetto di Istituto, in un gioco di squadra dove ognuno lavora secondo le proprie competenze ma secondo una direzione comune. L'autonomia didattica è esercitata in modo forte e consapevole, in un'ottica di progettualità che pone al centro il benessere dello studente. In molti docenti trentini è evidente il rammarico per la distanza fra il progetto di istituto e la prassi quotidiana che procede quasi in autonomia da questo importante documento.

Anche l'utilizzo organizzato delle risorse in loco ha creato interesse. Spesso per approfondimenti e corsi sulla scuola, ci si rivolge a professionalità esterne, che poco vivono la realtà locale e la realtà scolastica. Non si cerca di valorizzare le risorse interne che invece hanno un background notevole. Il progetto "Va Ri Sco" (valorizzazione delle risorse scolastiche) è un esempio di come si possano sfruttare le risorse locali per far crescere tutta la comunità. Infatti, le competenze dei docenti più esperti vengono messe a disposizione per la formazione degli altri, sia proponendo incontri fuori dall'orario di insegnamento sia in processi di codocenza. Gli operatori scolastici, a qualsiasi livello, accettano la flessibilità come necessità per rispondere a più bisogni e sanno che devono mettersi in gioco per la crescita della scuola, intesa come comunità che apprende. Si creano comunità di pratica spontanee poiché l'insegnamento è percepito in modo meno individualistico che in Italia. Anche resistenze al cambiamento vengono superate con il coinvolgimento di chi tende ad isolarsi ed a creare percorsi individuali. Mentre nelle scuole italiane l'accento è posto sulla professionalità docente e sulle competenze, nella scuola ticinese è ricorrente la parola "Comunità" quasi a richiamare che l'educazione è un fatto collettivo, in cui è necessaria la condivisione degli obiettivi e delle modalità didattiche funzionanti. Imparare da chi sa già lavorare, come andare a bottega da un artigiano, è un modo per valorizzare il docente esperto, per far crescere chi è nuovo del mestiere e per avviare processi di confronto destinati a durare nel tempo.

Un'altra qualità riconosciuta alla scuola svizzera è la concretezza. I singoli problemi vengono affrontati senza l'assillo della burocrazia e della normativa sulla sicurezza e ciò permette di trovare soluzioni pratiche, rispondenti al bisogno. Nel confronto con i colleghi ticinesi, i dirigenti scolastici trentini risultano spesso imbrigliati in normative inerenti la sicurezza e l'aspetto burocratico e a volte sembrano perdere di vista la vision o addirittura considerare anch'essa un adempimento necessario. La concretezza si ritrova anche nelle attività con i ragazzi:

l'orientamento al mondo del lavoro comincia già nella scuola media attraverso gli incontri con i genitori che presentano il loro lavoro; la formazione civica avviene attraverso strumenti di democrazia interni in cui gli alunni sono chiamati ad esprimersi ed a condividere regolamenti. *“La scuola è palestra di vita dove facendo si esercita la convivenza civile”* (Amanda Soverini) *“Ogni istituto ha dimostrato grande attenzione alle attività progettuali ma anche agli aspetti necessari alla traduzione delle idee in realtà. Forse è questo il principio di fondo: concretezza.”* (Elena Valduga).

Concretezza e semplificazione sono possibili grazie all'organizzazione delle scuole che avviene a livello comunale e permette un rapporto diretto e personale con i policy maker.

Questo tuttavia ha anche dei risvolti negativi, in quanto l'esclusiva dipendenza dal comune non favorisce l'equità fra le scuole di tutto il cantone, anzi crea notevoli differenze dovute alle diverse disponibilità economiche dei singoli comuni. Inoltre, il fatto che il dirigente scolastico sia dipendente comunale, blocca qualsiasi forma di mobilità e di conseguente rinnovamento.

I diversi stili di leadership, pur citati da tutti i partecipanti, hanno portato alla consapevolezza che la leadership è strettamente legata al carattere delle persone ma che comunque ci sono due ingredienti indispensabili per un lavoro di staff appassionante: la condivisione degli obiettivi e la suddivisione precisa degli incarichi. Quando ciascuno ha interiorizzato l'obiettivo finale ed ha chiaro il suo ruolo, lo staff riesce a trasmettere un'energia contagiosa, una passione verso i veri destinatari del progetto educativo della scuola. *“Forse il segnale più chiaro da parte dello staff che ci ha accolto è la motivazione che ha dimostrato nel credere che quello che fa ha senso, così come ha senso farlo al meglio, e questo c'entra solo in parte con le risorse e il riconoscimento sociale”* (Alessandro Fabris). *“è parso che lo sguardo, nella scuola svizzera, fosse molto più verso gli studenti piuttosto che verso i docenti. Sembra cioè che in Italia certi cambiamenti vengano frenati perché spesso sono percepiti come lesivi delle esigenze di lavoro dei docenti, dimenticando forse che sono gli studenti i veri utenti del servizio scuola.”* (Danila Buffoni)

Tuttavia nella scuola svizzera è stata notata l'assenza di alcuni aspetti molto presenti nella realtà trentina, ed in particolare la mancanza di processi inclusivi per gli alunni disabili e di un processo di valutazione strutturato.

La presenza di classi e scuole speciali per alunni con disabilità ha turbato non poco chi ha

lavorato a lungo per l'inclusione di ogni alunno, con progetti individualizzati o personalizzati, con misure compensative e dispensative riconosciute dalla legge. L'idea che in paesi confinanti si accetti con serenità che un bambino con disabilità acceda a scuole speciali dove vengono seguiti piani di studio e metodologie diversi, ha fatto riflettere sull'importanza e sul valore del percorso di inclusione che la scuola trentina sta portando avanti da tempo, anche se a volte con fatica. In generale, nel Canton Ticino, l'attenzione verso chi ha difficoltà si traduce con l'attivazione di percorsi separati, attraverso azioni di supporto specifiche (differenziazione pedagogica) e poi attraverso la separazione dei percorsi formativi (differenziazione curricolare). È questa una logica che in Italia è stata abbandonata da tempo anche se riaffiora nella scelta della scuola secondaria di secondo grado, influenzata in modo forte dagli esiti degli anni precedenti.

Infine ha stupito anche l'assenza di sistemi di valutazione e autovalutazione strutturati. Forse questo in parte è dovuto al fatto che il politico di riferimento agisce a livello comunale, e quindi non ha interessi di equità a largo raggio come succede in Italia. Gli insegnanti trentini hanno percepito questo come la perdita di un'opportunità: quella di evidenziare progressi e difficoltà del proprio istituto al fine di indirizzare i futuri piani di miglioramento.

Attività realizzate per la disseminazione dei risultati

I partecipanti hanno sviluppato dei project work a partire da una rinnovata capacità di identificazione dei bisogni connessi allo sviluppo di middle leadership nei contesti organizzativi di appartenenza. Dopo una prima valutazione dei lavori prodotti vi sono state fasi di implementazione delle proposte progettuali nelle scuole di appartenenza. Tutta la documentazione è stata resa disponibile nel sito di Iprase, nella community dedicata al percorso (Moodle). Risulta confermata la rilevanza centrale che, nell'ambito delle scuole dell'autonomia, assumono le funzioni che ricoprono responsabilità di organizzazione complessiva della scuola, fino alle funzioni che affiancano il dirigente nelle attività di direzione. Lo Staff della dirigenza svolge, infatti, un ruolo sempre più centrale nell'organizzazione delle scuole autonome, le quali per crescere hanno bisogno di sviluppare l'ambiente organizzativo attraverso l'evoluzione professionale di queste figure, un middle management strategico che si pone come supporto alla dirigenza e come riferimento per il personale della scuola. In questa prospettiva il percorso formativo qui illustrato ha consentito di promuovere l'acquisizione di competenze mirate da parte dei docenti che all'interno delle scuole assumono funzioni e profili

professionali specifici, per una scuola di qualità.

Settembre 2015

Study visit of primary school headmasters from the Province of Trento (Italy) in Dortmund (Germany) - "CLIL concept in Germany and the implementation of CLIL in primary school"

La visita del primo gruppo di dirigenti della scuola primaria, organizzata da IPRASE quale parte del Progetto di Internazionalizzazione, ha visto coinvolti 12 dirigenti, 3 collaboratrici di IPRASE e una funzionaria del Dipartimento della Conoscenza di Trento. La meta prescelta è stata la città di Dortmund, nel Land Nordrhein-Westfalen, in quanto foriera di sperimentazioni (da cinque anni) su classi bilingue. Il programma della visita era costituito da una parte teorica e una pratica.

La prima parte ha visto alternarsi più relatori esperti della materia. Essi hanno presentato i seguenti temi:

- CLIL in Germany: The German CLIL concept, definition, methodological, approaches, dissemination of CLIL in Germany, pre- and in-service, teacher training for CLIL, CLIL research, added value of integrated foreign language and content teaching, foreign language teaching and CLIL in primary schools;
- Implementing CLIL in a primary school: an example (including a video film)
- On the way to plurilingualism: alternative approaches to CLIL in secondary school
- Support and assistance in implementing foreign language learning and CLIL in primary school: The support agency (QUA-LiS) of the ministry of education of North Rhine Westphalia;
- The Dortmund CLIL model: Integrating CLIL in primary and in secondary schools.

Nella seconda parte i Dirigenti hanno potuto effettuare visite in cinque scuole primarie di Dortmund.

In merito al primo contesto, a seguito di confronto tra tutti i partecipanti, sono emerse le seguenti osservazioni.

I Dirigenti Scolastici hanno trovato molto interessante la presentazione del sistema scolastico tedesco e in particolare il progetto di bilinguismo di tale distretto (città di Dortmund).

Tale progetto ha rivelato delle peculiarità che si discostano sostanzialmente dalla realtà scolastica trentina e dal Piano Trentino Trilingue. Il progetto coinvolge infatti solo cinque scuole primarie della città e di esse solo una sezione, mentre le altre sezioni hanno potenziato le ore di L2 (5 ore settimanali). La metodologia bilingue prevede poi una didattica in parte diversa rispetto a quella del CLIL, con la codocenza dell'insegnante di L1 e di disciplina in L2 in discipline

come scienze e geografia, mentre è prevista la sola presenza dell'insegnante veicolare nelle educazioni.

I Dirigenti Scolastici hanno molto apprezzato il progetto, la metodologia didattica che ne sta alla base, i materiali presentati, le lezioni-video e le esperienze dei docenti relatori. Sono state poste molte domande sul reclutamento dei docenti, sulla loro formazione, iniziale e in servizio, sui criteri e le modalità di valutazione e autovalutazione.

In merito alla seconda parte, i Dirigenti Scolastici, oltre ad apprezzare la qualità e l'alta professionalità delle lezioni, la disposizione degli spazi e degli arredi scolastici all'interno delle aule, hanno potuto prendere visione di materiale didattico, libri di testo, attrezzature scolastiche, ecc..

Nei momenti di rielaborazione sono state poste molte domande specifiche sull'organizzazione del tempo-scuola e del personale: orario, monte-ore, curriculum, organico, incentivi finanziari, funzioni del Dirigente Scolastico, criteri di selezione e ammissione alla sezione bilingue, curriculum verticale, integrazione e inclusione di studenti stranieri e con bisogni educativi speciali.

Al di là della sostanziale diversità del contesto, i dirigenti hanno tratto numerosi spunti di implementazione della metodologia bilingue/CLIL per la propria istituzione scolastica. Hanno soprattutto avuto occasione di confrontarsi e misurarsi con una realtà diversa che induce a riflettere non solo sui punti deboli, ma anche su quelli di forza della propria.

L'esperienza ha offerto anche un proficuo confronto interno tra i Dirigenti e le accompagnatrici (IPRASE e Dipartimento della Conoscenza) alla luce dei bisogni emersi nel contesto scolastico. Ciò ha permesso di tracciare punti di forza da un lato ma di rilevare dall'altro alcune criticità dell'implementazione del Piano Trentino Trilingue.

Da un confronto con il responsabile scientifico, Professor Dieter Wolff è emerso infine un problema connesso alla comprensione linguistica degli interventi da parte dei Dirigenti Scolastici. Sebbene si siano tenuti in inglese e le discussioni in due lingue (inglese e tedesco), c'è stata una serie di difficoltà di comprensione in generale. Questo è stato comunque garantito grazie al lavoro di traduzione di Sabrina Campregher (dall'inglese all'italiano) e Roberta Bisoffi (dal tedesco all'italiano).

4. Le caratteristiche della strumentazione didattica e dei software utilizzati

L'attività formativa sviluppata nell'ambito del Progetto si è svolta con l'ausilio di alcuni strumenti didattici, primo tra tutti la community on line che rispondeva al link <http://community.formazione.scuolatrentina.it/> fino all'estate 2013.

Si trattava di un ambiente virtuale di apprendimento collaborativo (AVAC) che era nato come supporto on line per le attività in presenza proposte dal ex Centro per la formazione continua e l'aggiornamento del personale insegnante della Provincia di Trento, ora confluito in IPRASE.

L'ambiente virtuale, di supporto alla condivisione dei materiali, delle riflessioni e dei lavori prodotti dai partecipanti, ha costituito una Comunità di pratica dei docenti trentini.

Strumenti disponibili e adottati all'interno della piattaforma

La Piattaforma è stata strutturata in sezioni riservate a singoli percorsi formativi. Per ciascuno di essi erano presenti le seguenti sezioni:

- bacheca: area centrale della home page per le news del corso;
- approfondimento: repository dei materiali e delle risorse del corso messi a disposizione dai docenti formatori; si trattava di documenti in formato testo o link a risorse/pagine esterne;
- dialogo: i forum e documenti per l'interazione asincrona tra partecipanti e docenti;
- sperimentazione attiva: consegne di lavoro e indicazioni di lavoro dei docenti corsisti;
- riflessione trasformativa: repository dei materiali prodotti dai corsisti (project work);
- lezione: spazio a supporto delle attività di formazione in aula, di norma dedicato a singoli gruppi di lavoro.
- La Piattaforma on line a distanza era stata progettata a supporto dei corsi di formazione in presenza, allo scopo di:
 - creare uno spazio virtuale al quale i corsisti potessero accedere in qualsiasi momento e da qualsiasi luogo;
 - fornire un ambiente digitale integrato che fosse estensione e componente del contesto formativo che comunque rimaneva centrato sulle persone;

- offrire un contesto esteso dove le caratteristiche laboratoriali, costruttive ed interattive si intrecciassero nell'ambiente virtuale amplificando funzionalità e caratteristiche presenti nell'ambiente reale;
- predisporre un luogo comune in cui conservare traccia delle azioni in presenza.

Le competenze richieste ai corsisti e sviluppate attraverso l'uso della piattaforma sono state essenzialmente di comunicazione, partecipazione, progettualità e digitali.

Le azioni attivate nella community sono state di condivisione, collaborazione, incontro, innovazione, partecipazione e co-costruzione di conoscenza.

La struttura comune agli ambienti sviluppati in piattaforma (AVAC) era sostenuta da un modello metodologico in grado di accogliere i diversi stili cognitivi dei partecipanti, stimolando le persone alla scoperta di nuove e più appropriate strategie personali di apprendimento.

Negli incontri in presenza veniva utilizzata la LIM (lavagna interattiva multimediale) con lo scopo di favorire l'archiviazione dei materiali didattici sviluppati in presenza. La LIM era costantemente utilizzata per la gestione dei contenuti didattici durante il lavoro in aula, per l'accesso alle risorse in rete e per la gestione ed utilizzo del materiale audiovisivo in relazione agli approfondimenti dei contenuti proposti. I contributi scientifici e didattici proposti nei diversi moduli erano forniti dai docenti e dai relatori incaricati che utilizzavano software, testi e materiali vari funzionali ai format delle lezioni d'aula e delle attività laboratoriali realizzate.

Nell'anno 2013 dalla piattaforma AVAC si è passati all'adozione di una piattaforma Moodle integrata nel sito di iprase (www.iprase.tn.it/moodle). Nel nuovo ambiente sono state create le seguenti categorie per aggregare gli ambienti virtuali a supporto dei corsi attivati in presenza da IPRASE:

Trilinguismo

- Corso metodologia CLIL- Tedesco (Prima e Seconda edizione)
- Corso metodologia CLIL Inglese (Prima e Seconda edizione)
- Metodologia CLIL corso in collaborazione con l'Università di Trento

Bisogni educativi speciali

- Pianificazione e gestione dei processi inclusivi nella scuola , Master in collaborazione con

Università di Trento

- Progetto Autismo in collaborazione con il laboratorio d'osservazione Diagnosi e Formazione della Facoltà di psicologia e Scienze cognitive di Rovereto

Didattica e tecnologie della Didattica

- Formazione in ingresso 2013/14, 2014/15, 2015/16
- Dal Qrcode alla realtà aumentata
- La gestione della classe digitale
- Sfogliaredigitale
- Realizzare ebook in formato epub
- Andare per Archivi
- Curricolo della Montagna
- Ambiente territorio paesaggio
- Leggere e scrivere matematica e Scienze
- Creative approaches for teaching law and economy through ICT
- Dal cartaceo al digitale: percorsi creativi per una formazione degli adulti
- Laboratori scientifici
- Progetto Continuità

Intercultura Cittadinanza ed educazione alle relazioni di genere

- Oltre l'Accoglienza
- Progetto Scuola Montagna

Leadership e Management scolastico

- Middle management, efficienza organizzativa per efficacia formativa

Valutazione e Autovalutazione

- Attività per la definizione di un modello "rapporto di Autovalutazione"
- Coordinatore dei processi di valutazione

Per alcuni percorsi in particolare (ad esempio Corso Neoassunti e Middle management) la piattaforma ha assunto ulteriore valore in quanto, parte del percorso formativo, è stato svolto a

distanza e la piattaforma è servita a documentare sia il processo formativo che a tener traccia, anche ai fini del superamento dell'anno di prova per i docenti neoassunti o al riconoscimento di crediti formativi nel caso dei partecipanti al corso Middle Management.

Gli ambienti virtuali attivati in Moodle sono stati creati e gestiti in IPRASE con attivazione di sezioni di volta in volta adeguate alle esigenze dei singoli percorsi formativi. La struttura è per argomenti, all'interno dei quali vengono predisposti attività di forum e consegna compito e spazi di archiviazione di materiali.

Le ore online vengono calcolate a seconda delle consegne effettuate e certificate dal rilascio di un BADGE a riprova del superamento di un step formativo.

Dal 2014/15 è stato attivato un ulteriore ambiente online con lo scopo di far elaborare ai docenti un portfolio digitale in versione social per lo sviluppo della professionalità docente.

Mahara, raggiungibile all'indirizzo www.iprase.tn.it/mahara, è un software Opensource installato nel server Iprase. Con questo strumento è stata data la possibilità ai trecento docenti neoassunti della Provincia di Trento, previa registrazione e credenziali assegnate ad ogni singolo utente, di documentare il loro percorso formativo inserendo risorse, materiali, link e documenti prodotti da loro stessi. Le pagine navigabili così create possono essere rese pubbliche o lasciate semplicemente private.

5. Le attività realizzate per la disseminazione dei risultati

Ai fini della disseminazione dei risultati del progetto, molteplici azioni sono state sviluppate per garantire un *mainstreaming* orizzontale e verticale:

- valorizzazione, disseminazione e condivisione di tutta la documentazione relativa alle attività realizzate nell'ambito del progetto nell'area web istituzionale del Centro per la formazione e l'aggiornamento del personale insegnante della Provincia autonoma di Trento ora IPRASE,
- valorizzazione delle informazioni e della documentazione negli AVAC (fino all'anno 2013) e nei corsi Moodle del sito istituzionale, all'interno dei gruppi riservati a docenti iscritti ai vari percorsi formativi;
- elaborazione e distribuzione di materiali per operatori e istituzioni;
- la realizzazione di eventi mirati tra cui convegni e seminari;
- incontri tecnici con operatori di altri territori;
- preparazione e diffusione di reportistica per tutti gli *stakeholder*;
- realizzazione di pubblicazioni sugli esiti del lavoro condotto;
- valorizzazione e divulgazione dei risultati prodotti nell'ambito dell'Area di documentazione pedagogica del Centro fino al 2013.

Per i diversi ambiti di attività sviluppati con il progetto sono stati prodotti dossier, presentazioni e supporti bibliografici raccolti nelle community su web, comunità di pratica virtuali intese come gruppi di lavoro per i quali l'ambiente virtuale costituiva strumento privilegiato di comunicazione, di scambio e di documentazione, rappresentando sia un network di accompagnamento ai progetti sia una rete di relazioni in evoluzione per successivi sviluppi.

Particolare attenzione è stata posta alla disseminazione del progetto attraverso il sito web.

A gennaio 2015 si è provveduto al servizio di messa a punto del sito internet e dell'area documentale del sito IPRASE www.iprase.tn.it in funzione della diffusione dei report e della documentazione prodotta nell'ambito dei progetti FSE. In particolare sono state realizzate le seguenti attività:

- adeguamento nel layout dell'HP e di una voce di menu da aggiungere con lo scopo di

evidenziare e valorizzare la produzione documentale nell'ambito del progetto

- adeguamento delle pagine di dettaglio con lo scopo di evidenziare e valorizzare la produzione documentale
- configurazione di un repository documentale
- form di visualizzazione dei documenti in wordpress
- rendere evidente con apposito menu a tendina dedicato l'accesso ai documenti
- collegamento dell'area documentale dedicata ai progetti FSE con le statistiche di accesso al sito

Inoltre, per la disseminazione di tale progetto è stata creata una apposita piattaforma denominata "Trentino Trilingue", in coerenza con la politica adottata dalla Provincia autonoma di Trento a partire dall'anno 2014 per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue straniere e l'internazionalizzazione del sistema educativo di istruzione e formazione provinciale nonché di tutto il territorio trentino. Le attività svolte per la creazione di tale piattaforma, reperibile all'indirizzo <http://trilinguismo.iprase.tn.it/>, sono state le seguenti:

- implementazione di una piattaforma basata sul software Liferay per portali Enterprise Open Source Liferay (www.liferay.com)
- classificazione dei materiali per la disseminazione web
- organizzazione grafica e strutturale dei contenuti per aree tematiche
- definizione dei focus ricerca ed esposizione dati
- gestione dei contenuti
- gestione della documentazione
- gestione dei contenuti CSM e SEO

Altro strumento digitale di disseminazione utilizzato è stato il canale *Didamedia TV* (<http://www.didamedia.tv>) spazio multimediale di IPRASE dove sono stati pubblicati materiali, video e filmati in vari ambiti disciplinari, utile per la didattica in aula e per approfondimenti personali.

6. La valutazione relativa all'andamento del progetto nel suo complesso, ai gruppi classe ed ai risultati conseguiti

Con riferimento al contenuto del paragrafo si rimanda al punto (3) della sezione "ATTIVITA' NON AVENTI CONTENUTO FORMATIVO" in cui si propone una considerazione di sintesi sulla valutazione relativa all'andamento del progetto nel suo complesso ed ai risultati conseguiti.

PARTE SECONDA

ATTIVITÀ NON AVENTI CONTENUTO FORMATIVO

1. Articolazione del progetto, risultati raggiunti e caratteristiche dei prodotti realizzati

Con riferimento alle attività previste per l'attuazione delle diverse Azioni del Progetto, sono stati sviluppati i percorsi di lavoro di seguito descritti, non aventi contenuto prettamente formativo.

Marzo-maggio 2012

Strutturazione di strumenti e modelli di mobilità

In accordo con l'ambito di azione 5 della presente azione progettuale si è creata una cabina di regia costituita da esperti metodologici quali insegnanti e dirigenti al fine di creare strumenti operativi funzionali alla mobilità studenti, mobilità docenti per formazione didattica – metodologica, mobilità docenti preparatoria alla costituzione di reti strutturali tra istituzioni scolastiche e formative.

Le attività sono state affidate a 3 gruppi distinti secondo lo schema seguente:

- Gruppo 1: mobilità studenti
- Gruppo 2: mobilità docenti per formazione didattica – metodologica,
- Gruppo 3: mobilità docenti preparatoria alla costituzione di reti strutturali tra istituzioni scolastiche e formative

A seguito una descrizione sintetica degli esiti dei tre gruppi.

Gruppo 1

Il gruppo ha iniziato il suo lavoro partendo da un'attenta analisi dell'esistente. La scuola trentina da molti anni ormai, favorisce ed organizza in prima persona iniziative volte all'internazionalizzazione degli studenti.

Ogni istituto scolastico, sia di I che di II grado è poi autore esso stesso di iniziative autonome, spesso patrocinate con contributi finanziari dalla Regione Autonoma o dalla Provincia

Autonoma. Confrontando quanto già in atto nella scuola, si possono individuare 2 tipologie di iniziative:

a. libera aggregazione non in periodo didattico

Vantaggi: consente una selezione fra alunni di varie classi sulla base di molteplici criteri (motivazione, livello linguistico, possibilità economiche, etc.), oltre a non creare interruzione con l'attività didattica

Svantaggi: l'attività non può avere una ricaduta linguistica su un determinato gruppo classe

b. iniziative destinate ad una classe specifica, svolte prevalentemente in corso d'anno

Vantaggi: consente una ricaduta sul gruppo classe che può poi essere utilizzata dal docente nel corso degli anni

Svantaggi: possono subentrare problemi con il lavoro delle altre materie e alcuni alunni possono trovarsi in difficoltà economica nell'aderire.

Le famiglie spesso si rivolgono alle scuole con due motivazioni:

- ottenere aiuti finanziari;
- ottenere una destinazione "fidata" in un contesto sicuro per i ragazzi, usufruendo della programmazione e della "garanzia" della scuola.

Ciò che le scuole normalmente offrono sono scambi/gemellaggi e soggiorni linguistici.

Esistono poi altre forme di internazionalizzazione "a distanza". Grazie a sistemi tecnologici quali Skype, e-twinning e le video conferenze, è possibile creare contatti tra gruppi di studenti senza una vera mobilità. Questo tipo di iniziativa è particolarmente adatta per alunni delle elementari e delle medie, ma anche per il biennio delle superiori.

In particolare sono state attivate negli anni una serie di iniziative con l'estero:

scambio con la Germania a Forchheim (un'iniziativa che lo scorso anno ha festeggiato il suo trentennale);

scambi con gli Stati Uniti (con una High School nel Kansas a Lee Summit) e una nel New Jersey.

Le iniziative si sono svolte negli anni '90 con grandissimo successo, riservate al liceo linguistico, poi alla fine anni '90 si è deciso di restringere le iniziative soprattutto all'ambito europeo;

scambio con l'Australia (International Grammar School di Sidney): una riapertura alle iniziative

internazionali fuori dall'Europa, grazie alla richiesta di gemellaggio da parte della Grammar School di Sidney.

- settimane linguistiche in Germania, Francia, Gran Bretagna e Spagna nel corso dell'anno, in sostituzione dei tradizionali viaggi di istruzione, per consentire, in tal caso, la partecipazione dell'intero gruppo classe (rientra appunto nel caso di iniziativa che favorisce la massima ricaduta didattica). Il periodo preferenziale è essenzialmente marzo, all'inizio del secondo quadrimestre, per interferire il meno possibile con i momenti "caldi" dell'anno scolastico;
- settimane linguistiche nel corso dell'estate in Gran Bretagna, Germania, Francia e Spagna. La Germania è sempre stata rappresentata dallo scambio con Forchheim ma da quest'anno si è pensato di proporre anche una settimana linguistica, per favorire quegli studenti a cui è impossibile ricambiare l'ospitalità offerta dallo scambio. Per la Gran Bretagna si configura come l'unica iniziativa possibile, in quanto è particolarmente difficile creare uno scambio con le scuole inglesi, data la totale diversità del sistema scolastico. Dopo i 16 anni gli studenti inglesi studiano per gli A-levels e spesso diventano studenti part-time, dedicandosi anche ad attività lavorative che difficilmente possono essere interessate dalla didattica del Regno Unito. Le settimane linguistiche, pur se piuttosto brevi (2 settimane) e spesso in un contesto formato da tanti studenti italiani, sono comunque un primo assaggio e contatto con l'estero in una situazione "protetta" che le famiglie apprezzano. Il costante alto numero di adesioni (tra gli 80 e i 110 studenti all'anno) ne è la testimonianza.

Al termine dei primi incontri è stato richiesto a ciascun partecipante di elaborare delle idee e meglio ancora una proposta (vista la tempistica ristretta) per creare un progetto di internazionalizzazione. La proposta ha seguito lo spunto emerso nelle riunioni preliminari con il Gruppo 1 e ha inteso sviluppare proprio il filone dell'esperienza linguistica pratica.

Spesso le tradizionali settimane linguistiche estive sono oggetto di critica per i seguenti fattori negativi:

- Gli studenti viaggiano in un ampio gruppo di italiani e trascorrono la maggior parte del tempo libero tra italiani
- I principali utenti delle settimane linguistiche estive sono proprio gli italiani, quindi

anche laddove si limiti a un gruppo ristretto, alla partecipazione all'iniziativa, gli studenti trentini incontreranno altri studenti italiani provenienti da altre regioni e il problema si ripropone.

- Spesso è possibile richiedere alle scuole estere di alloggiare ciascun studente in una famiglia diversa (un italiano per famiglia) ma la scuola può sì garantirlo per il gruppo in questione ma non può escludere la presenza di altri italiani nelle stesse famiglie ospitanti (magari clienti di altre scuole)
- Nelle lezioni al mattino si ripropone la dinamica di aula tradizionale, ormai consolidata anche nella pratica didattica italiana. Se una decina di anni fa, la metodologia più tradizionalmente grammaticale diffusa in Italia, contrastava con i moderni libri di testo e le pratiche didattiche più innovative che gli studenti sperimentavano andando nelle scuole di lingue estere, al giorno d'oggi l'utilizzo ormai degli stessi libri di testo e l'adozione di una metodologia comune, non aggiungono molto rispetto a quanto si fa comunemente a scuola.
- Le famiglie ospitanti spesso trattano gli studenti come clienti di albergo e lo stesso accade da parte degli studenti ospiti. Molte famiglie sono impegnate nella loro vita quotidiana, fatta di lavoro, tempo libero, problemi familiari, e assicurano allo studente soltanto la preparazione del pasto e qualche minuto di attenzione proprio all'ora di cena. Al di fuori di questi spazi le famiglie ospitanti non sono particolarmente incisive.
- Tutto questo va riferito alla realtà inglese. Ciò, quindi, che un progetto innovativo deve tener presente sono alcuni fattori:
- Coinvolgere gli studenti non in tradizionali attività didattiche (quello è comunque possibile per alcune ore al giorno, solo come rinforzo linguistico) ma soprattutto in attività esperienziali. Gli studenti idealmente dovrebbero poter lavorare all'estero in un contesto di totale immersione. Si sa bene però che l'essere minorenni e il non avere qualifiche specifiche, ma soprattutto il soggiornare per un periodo di tempo così breve, impedirebbero a qualunque datore di lavoro di mostrare interesse verso i nostri studenti in tal senso;
- Un'alternativa al lavoro vero e proprio (con conseguente remunerazione) potrebbe essere lo stage. Anche in questo caso però non è facile trovare molti enti disponibili, sempre in considerazione del periodo breve dell'iniziativa (2 o al massimo 3 settimane);

- La soluzione potrebbe essere allora quello di alcune istituzioni basata sul volontariato. Sempre riferendo tutto ciò al Regno Unito, ricordo al presenza di *charities* (*Oxfam*, *Salvation Army*, etc.) che gestiscono negozi di articoli usati, ristoranti, bar o mense. Il lavoro degli addetti è in forma di volontariato, senza alcuna forma retributiva, mentre i proventi (dopo aver coperto le spese vive, quali gli ingredienti per il cibo, il lavaggio di indumenti usati, etc.) va a totale vantaggio della *charity*.

È in questa direzione che può essere interessante muoversi, visto che un aiuto volontario può essere apprezzato anche per breve tempo. Le mansioni da svolgere sono poi piuttosto semplici (a differenza di uno stage in azienda specializzata) e quindi adatte a studenti non maggiorenni, non ancora qualificati e con un livello linguistico non molto alto.

Il volontariato può poi espandersi in un'altra direzione, la salvaguardia dell'ambiente. Nel Regno Unito molte charities e associations si basano sulla collaborazione di volontari per la pulizia di parchi, spiagge, riserve naturali, attività di animazione e sensibilizzazione, diffusione di materiale pubblicitario. Anche in questo caso il contributo dello studente trentino può essere positivo e in più si ha anche una sensibilizzazione verso tematiche ecologico - ambientali, ormai così diffuse nei programmi scolastici

La fase motivazionale

Una volta elaborato il progetto di internazionalizzazione, occorre procedere alla fase di selezione dei partecipanti. Dalle riunioni del gruppo è emersa la tendenza di far partecipare all'iniziativa il maggior numero di istituti superiori del Trentino.

A questo punto però va risolto un ennesimo problema: come selezionare gli studenti?

Vari sono i criteri che possono essere adottati:

- La conoscenza linguistica (attraverso un test o accertamento linguistico) e definire il gruppo partecipante sulla base dei risultati più alti. Tuttavia questo criterio sembrerebbe contrastare con i principi del progetto FSE che non può addurre motivazioni di merito nella selezione.
- La selezione da parte delle scuole: anche in questo caso però non è facile creare dei criteri efficaci. Il dirigente scolastico non può conoscere personalmente ciascun studente e conoscerne l'impegno e interesse verso l'iniziativa, quindi dovrebbe delegare

il lavoro ai coordinatori di classe e i docenti di lingua. In questo caso però si andrebbe incontro ad una eccessiva parcellizzazione. Ogni docente andrebbe a “promuovere” o “sponsorizzare” il proprio studente e sarebbe poi difficile formare una sorta di graduatoria all’interno dell’istituto.

- La o le lingue straniere parlate: il progetto può infatti svilupparsi non solo con l’uso della lingua inglese (ormai lingua franca) ma anche con lingue cosiddette “minoritarie” (francese, tedesco, spagnolo). Se l’iniziativa ponesse come veicolare la lingua spagnola, francese o tedesca anziché inglese si restringerebbe in modo evidente il numero dei candidati, ma così facendo si escluderebbero anche molte scuole in cui viene impartiscono solo l’insegnamento dell’inglese.
- I risultati scolastici (banalmente, la media dei voti). Questo criterio è sicuramente il più semplice ed oggettivo, ma può non andare nella direzione di favorire l’internazionalizzazione. A volte possono essere proprio studenti poco motivati allo studio o con alcune difficoltà, a beneficiare più degli altri da un’iniziativa simile.

Rimane poi un altro fattore problematico: l’effettiva partecipazione. Trattandosi di un progetto FSE, occorre procedere molto tempestivamente alle prenotazioni di viaggi e alloggi. Nel caso in cui uno studente cambi idea (per motivi familiari o, ad esempio, per un insuccesso scolastico a fine anno) sarebbe difficile trovare una sostituzione in tempi brevi.

Una soluzione può essere quella di creare una fase motivazionale per gli studenti

Se la tematica prescelta è quella ambientale, oppure quella sociale del volontariato, oppure una tematica di tipo tecnologico-scientifico (vedere come, ad esempio, altri paesi si occupino dello sviluppo tecnologico attraverso visite ad aziende o centri di ricerca), si può far precedere una fase “motivazionale”.

E’ assodato che il soggiorno, proprio per caratterizzarsi quale innovativo, deve essere centrato su una tematica. A quel punto la tematica (come sopra esemplificato) può essere sviluppata in alcuni incontri preliminari, in lingua straniera.

Dato l’inglese come lingua veicolare (per consentire la partecipazione di studenti di tutti gli indirizzi e riservando semmai l’utilizzo di una seconda lingua comunitaria una svolta sul posto), gli studenti possono seguire delle lezioni tenute da docenti universitari, operatori locali, docenti delle superiori particolarmente specializzati, esperti in genere sulla tematica.

Si prenda ad esempio al tematica delle politiche sociali e del volontariato. Gli studenti interessati a questa tematica potrebbero incontrare operatori del settore in Trentino, alcuni docenti di sociologia dell'Università di Trento e qualche docente della Libera Università di Bolzano. I docenti di Bolzano svolgono anche lezioni in lingua inglese ed è operativa una facoltà che prepara i moderni assistenti sociali. Alcuni incontri con questi esperti, tenuti in lingua inglese, può permettere agli studenti di "mettersi alla prova" e verificare effettivamente se e quanto siano interessati all'argomento e le loro capacità linguistiche li supportino, evitando così selezioni più fiscali e tradizionali.

Gruppo 2

Gli incontri del gruppo 2 hanno avuto l'obiettivo di definire le linee principali della mobilità dei docenti . Si è discusso in modo particolare sui criteri di partecipazione degli stessi , sulle modalità (tempi e contenuti) della mobilità stessa, valutando a partire dai bisogni dei destinatari dell'intervento, le possibili declinazioni progettuali.

Sono state confrontate le realtà europee di conoscenza degli esperti incaricati con quella trentina, cercando di individuare quale realtà potesse meglio corrispondere ai bisogni formativi individuati. Si è poi riflettuto sulle modalità di diffusione del progetto così come sugli strumenti e sui criteri di valutazione dell'attività svolta, come la creazione di forum e reti per la diffusione delle buone pratiche. Gli incontri dell'intero gruppo progettuale hanno avuto lo scopo di far confluire le singole elaborazioni nella veste progettuale adottata.

Gruppo 3

Il gruppo 3 ha effettuato 7 incontri: 3 presso il Centro di formazione insegnanti e 4 presso il liceo Rosmini. In questi incontri, oltre a visionare le modalità di lavoro degli altri due gruppi, per uniformare l'azione proposta, si è elaborata una proposta per la ricerca di istituzioni partner finalizzata a scambi e alla stesura di criteri di selezione delle strutture stesse.

Settembre 2012- marzo 2013

Supporto allo sviluppo, implementazione e controllo del progetto “Internazionalizzazione delle istituzioni scolastiche e formative nella Provincia di Trento

Lo studio Matt &Partner Unternehmensberatung di Bolzano ha svolto le seguenti attività:

Project screening: affiancamento per la valutazione e la selezione delle proposte di progetto ad elevato potenziale di interesse. In questa fase è stato fornito supporto:

- nell’ideazione ed applicazione di opportuni criteri di selezione dei progetti,
- nella raccolta e valutazione dei progetti pervenuti,
- nell’approvazione dei progetti capaci di rispondere positivamente ai criteri prestabiliti.

Il Risultato di questa azione è stata la comunicazione di approvazione del progetto ai diversi interessati (nella figura del Dirigente scolastico) e la possibilità di proseguire con la pianificazione del progetto.

Project coaching: supporto alle scuole ed al Centro per l’impostazione concettuale e la pianificazione sostenibile dei progetti. In questa seconda fase i soggetti coinvolti nella pianificazione dei vari progetti approvati sono stati opportunamente supportati in tutti gli aspetti tipici della pianificazione progettuale:

- individuazione obiettivi;
- pianificazione attività;
- identificazione soggetti coinvolti;
- valutazione tempi e costi

L’output che ne è risultato è un dettagliato documento, redatto per ogni progetto, in cui sono stati riepilogati i principali aspetti caratterizzanti il progetto stesso.

Contestualmente alle fasi precedentemente descritte, il team di progetto ha elaborato e approvato il Disciplinare di progetto.

Ottobre 2013-settembre 2014

Rapporto di ricerca: “La dimensione internazionale risorsa per l’innovazione delle istituzioni scolastiche e formative. Framework per supportare l’individuazione e il transfer di buone pratiche nella Provincia Autonoma di Trento”

Preliminarmente all’analisi delle esperienze realizzate dalle singole istituzioni scolastiche sul piano della dimensione internazionale, si è ritenuto opportuno di procedere alla definizione di un *Framework per supportare l’individuazione e il transfer di buone pratiche nella Provincia Autonoma di Trento*. Il rapporto risponde allo scopo di inquadrare l’intera tematica relativa alla dimensione internazionale delle istituzioni scolastiche e formative, prendendo in esame lo stato dell’arte della riflessione compiuta a livello internazionale ed al contempo di fornire alle scuole ed ai cfp un utile strumento di riferimento per l’individuazione, la selezione ed il transfer di buone pratiche nel campo dell’education raccolte dallo scenario internazionale (area paesi OCSE, UNESCO e Unione Europea).

Le possibilità offerte dall’apertura internazionale delle istituzioni scolastiche e formative si dispiegano sia nel campo della mobilità a fini formativi che nelle forme di scambio di esperienze e buone pratiche dentro network di scuole. Il report che qui si presenta si concentra prevalentemente sulla seconda di queste dimensioni. La scelta di tale approccio si deve al fatto che l’ambito riguardante la mobilità internazionale a fini formativi negli anni recenti è stato oggetto di particolare attenzione sia da parte dell’amministrazione provinciale che di ulteriori organismi di carattere nazionale e comunitario (Isfol, National ECVET Point, Commissione Europea, Cedefop, etc.). Per tale ragione risulta particolarmente agevole per le scuole reperire informazioni su dispositivi, strumenti e fonti di finanziamento che supportano la realizzazione di esperienze di mobilità formativa di tipo internazionale. Ora invece ci si concentrerà sulla definizione di un framework che possa supportare l’apertura delle scuole e dei centri di formazione professionale alla dimensione internazionale.

Nel testo ci si concentra pertanto sulla definizione di un framework che possa supportare l’apertura delle scuole e dei centri di formazione professionale alla dimensione internazionale. Per farlo, verrà introdotto un framework del processo attraverso il quale un’organizzazione scolastica / formativa, partendo dall’analisi di specifici fabbisogni, può giungere alla selezione, individuazione, adattamento, trasferimento e valorizzazione di una buona pratica tratta dal panorama internazionale.

Nella prima sezione l'attenzione è posta sulle due sfere in cui si articola prevalentemente la dimensione internazionale delle scuole, ossia mobilità e scambio di esperienze e buone prassi per l'innovazione. Nel primo caso viene ricostruito il quadro delle policy europee di settore, nel secondo vengono segnalate una serie di risorse per accedere alle principali banche dati internazionali di buone pratiche nel campo educativo, promosse dalla Commissione Europea, dall'OCSE e dall'UNESCO. A conclusione viene introdotto un quadro di riferimento che riproduce il ciclo di vita del transfer di una buona pratica dal contesto d'origine a quello in cui viene trasferita.

Nella sezione seconda ci si concentra innanzitutto sulle diverse fasi del ciclo di vita del transfer di una buona pratica, passando in rassegna nel dettaglio gli *step* progressivi che conducono dall'analisi dell'esigenza di innovazione cui si intende fare fronte, sino all'implementazione a regime della buona pratica, passando per la sua selezione ed adattamento al contesto. Successivamente viene introdotto ed esaminato un modello multiattore e multilivello per la selezione delle buone pratiche, che ponga al centro il giudizio degli utenti – ossia delle scuole - con riferimenti allo stato dell'arte della riflessione nel settore tematico.

Nella sezione terza l'attenzione è posta su un set di strumenti e metodologie a supporto del processo di trasferimento delle buone pratiche. In primo luogo ci si sofferma su alcuni metodi particolarmente adeguati a gestire le diverse fasi di transfer, dall'analisi SWOT, all'uso di mappe mentali, al peer review ed al mentoring. Successivamente si prende in esame la dimensione della qualità formativa, particolarmente importante nel processo di trasferimento delle buone pratiche, così come definita dalla raccomandazione europea che fissa il Quadro europeo di riferimento per l'assicurazione della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (EQAVET).

Inoltre vengono passate in rassegna diverse tipologie di comunità di pratica in ambito scolastico che possono accompagnare il processo di transfer e contribuire a rafforzare la cultura dell'innovazione formativa, dentro un processo di *knowledge management* di rete.

Infine l'attenzione si sposta su una serie di criteri di riferimento per la valutazione dei risultati di apprendimento e degli aspetti didattici nel processo di transfer.

Maggio 2015

Peer Learning Activity (PLA): School Leadership Policy Development: The Way Forward to Support Inclusive Education in Europe - Seminario organizzato dall'European Policy Network on School Leadership (EPNoSL), 28-29 maggio 2015, Heraklion, Greece

Il seminario è stato incentrato sulla School Leadership for Equity and Learning. I lavori sono stati strutturati prevedendo un momento plenario con comunicazioni di carattere generale e workshop articolati su temi di approfondimento rispetto alle tematiche trattate in seduta plenaria.

L'argomento centrale sollevato nella relazione di Michael Schratz, che ha successivamente costituito il riferimento implicito delle riflessioni emerse nei diversi workshop, ha riguardato l'alto livello di disoccupazione giovanile a livello mondiale e la priorità delle policy di collegare formazione e occupazione. Sul piano metodologico-didattico si tratta di accentuare, nelle realtà scolastiche e formative, le condizioni di socializzazione e la soggettivizzazione, intesa come personalizzazione del percorso formativo. La leadership deve essere esercitata a tutti i livelli, in piena consapevolezza da tutti i soggetti. In generale, questa impostazione sollecita a rivolgersi al futuro emergente, leggendo nel presente i semi di quanto sta maturando e portandolo a svilupparsi pienamente. L'attenzione per l'Equity rimanda a una ricognizione delle condizioni strutturali che ne permettono l'attuazione. Aspetti indagati con attenzione nell'intervento di Michael Schratz.

Date queste premesse, i lavori del seminario sono stati imperniati sulla Distributed Leadership, tema specificamente sviluppato da Philip Woods (UK), secondo il quale l'obiettivo principale da perseguire è garantire un approccio democratico nei rapporti con le figure che partecipano alla gestione della scuola. Si tratta di favorire la pratica di una leadership distribuita che determini una relazione biunivoca, orizzontale, non verticistica tra il dirigente scolastico e le diverse componenti del mondo della scuola, docenti, studenti, genitori. Tale impostazione è stata ribadita da altri interventi, in più occasioni (tra gli altri, John Mac Beath, UK).

Il seminario è stato dominato da questa impostazione, proveniente dalla letteratura pedagogica anglosassone, volta a evidenziare la necessità di superare la divisione gerarchica tra dirigente scolastico e altre figure operanti nella scuola o direttamente interessate alle decisioni e alle iniziative dell'istituzione scolastica.

Solo una effettiva condivisione delle scelte operate nelle singole istituzioni scolastiche e

formative da parte di tutti i soggetti, a vario titolo interessati, è in grado di garantire il raggiungimento degli obiettivi formativi in un'ottica di equità e di apprendimento garantito universalmente. In tale contesto è garantita una crescita olistica, riguardante sia il soggetto istituzionalmente in apprendimento, sia le figure responsabili del buon decorso di tale processo, in una spirale positiva che beneficia tutti i soggetti.

La scuola si configura come comunità educante in un processo interdipendente, valorizzante i "core values" della democrazia, promuovendo un apprendimento inclusivo.

Lo spettro di implementazione della Distributed Leadership (DLE) può essere vario e va da un estremo di Rigid Hierarchical Leadership (RHL) al pieno dispiegamento della DLE. La maggior parte delle scuole presenta posizioni spurie, di contaminazione delle due opzioni estreme, si possono dare quindi gradi diversi di attuazione della DLE.

La DLE, secondo i risultati delle ricerche condotte negli ultimi anni, può essere d'aiuto nell'affrontare le sfide poste dall'apprendimento universale, dalla necessità di innovare e di acquisire una condivisa consapevolezza di citizenship.

La DLE favorisce un collective sense of purpose, premessa indispensabile perché la istituzione scolastica sia innovativa, creativa, coesa, aperta ad accogliere le trasformazioni indotte dal processo di sviluppo socio economico e culturale.

Mentre l'ipotesi operativa della Distributed Leadership richiede una adesione personale del dirigente che avvia un processo di cambiamento interno al proprio istituto, risultando difficile immaginare un processo di revisione sistemica, guidata dall'alto, il sano empirismo scozzese della Scottish College for Educational Leadership (SCEL), rappresentato al seminario da John Daffurn, Program Leader, (John.daffurn@scelscotland.org.uk) e Jay Helbert, SCEL Fellow, (James.helbert@argyll-bute) apre prospettive di estremo interesse per la nostra esigenza formativa di figure in grado di assumersi responsabilità di indirizzo a diversi livelli nel sistema formativo.

Learning for leadership, leadership for learning è la chiave di presentazione del progetto che si propone di attivare degli Embed leadership networks across the community at all levels, che potremmo definire, in prima approssimazione, una leadership diffusa.

Il tema viene posto nei termini di quali sono le caratteristiche di un dirigente e come può essere sviluppata l'alta qualità di una leadership in una scuola.

Lo SCEL ha istruito un master triennale di formazione per futuri dirigenti, aperto, dal secondo

anno, anche a dirigenti senior in servizio, e avente come obiettivo parziale la formazione di un middle management, in una progressione di assunzione di responsabilità che dovrebbe culminare nel completamento del percorso e nella acquisizione di una piena consapevolezza e competenza dirigenziale.

Due fattori rendono impellente l'attivazione di questo processo formativo: un fattore anagrafico, legato all'invecchiamento dei dirigenti in servizio, che richiede una politica formativa volta a garantire la loro progressiva sostituzione, valorizzando però le competenze accumulate da anni di lavoro sul campo e permettendone il trasferimento (attraverso forme di coaching). Si tratta di un problema generale nelle economie avanzate e decisivo, se assumiamo che la figura del dirigente svolge un ruolo fondamentale nell'imprimere alla scuola un determinato carattere.

In secondo luogo, si è evidenziato come i processi sociali ed economici in atto, acceleratisi a partire in particolare dall'inizio del Ventunesimo secolo, richiedono competenze di gestione, relazionali, di rendicontazione, manageriali, oltre che metodologico-didattiche per assumere le quali il dirigente ha bisogno di supporto continuo, di formazione iniziale e in servizio. Al tempo stesso, proprio l'allargamento delle funzioni e delle responsabilità in capo al dirigente, richiedono che si favorisca la condivisione diffusa di alcune funzioni che sono prerogativa del dirigente scolastico.

Una testimonianza utile come riscontro del disagio vissuto dal dirigente nella situazione attuale, è stata fornita da Stephan Gerhard Huber con la sua comunicazione *School Leadership Practices and Health-Selected Findings From a Multi-Method Longitudinal School Leadership Study*. Si tratta di un'indagine fatta nel Baden-Wuerttemberg su 1600 dirigenti scolastici, volta a indagare lo stato psico-fisico del dirigente, nella sua percezione.

Si evidenzia che tra le attività meno gradite dai dirigenti si trovano l'attuazione delle riforme, la compilazione di relazioni per le autorità, la raccolta di dati statistici, le attività burocratico - amministrative, la mediazione tra genitori e docenti.

Tra le più amate sono annoverate l'insegnamento in classe, confrontarsi con altri colleghi su problemi concreti, affrontare problemi o difficoltà di singoli studenti, consultare degli esperti, sostenere i collaboratori in situazioni difficili.

L'indagine evidenzia comunque un alto livello di rischio di burn - out nei dirigenti scolastici.

In conclusione, il seminario risulta ben organizzato e ricco di sollecitazioni, ma sbilanciato.

Il focus è sulla leadership, ma sono mancati i soggetti che la esercitano sul campo (tre dirigenti scolastici su novanta partecipanti). In tal modo si ascoltano talora considerazioni che nascono da una valutazione teorica, astratta, ben strutturata, ma avulsa dal contesto specifico di messa in pratica. E in ogni modo viene a mancare il confronto con la professione esercitata.

Maggio 2015

Viaggio di studio in Finlandia

Il programma del viaggio è articolato su cinque giornate di lavoro, di seguito sarà riportata una sintesi degli incontri svolti nelle stesse . La città di Espoo (Finlandia) è stata scelta come meta del viaggio di studio in quanto riconosciuta a livello internazionale come distretto di eccellenza per la qualità dei suoi istituti. Si riporta di seguito un documento di presentazione del distretto stesso in cui sono evidenziate le caratteristiche e le attività della scuole.

Visita del 4 maggio 2015 : KOULUMESTARI Koulu

Caratteristiche Scuola primaria (dal 1° al 6° grado, dai 7 ai 13 anni). 330 studenti, 26 insegnanti, 20 classi, 8 assistenti per bisogni educativi speciali. La scuola gestisce anche il Kindergarten, in cui viene svolta la pre-scuola (alunni di 6 anni).

Classi: (regular) 20-27 alunni, (special) max 10 studenti. Relativamente all'inclusione la loro scelta è mescolare i bambini, integrandoli con le classi regolari.

L'orario è strutturato in maniera differenziata, con gruppi di studenti che entrano alle 8.15 ed altri che entrano alle 9.15 (con uscita differenziata al pomeriggio). Le ore del primo mattino e l'ultima ora del pomeriggio possono essere utilizzate per attività di consolidamento e recupero per alcuni alunni (che entrano prima o escono dopo).

Le lezioni settimanali sono 25, con unità orarie di 45 minuti ciascuna.

Aspetti innovativi dichiarati dalla scuola

1. Technology in education
2. Changes in operational culture: shared leadership, parents as cooperators, co-teaching
3. Special needs education groups

1.Shared Leadership

Il cuore dell'organizzazione è costituito dal gruppo di gestione (management group) a cui

partecipano: la segretaria, gli "headmaster" (dirigente e 2 collaboratori) ed i team leaders. Tra gli headmaster è presente anche Tiina, membro del gruppo Sicurezza (la referente del gruppo benessere dei docenti, Kati, non è invece inclusa nel gruppo di gestione).

I team leaders rappresentano i gruppi di lavoro:

- Ulla-Maija, per i gruppi (a) 1°-2° grado + (b) valutazione e curriculum
- Henna, per i gruppi (c) 3°-4° grado + (d) eventi scolastici + benessere dei docenti
- Risto, per i gruppi (e) 5°-6° grado + (f) Learning centre Innokas and technology (Risto è anche headmaster)

Ciascun gruppo si incontra una volta alla settimana, per un'ora in orario prestabilito; i gruppi di livello il venerdì dalle 8 alle 9; i gruppi tematici il lunedì dalle 14.30 alle 15.30. Il martedì dalle 14.30 alle 15.30 è previsto l'incontro settimanale del gruppo di gestione. Tutti i docenti sono inseriti nei gruppi di livello (biennali) e nei gruppi di lavoro.

Aspetti positivi:

La continuità degli incontri consente una reale programmazione e confronto tra i docenti: le aree ritenute strategiche sono tutte presidiate, sia rispetto alla programmazione didattica (gruppi di livello) sia rispetto a obiettivi strategici (gruppi tematici).

Aspetti negativi La possibilità di utilizzo del modello di lavoro sembra essere legata alle dimensioni relativamente ridotte della scuola (25 docenti), paragonabile a quella di un plesso scolastico italiano di medie dimensioni, in cui sia costantemente presente il dirigente scolastico, assumendo una reale leadership educativa.

Aspetti interessanti

La riduzione dei gruppi tematici a quattro, dopo una riflessione approfondita sulle priorità di lavoro della scuola.

Principi ispiratori dell'attività della scuola

- learning everywhere
- benchmarking afternoons (poneriggi di riallineamento per alunni con qualche difficoltà)
- web learning (legato al progetto territoriale Innokas, in clll. con Università di Helsinki)
- collaborazione con altre organizzazioni.

Un settore di particolare attenzione riguarda le ICT applicate ai bisogni educativi speciali, utilizzando una metodologia di lavoro molto interessante (utilizzata per tutti gli studenti):

- aiutare gli alunni a sviluppare le loro idee
- lavorare per progetti.

Questo significa che tutti gli spunti legati a interessi, curiosità, spunti progettuali personali vengono valorizzati e accolti in ambito scolastico, aiutando gli studenti a realizzare un piano e portarlo a termine. In questo modo ciascuno studente si concentra su centri di interesse personali e sviluppa forti motivazioni ad apprendere. Questo approccio si integra con un atteggiamento educativo generale, che valorizza il "partire dalle piccole cose" (per costruire le grandi!) e accogliere gli apprendimenti informali, rendendoli più sistematici.

Un focus d'attenzione per la scuola è quello delle *social skills*, a cui viene dedicata 1 ora a settimana.

Innokas e Koulomestari

La presentazione della dirigente (Pirjo Tornberg) fa riferimento a materiali e modelli di lavoro elaborati nell'ambito del progetto Innokas e più, in generale, al National Core Curriculum che sarà introdotto a partire dal 2016. Ecco ad esempio una declinazione delle priorità per l'apprendimento degli studenti:

- Knowledge building
- Problem solving and creativity
- Collaboration
- Self regulation and assessment
- Skilled communication
- Global awareness
- Use of ICT

Le metodologie di lavoro valorizzano lo scambio comunicativo tra gli studenti e l'approccio per problemi, in cui mettere alla prova le proprie capacità di ricercare informazioni, organizzarle e utilizzarle per ricercare soluzioni a progetti e problemi interessanti per gli studenti.

Molto significativa anche l'attenzione ai fattori del processo di innovazione, che viene scomposto in quattro fattori propulsivi

- Learning
- Teachership
- Leadership
- Partnership

In un'altra diapositiva viene aggiunto un quinto fattore decisivo: l'ambiente di apprendimento. La scuola non si limita a dichiarare questi obiettivi, ma si propone di cambiare passo dopo passo ciascuno di questi aspetti per gestire il cambiamento, in un processo graduale e ricorsivo: chiarire quali sono i valori educativi condivisi (*values*)

- definire la propria visione educativa (*vision*)
- individuare l'orientamento educativo della scuola (*mission*)
- stabilire le priorità di azione (*main goals*)
- definire le strategie per intervenire (*strategies*)
- valutare i progressi (*evaluation*)

Nella Koulomestari è forte l'impegno sia sul versante delle ICT sia su quello dei bisogni educativi speciali. Nel distretto di Espoo gli studenti con "*special needs*" sono accompagnati da assistenti educatori, che operano in maniera fortemente integrata con l'insegnante di classe. Abbiamo l'occasione di partecipare ad un momento di una classe in cui l'insegnante conduce l'attività (utilizzando la LIM ed un episcopio ad essa collegato), i ragazzi affrontano i quesiti proposti dall'insegnante, interagiscono in maniera molto ordinata e non appaiono affatto disturbati dalla nostra presenza. L'assistente educatore si concentra sugli alunni con difficoltà, rimanendo in classe, intervenendo se necessario.

Si tratta di una "classe sperimentale" di oltre quaranta alunni: si è deciso di unire una classe "normale" (fino a 27 alunni) con una in cui sono presenti alunni con bisogni educativi speciali (10 alunni) per sperimentare modalità di integrazione più efficaci. In alcuni momenti un docente guida l'intero gruppo, mentre assistente educatore e insegnante dell'altro gruppo intervengono in compresenza.

Ci stupisce l'estrema regolarità nella conduzione delle attività, la ricca dotazione tecnologica

(*netbook* a disposizione della classe e più di una LIM, per favorire la visibilità), la disposizione ad isole dei banchi degli alunni.

Un elemento che subito emerge è la diversa definizione degli alunni "con bisogni educativi speciali", che include studenti con disturbi specifici, con difficoltà d'apprendimento o disagio, ma esclude quasi sempre disabilità gravi.

Visita del 5 maggio 2015:SARNILAAKSON Koulu

La Sarnilaakso è una scuola in cui vi sono alunno frequentanti le classi dalla 7° alla 9°, conta 40 insegnanti e 404 studenti in totale. Nell'istituto vi sono 3 classi di 20 alunni selezionati perché eccellenti nell'utilizzo delle ICT che seguono un programma particolare volto all'implementazione delle competenze digitali. L'accesso a tali classi è regolato da un esame che garantisce la possibilità a tutti gli studenti del distretto di partecipare a questo percorso di eccellenza. Nell'Istituto vengono creati gruppi di 10 studenti (per ogni livello di età) con problemi di apprendimento (equiparabili ai nostri studenti con BES fascia C e i meno gravi dei B). Solo in classe 9^a c'è un gruppo con problemi di comportamento, sociali, di assenteismo, questi alunni lavorano separatamente ed hanno 2 insegnanti dedicati. Alle richieste relative allo studio delle lingue viene risposto con le seguenti considerazioni: nessuno parla finlandese all'estero quindi, per evitare di essere isolati, loro devono parlare una seconda lingua; il paese è bilingue e studia sia svedese (2 ore a settimana) che finlandese, questo determina un'abitudine al bilinguismo che sostiene anche il plurilinguismo. Obbligatoriamente si studia l'inglese (3 ore a settimana), vi è inoltre la possibilità di scegliere se studiare tedesco o francese (2 ore a settimana). L'acquisizione della lingua l'inglese è sostenuta da diversi stimoli : TV, diffusione della lingua in contesti esterni alla scuola, conoscenza della lingua da parte delle famiglie e ciò permette una costante immersione nella lingua, inoltre la cultura nordica è molto british e molte parole inglesi sono introdotte nella lingua finlandese. La loro eccellenza linguistica deriva dalla grande possibilità di ascolto; le competenze linguistiche vengono generalmente migliorate attraverso viaggi all'estero che sono però organizzati e pagati dalle famiglie. Chi non studia l'inglese nella scuola primaria (perché ha scelto la madrelingua svedese o francese o tedesco) deve farlo comunque alla classe 7°; chi invece ha studiato inglese, deve introdurre lo svedese. Nonostante questo bilanciamento di offerta formativa tra inglese e svedese, si rileva che gli studenti conoscono meglio la lingua inglese di quella svedese. Non utilizzano la

metodologia CLIL, ma alcune attività laboratoriali (economia domestica e ICT per esempio) possono essere svolte in lingua inglese. Per ciò che riguarda la certificazione linguistica vengono proposte prove scritte con esercizi di ascolto. Al termine della 9^a classe gli studenti devono raggiungere il livello A1-A2 nelle lingue opzionali e il livello B1 per l'inglese.

Per la valutazione delle competenze disciplinari gli insegnanti si possono riferire a degli standard che descrivono il livello dell'8 per ogni disciplina. Gli alunni non vengono valutati fino alla 6^a classe, ma accompagnati in un percorso di autovalutazione. Le bocciature sono molto rare e concordate con la famiglia. Viene allegato al presente report l'annuario dell'Istituto.

Visita del 6 maggio 2015: MAANKAAPURO Koulu

Scuola costruita nel 1953 e ristrutturata completamente 10 anni fa. Nell'istituto sono attive nell'anno scolastico in corso: due classi di pre-school , classi dalla 1° alla 6° e classi preparatorie per immigrati (Russia, Estonia, Somalia, Iran e Iraq) che durano un anno. In tutto, nell'istituto sono presenti 400 bambini, 26 maestri e 7 assistenti (una si occupa di assistenza ai bambini con difficoltà di apprendimento). E' importante che le insegnanti lavorino in cooperazione e programmino, lavorando per gruppi più che per classi. Anche in questo Istituto, come in tutti gli altri, il Dirigente continua a lavorare come insegnante nelle classi per almeno 5-6 ore a settimana. La collaborazione è la chiave e il fondamento del lavoro nell'Istituto: molte discussioni in ambito pedagogico e organizzativo vengono fatte coinvolgendo i genitori. In questo Istituto si sta lavorando alla didattica per competenze e alla stesura di curricula coerenti e adeguati. Grande attenzione viene dedicata alla competenza chiave dell'imparare ad imparare, che coinvolge sia genitori che bambini; la chiave è la collaborazione ed interazione fra insegnanti (pianificare, programmare, insegnare) ma anche e soprattutto con le famiglie. E' importante inoltre trasmettere queste competenze di collaborazione ai ragazzi; c'è una sorta di "accordo" scritto fra insegnanti, ragazzi e famiglie sulle varie componenti pedagogiche che è molto semplice e sintetico e scandisce gli obiettivi mensili:

I ragazzi hanno molti hobby ed occasioni di interagire; la questione è legata alla collaborazione, insieme imparano molto di più e lo fanno concretamente. Non è sufficiente dare loro l'idea dell'amicizia ma farlo vivere concretamente. Cercano di essere una scuola internazionale con diversi partner anche dall'Italia: dalla 3^a seguono o Inglese o Tedesco (c'è aspettativa delle

famiglie nei confronti della lingue straniere che sono reputate molto importanti). L'organizzazione del lavoro dei docenti è per team (4 gruppi di lavoro), ai quali ogni insegnante deve appartenere; viene previsto un leader del team che si incontra ogni settimana 2 ore con il dirigente, secondo il principio della leadership condivisa. Ogni team lavora su precisi obiettivi. La valutazione viene percepita come un processo difficile che stressa sia bambini che insegnanti. Prediligono il lavoro in orario scolastico on cui hanno discussioni pedagogiche e operano momenti di valutazione ed autovalutazione continui ma non solo con test (non standardizzati).

Visita del 7 maggio 2015: INCONTRO CON IL PROF. MATTI MERI

Il prof. Matti Meri è docente presso la facoltà di scienze della formazione di Helsinki.

Il Dirigente scolastico

Relativamente alla figura del dirigente scolastico il Prof. Matti ci ha riferito che questa è presente solo nelle scuole del sud della Finlandia, quelle in cui vi è un buon numero di studenti, mentre nelle scuole più a nord vi è semplicemente un docente leader. Il Dirigente non si occupa solo di questioni amministrative ma anche didattiche ed educative. E' l'università che organizza la formazione dei docenti che vogliono acquisire i crediti per diventare Dirigenti. La formazione del dirigente comprende 25 crediti di legislazione e amministrazione che equivalgono a 650 ore di formazione. Dopo aver maturato i requisiti relativi ai corsi e agli esami sostenuti (che sono ad accesso limitato riservato solo a docenti che abbiano già superato master specifici) i docenti vengono sottoposti a valutazione da parte di uno psicologo relativa a: processi cognitivi, competenze di interazione, tratti della personalità. Superata questa ulteriore valutazione il Candidato a Dirigente effettua degli incontri con gli insegnanti della diverse scuole per iniziare una reciproca conoscenza e valutare a quale scuola il candidato potrebbe essere più adatto in qualità di Dirigente. Il parere definitivo sull'insediamento del Dirigente verrà dato dal Consiglio di Istituto in cui sono presenti anche i genitori. Nel momento in cui il Dirigente assume l'incarico in una scuola gode di ampia libertà decisionale sia per ciò che riguarda il budget che per le scelte educative. La gestione degli istituti è molto più snella rispetto a quella italiana. La gestione è articolata al middle management e sono presenti figure a scavalco tra organizzazione e innovazione educativa. E' significativo che i dirigenti della primaria (fino a 13 anni)

mantengano alcune ore di insegnamento. Il Dirigente propone al Consiglio d'Istituto i docenti da assumere ed è il consiglio che ne delibera l'assunzione, Il Dirigente seleziona gli aspiranti docenti valutandone il voto di laurea, il superamento di master, il portfolio e la relazione di un docente esperto che osserva il candidato per tre giorni in situazione.

Bilingual Instruction

Per legge in Finlandia si devono insegnare sia il finlandese che lo swedish perché il paese è bilingue, ma a breve lo swedish lascerà lo spazio all'inglese. La precocità nell'esposizione della lingua è l'elemento più importante per Meri.

Special needs

Anche in Finlandia si sta passando dal concetto di integrazione a quello di inclusione: gli alunni sono in classe con la presenza di un assistente (fascia B, C) e/o di un insegnante di sostegno (fascia A).

Assessment for Learning

Al di là delle differenze ineliminabili tra i due sistemi (assenza bocciatura, assenza di voti nei primi anni ecc.) è stato adottato un sistema con una valutazione da più punti di vista e con più strumenti che è quello a cui si tende anche in Italia.

Visita dell' 8 maggio 2015: TAAVINKYLA Koulu

La visita si è aperta con le presentazioni di alcuni alunni della scuola. Ogni alunno ha rappresentato un gruppo di lavoro che ha progettato, attivato e monitorato attività della scuola. Ogni gruppo era composto da 25 alunni e 3-4 docenti.

Circa 109 studenti su 300 sono stati coinvolti nella gestione di progetti o in gruppi di lavoro. In questo modo si è implementata la competenza di imparare facendo e si è stimolato il senso di responsabilità.

Il Dirigente ha illustrato poi lo schema di organizzazione dell'Istituto in cui sono riportati gli organi decisionali e la loro composizione, è emerso anche in questo caso un'articolazione della gestione e delle responsabilità condivisa tra tutti gli attori del processo educativo.

Riflessioni sulla trasferibilità

Nelle scuole finlandesi nulla viene dato per scontato e si strutturano attività relative a tutte le competenze, per esempio nell'orario settimanale del primo ciclo è inserita un'ora di competenze sociali. Si potrebbe estendere questa esperienza? Probabilmente occorrono anche strumenti di osservazione per poter monitorare l'effettivo grado di sviluppo delle abilità sociali e personali. Rubriche sulle competenze sociali sono, quindi, indispensabili per poter osservare e valutare i progressi. Parallelamente occorre avere chiarezza rispetto al curricolo, che descrive le tappe auspicabili dello sviluppo in quest'area. Si potrebbe fare riferimento al Deseco, quadro di riferimento internazionale dell'OCSE.

Il modello Maankapuro sembra essere molto interessante: l'articolazione di obiettivi educativi mensili, come esemplificati dalla scheda riportata alla pag 15 risulta essere molto chiara nella sua essenzialità e di facile condivisione con le famiglie. Occorre articolarlo per task concreti (come efficacemente sviluppati nel progetto ARVO KAS di Espoo: un' ora mensile di attività, rispetto ad una specifica abilità. Il lavoro è preceduto da una riflessione dei docenti rispetto alla propria consapevolezza di quest'area emotiva e relazionale. Su questi aspetti, però, i docenti di Espoo hanno ricevuto una formazione precedente specifica). L'ottica corretta è sempre quella dello "scomporre e semplificare" come suggerito da Johanna Hirmasto per individuare le abilità che nel concreto lo studente deve maturare, con la guida degli insegnanti. Rispetto alla stessa competenza, sono diverse le evidenze concrete che l'alunno può evidenziare a differenti livelli di età. Tutte le attività che vengono proposte nelle scuole dagli alunni evidenziano una grande FIDUCIA negli alunni stessi da parte degli insegnanti e del Dirigente e il riconoscimento che il sapere diffuso possa essere acquisito fuori dalla scuola e patrimonio di tutti, infatti qualunque idea gli alunni propongano viene valorizzata e sviluppata. La stessa idea viene utilizzata nella Maankapuro e nella Taavinkula dove gli alunni per ½ ora, 8 settimane di seguito, sviluppano un lavoro personale all'interno dei "club" proposti durante la pausa mattutina. Un questionario strutturato su interessi e competenze dell'alunno, potrebbe aiutare a raccogliere le motivazioni degli alunni più forti, quelle che solitamente nella scuola vengono percepite come un'interferenza rispetto alla normale attività didattica. Nella scuola primaria potrebbe essere un lavoro a gruppi a risultare più naturale ed efficace per la raccolta degli interessi. Si potrebbe sviluppare un progetto con Iprase su competenze sociali, imperniato su autonomia e responsabilità nell'apprendimento, sul garantire fiducia all'autonomia dell'alunno e

riconoscimento della capacità di gestire alcune scelte nel proprio percorso educativo. Sulla base degli interessi espressi (portare un gioco, un catalogo, un video) potrebbero essere proposti alcuni momenti di gestione “libera” (con una strutturazione indiretta dell'attività da parte dell'insegnante). O si potrebbero strutturare dei momenti di lavoro, comunicando ai genitori che si tratta di un approccio educativo, da collocare ad esempio nei laboratori opzionali. Tutto ciò sarebbe un accompagnamento all'autonomia.

Dal punto di vista organizzativo: il team è coinvolto nella stesura dell'orario, nella Koulomestari vi sono gruppi di insegnanti che lavorano su obiettivi di Istituto e i team leader lavorano con il dirigente. Servirebbero momenti di confronto tra team leader (magari mensili). Prioritario far partecipare ai dipartimenti tutti i docenti (part-time) e utilizzare questo spazio che si è strutturato stabilmente.

Tra i bisogni più incalzanti per i docenti italiani vi sono: la valutazione formativa, incontri formativi con esperti, sviluppo di un lavoro completo nei dipartimenti da mettere a disposizione dei colleghi.

Agosto 2014 – giugno 2015

Report di ricerca “Individuazione e descrizione dettagliata di potenziali partner europei per la realizzazione di scambi strutturali di pratiche, esperienze, strumenti e metodologie didattiche innovative a favore del multilinguismo”

La ricerca prende in esame il processo di internazionalizzazione degli istituti scolastici della provincia autonoma di Trento (indirizzato a favorire lo sviluppo di pratiche più virtuose, più efficienti, qualitativamente più soddisfacenti, sia per gli addetti ai lavori sia per gli utenti) attraverso lo sviluppo di partenariati internazionali.

Premessa

Il Trentino per la sua collocazione territoriale e per motivi storici ha sempre dato uno sguardo al panorama europeo. Come a livello nazionale però, il processo di internazionalizzazione delle scuole appare disomogeneo, sia tra le tipologie di scuola, sia tra le aree geografiche: le scuole particolarmente attive lo diventano sempre di più, ma non possono compensare l'assenza di attività che caratterizza la maggior parte degli istituti.

Ciò va a precludere ai propri studenti l'opportunità di affacciarsi all'Europa, privandoli della possibilità di affrontare il mondo che cambia, adottando i principi quali la conoscenza, la cittadinanza attiva, la sostenibilità, l'inclusione e la cooperazione.

Per questo motivo è importante che le scuole diventino sempre più “internazionali”, sia a livello nazionale che nell'agire locale.

Una scuola internazionale inoltre, è occasione di crescita anche per i propri docenti che, conseguentemente ai cambiamenti nel sistema lavorativo e sistema pensionistico, saranno a servizio delle scuole per tempi più lunghi e che sin da oggi sono chiamati a preparare degli studenti in grado di affrontare il mondo globalizzato.

In Trentino l'internazionalizzazione delle scuole è stata incentivata attraverso bandi della Provincia autonoma di Trento negli anni antecedenti al 2013. Tali bandi hanno sostenuto l'apertura delle scuole verso esperienze di internazionalizzazione ma senza però produrre vantaggi significativi per il sistema.

Si riscontra quindi l'esigenza di proseguire sulla strada dell'internazionalizzazione seguendo una strategia precisa che coinvolga la totalità degli attori del sistema scolastico nelle più varie modalità e con durate brevi, medie o lunghe con l'attenzione ad attivare offerte di qualità.

In particolare il presente report evidenzia l'importanza dello sviluppo di una rete di partenariati esteri tra le istituzioni trentine, come possibile rampa di lancio per collaborazioni che possano giovare all'internazionalizzazione del sistema scolastico locale.

A questo proposito l'autrice descrive le varie possibilità di collaborazione in rete rappresentate dai principali Enti/Istituzioni operanti a livello internazionale nei campi dell'integrazione, dello sviluppo e dell'educazione, dando degli spunti interessanti circa le attuali possibilità di creazione di partenariati strategici.

In particolare:

- si propone l'incremento in termini di intensità il numero delle persone da coinvolgere nelle iniziative promosse dalla Comunità di Lavoro Regioni Alpine (Arge Alp) di Innsbruck;
- si suggerisce la promozione della collaborazione nell'ambito della "strategia macroregionale" EUSALP per migliorare le competenze dei propri operatori e studenti;
- si evidenzia i vantaggi che il sistema scolastico trentino potrebbe trarre da una collaborazione formale con il DG Education and Culture della commissione Europea sottolineando come essa potrebbe essere impostata e supportata dall'Ufficio di rappresentanza della Provincia autonoma di Trento a Bruxelles;
- si sottolinea l'opportunità del ruolo di mediatore che potrebbe assumere per la PAT il centro OCSE – Leed di Trento nei confronti dell'unità Education di Parigi al fine di promuovere lo sviluppo del sistema di istruzione e formazione del Trentino;
- si avanzano delle proposte sulle modalità di sviluppo di partenariati internazionali per i diversi gradi di istruzione del sistema scolastico trentino considerando le diverse criticità che li caratterizzano;

Viene infine fornito un elenco dettagliato di possibili partner inglesi e tedeschi (125 enti di formazione per la lingua inglese di tutto il mondo; 17 enti di formazione europei per la lingua tedesca) e di istituzioni europee e nazionali, che possono offrire delle opportunità formative e/o di scambio ai singoli docenti o studenti, alle istituzioni scolastiche o al sistema provinciale.

3. Attività realizzate per la disseminazione dei risultati

Le attività sviluppate in questo punto sono state già richiamate nel punto 5 della sezione precedente "ATTIVITÀ AVENTI CONTENUTO FORMATIVO".

4. La valutazione complessiva relativa all'andamento del progetto nel suo complesso e ai risultati conseguiti

Il progetto "Internazionalizzazione delle strutture scolastiche e formative" si è sviluppato sia con "attività aventi contenuto formativo" e sia con "attività che non hanno contenuto formativo". Le attività realizzate hanno fatto riferimento ai cinque ambiti di azione previste: attività preparatorie con costituzione del gruppo di lavoro con le Istituzioni scolastiche e formative provinciali di riferimento e l'ADG provinciale FSE; individuazione dei partner europei per l'attivazione degli interscambi di pratiche e di docenti, nonché per l'eventuale invio dei ragazzi; predisposizione del modello di interscambio di pratiche e di docenti nonché del framework per la gestione, il monitoraggio e la valutazione delle esperienze all'estero integrate rispetto al compimento del curriculum da parte di studenti del sistema educativo d'istruzione e formazione provinciale (modelli di interscambio); realizzazione delle attività di scambio di docenti e di pratiche; project management, attività di disseminazione e funzioni sussidiarie.

Attraverso i percorsi attivati si ritiene siano stati raggiunti i seguenti risultati:

1. sono state incrementate le competenze linguistico-comunicative dei soggetti del sistema educativo di istruzione e formazione provinciale che hanno partecipato al progetto;
2. sono state sperimentate nuove modalità di rapporto educativo e di arricchimento dell'offerta formativa con opportunità di studio all'estero e iniziative specifiche per docenti;
3. lo scambio di momenti esperienziali e formativi tra docenti e in contesti formativi esteri hanno permesso la visione di orizzonti di innovazione originali;
4. è stata sviluppata una rete strutturale di partenariato tra le istituzioni scolastiche e formative del sistema educativo di istruzione e di formazione del Trentino e le istituzioni scolastiche straniere attraverso l'istituzione di diversi gruppi di contatto;
5. sono state create occasioni di scambio di buone pratiche didattiche, di esperienze, metodologie e know how con altri sistemi scolastici;

6. i docenti del sistema educativo provinciale, favoriti da interscambi e da opportunità di gemellaggio con docenti di istituzioni scolastiche e formative europee hanno avuto la possibilità di sviluppare una formazione professionalizzante “on the job” sulla base di confronti “in situazione”.

In definitiva, per quanto riguarda la valutazione relativa all'andamento del progetto nel suo complesso e ai risultati raggiunti, come si può rilevare dalle considerazioni espresse nei singoli percorsi, si ritiene che gli obiettivi definiti dal progetto iniziale siano stati pienamente raggiunti.