

WORKING PAPER N° 3/2018

LEADING LEARNING

Percorso biennale
per lo sviluppo professionale
della Dirigenza scolastica
della Provincia autonoma di Trento

Biennio 2015-2017

A cura di Michael Schratz e Tanja Westfall-Greiter

Novembre 2018

IPRASE – Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa

via Tartarotti 15 – 38068 Rovereto (TN) – C.F. 96023310228

tel. 0461 494500 – fax 0461 499266

iprase@iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it – www.iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Mario Giacomo Dutto (Presidente)

Livia Ferrario

Michael Schratz

Laura Zoller

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento – IPRASE

Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione novembre 2018

Realizzazione grafica e stampa

Tipografia Mercurio – Rovereto

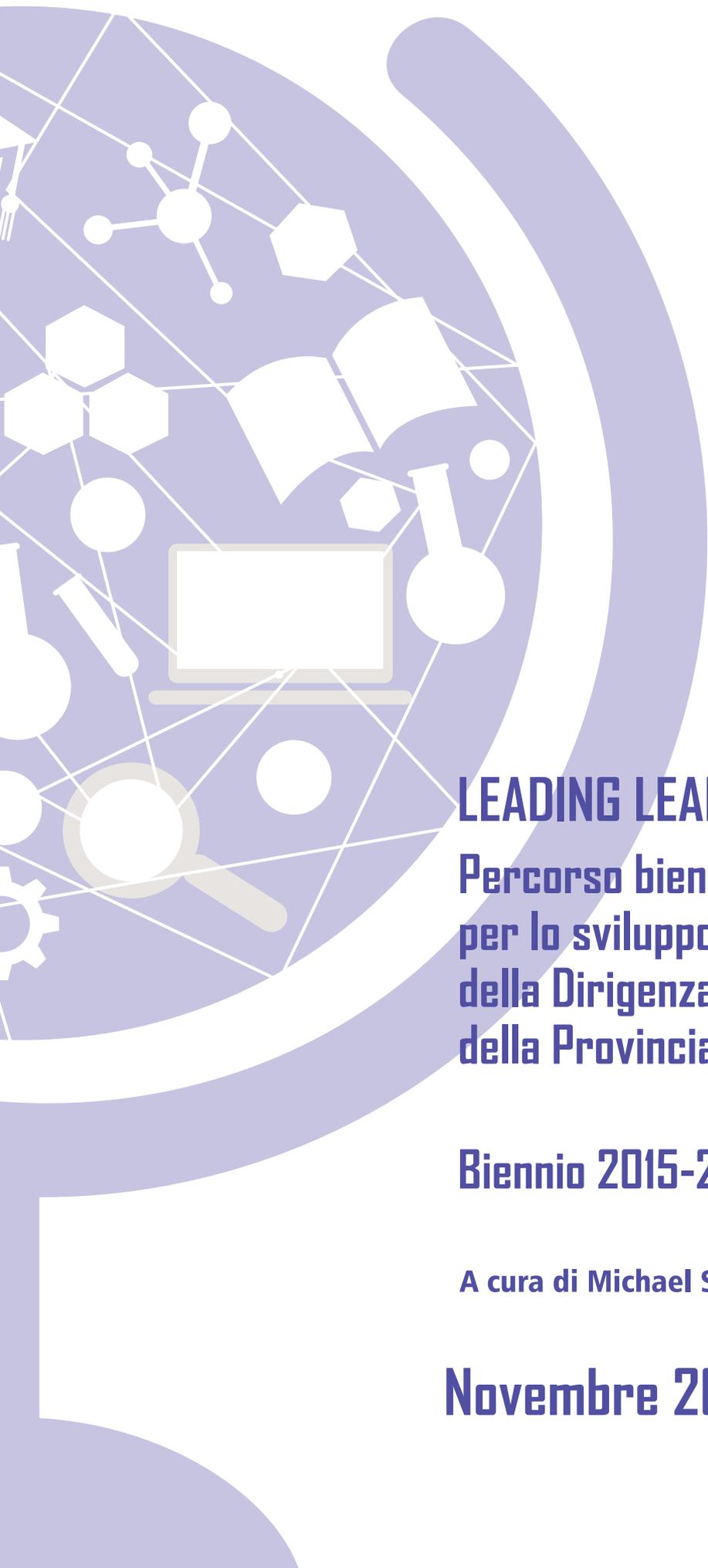
Il volume è disponibile all'indirizzo www.iprase.tn.it

alla voce Risorse-Pubblicazioni

IPRASE PER L'AMBIENTE



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC® (Forest Stewardship Council®), prodotta con materiale da riciclo e recupero a garanzia di un uso responsabile delle risorse forestali del mondo.



LEADING LEARNING

**Percorso biennale
per lo sviluppo professionale
della Dirigenza scolastica
della Provincia autonoma di Trento**

Biennio 2015-2017

A cura di Michael Schratz e Tanja Westfall-Greiter

Novembre 2018

Il volume presenta gli esiti del percorso formativo *Leading Learning* promosso da IPRASE in collaborazione con l'Università di Innsbruck nel biennio 2015-2017, per lo sviluppo professionale della dirigenza scolastica della Provincia autonoma di Trento. Obiettivo di questo progetto è stato quello di supportare i dirigenti scolastici e i direttori dei Centri di Formazione Professionale nel creare dinamiche di leadership orientate all'apprendimento e ai risultati degli studenti, in un'ottica trasformativa della cultura della scuola. Il percorso si è caratterizzato, inoltre, per una forte attenzione alla dimensione internazionale e al coinvolgimento proattivo dei partecipanti.

Il prof. dr. **Michael Schratz** è stato Fondatore della Scuola di Educazione dell'Università di Innsbruck, in Austria. È direttore scientifico dell'Austrian Leadership Academy e direttore di EDiTE (European Doctorate in Teacher Education). I suoi principali progetti di ricerca riguardano la leadership educativa, l'apprendimento e l'insegnamento, nonché lo sviluppo delle politiche scolastiche ed educative. Le sue pubblicazioni sono state tradotte in diverse lingue.

Tanja Westfall-Greiter ha lavorato in Austria, dal 2008 al 2018, come consulente del Ministero dell'Istruzione per la riforma della scuola media austriaca e contribuito alla formazione dei *teacher leader*, nello stesso contesto austriaco.

In qualità di *co-director* del Center for Learning Schools, dell'Università di Innsbruck, ha collaborato allo sviluppo delle politiche scolastiche austriache e ai progetti per sviluppo professionale degli insegnanti. Insieme al prof. Michael Schratz e Johanna F. Schwarz ha lavorato nell'ambito della ricerca basata sulle *vignette*, per esplorare le esperienze degli studenti a scuola.

Indice

Introduzione	9
Prefazione	13
<i>Come è nato il percorso Leading Learning</i>	13
<i>Orientamento all'apprendimento: "Lernseitigkeit/stewardship dell'apprendimento"</i>	15
Leading Learning – Learning Leading, guidare l'apprendimento e imparare a farlo: dalla pratica basata sull'evidenza all'innovazione	19
<i>Il ruolo del Leading Learning nelle scuole</i>	19
<i>L'impatto della leadership sull'apprendimento degli studenti</i>	22
<i>L'impatto della leadership sull'apprendimento professionale</i>	24
<i>L'impatto della leadership dei docenti sullo sviluppo del sistema</i>	26
<i>Il percorso e l'approccio Leading Learning</i>	29
Moduli.....	29
Approccio.....	40
<i>Frame reflection, verso un frame di Leading Learning</i>	44
Frame 1: la cornice istituzionale.....	45
Frame 2: il frame della società che apprende.....	46
Frame 3: il frame professionale.....	47
Il frame del Leading Learning.....	47
Leading Learning Insights	49
<i>Insight 1 - Leading Learning e un'apertura verso il cambiamento Istituto "A. Degasperi" – Borgo Valsugana</i>	49
Insight 1.1 - Il percorso Leading Learning. Un inizio di cambiamento.....	49
Insight 1.2 - Esperienze di innovazione "Students' coach".....	53
Insight 1.3 - Esperienze di innovazione "Peer tutoring".....	55
<i>Insight 2 - Passato, presente e futuro della "Flipped classroom" I.C. Borgo Valsugana</i>	58
<i>Insight 3 - Percorso per una didattica più innovativa Liceo classico "Giovanni Prati" – Trento</i>	65

<i>Insight 4 - Tempo di cambiare: storia di un progetto, cronaca dei suoi effetti – I.C. Cembra (a.s. 2016-2017)</i>	70
<i>Insight 5 - Visible Learning: un guida per la nostra discussione professionale profonda – I.C. Pergine 2 – Pergine Valsugana</i>	86
Conclusioni e raccomandazioni	93
<i>Frame Reflection</i>	93
<i>Mantenere l'influenza orientata all'apprendimento</i>	94
<i>Creare spazio per l'Agency</i>	95
<i>Promuovere la leadership dei docenti</i>	95
<i>Promuovere l'apprendimento professionale</i>	96
Riferimenti bibliografici	99

Introduzione

Le transizioni delle scuole sono spesso latenti, silenziose e poco appariscenti. Fanno notizia aspetti visibili, trovano spazio sui media nodi irrisolti in modo rituale e soluzioni mancate sono richiamate anche da esperti. Tuttavia gli alunni e gli studenti continuano a frequentare le loro classi e la vita scorre giorno per giorno. Le scuole si muovono in modo per lo più silenzioso e lungo transizioni latenti, sono istituzioni che vivono il quotidiano lungo linee di trasformazione non sempre percettibili, spesso difficili da interpretare sotto la spinta di generazioni di studenti che si succedono e delle biografie lunghe dei docenti, che sono chiamati ad impegnarsi per “quattro decenni” in un lavoro di forte impegno. Sappiamo molto di come funzionano le scuole, di come siano governate, di come al loro interno interagiscano docenti e dirigenti; recentemente abbiamo messo a fuoco la cultura degli studenti, i loro itinerari lineari o contorti che siano. Ma ogni volta che parliamo con studenti, ci intratteniamo con docenti, lavoriamo con dirigenti, scopriamo dimensioni ignote, angoli sconosciuti e sfaccettature dimenticate. Per questa ragione nel campo della leadership di scuola l’osservazione, la ricerca sul campo e l’esplorazione delle opzioni possibili sono costanti che sarebbe miope accantonare. Come gli equilibri tra le competenze manageriali e le capacità di leadership sono in divenire e non hanno ancora trovato una composizione definitiva.

Solo pensando che ancora dobbiamo capire a fondo la realtà della scuola, che è necessario mantenere uno sguardo interrogativo nel guardare a quanto avviene nelle scuole, che le nostre conoscenze continuano ad essere approssimative possiamo aggredire i problemi con spirito sempre nuovo, con atteggiamento costruttivo e non remissivo, con attenzione alle evidenze di cui disponiamo e con cautela rispetto alle opinioni, pur talvolta condivise, che non hanno basi solide.

Peraltro anche il sistema scolastico nel suo complesso, al di là delle apparenze di rigidità, di conservazione e di immobilismo, racchiude al suo interno energie, processi, spinte, innovazioni e pratiche positive che rendono ragione anche dei risultati che studentesse e studenti, come avviene per la scuola trentina, raggiungono. Anche a livello nazionale nonostante il perdurare di problemi senza soluzione credibile, dallo stato dell’edilizia scolastica al nodo dei precari, l’offerta formativa si è diversificata e miglioramenti si sono verificati in campi impegnativi come

quello dell'apprendimento della matematica o della contrazione della dispersione scolastica.

Questo è il contesto entro cui IPRASE, anche in continuità con l'azione del Centro Formazione Insegnanti, ha lavorato negli ultimi anni attorno alla questione cruciale della leadership di scuola. Il governo delle singole scuole per la sua storia nel nostro sistema scolastico, per le speranze che ha acceso negli scorsi decenni il movimento dell'autonomia, rimane una leva determinante per coltivare i talenti degli studenti, per assicurare un ambiente professionale per i docenti e per rendere operative le decisioni politiche. Nella consapevolezza che non c'è futuro se si perde l'ansia di approfondire, non si rinuncia alla facile assuefazione e si cede al semplice conformismo, il tema della leadership di scuola ha costituito il *fil rouge* di successivi interventi diversi tra di loro ma coerenti negli obiettivi e nel metodo, rendendo così possibile una narrazione coerente.

In particolare, nel solco di una tradizione che da sempre, si potrebbe dire, si è presa cura del patrimonio di competenze manageriali e di leadership a livello provinciale, si è lavorato lungo tre tappe successive.

Nel 2010 è stato avviato un progetto, diventato progetto "Comano" dal nome della località in cui si sono sviluppati gli incontri, che prevedeva un percorso pluriennale con un format partecipato tra dirigenti ed esperti lungo le linee in cui si articola la leadership. Gruppi di lavoro, interventi di esperti nazionali e internazionali hanno portato ad una riflessione generale sulla leadership di scuola e a una serie di lavori sul campo, originali e puntuali, sulle diverse dimensioni che compongono il compito del dirigente, con alcune significative anticipazioni (il valore aggiunto) e importanti rivisitazioni (il rapporto tra il dirigente e gli studenti). I risultati di tale progetto sono racchiusi nel volume "Leadership per l'apprendimento 2012" (Editore Provincia autonoma di Trento – Centro Formazione Insegnanti di Rovereto, novembre 2012).

Nel 2013 si è proceduto, in modo del tutto nuovo e con coraggio, ad una nuova ricerca sulle attività del dirigente con una osservazione sul campo non del profilo teorico, ma del lavoro reale. Il team di lavoro, coordinato dal prof. Angelo Paletta, ha realizzato un'operazione senza precedenti nella nostra scuola e le testimonianze dei dirigenti sono uno spaccato reale, problematico e prospettico, di quello che è il ruolo reale del dirigente. Ne è derivato un panorama che, contrariamente ad altri racconti sul dirigere le scuole, mette in evidenza la capacità di presa del dirigente sulla complessa realtà di una istituzione scolastica.

Nell'un caso e nell'altro si è costituito un patrimonio di conoscenze, di riflessioni e di dati fattuali che sono a disposizione della scuola trentina, reperibili nel volume "Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento" (a cura di A. Paletta, IPRASE, settembre 2015)

La terza fase ha visto una immissione di cultura manageriale e di cultura pedagogica nella leadership di scuola, con il coinvolgimento di due prestigiose istituzioni di ricerca e di formazione: da un lato il Dipartimento

di Ingegneria Gestionale del Politecnico di Milano e dall'altro l'Università di Innsbruck. Inoltre, lavorando in questi anni sull'ipotesi di una leadership di scuola che conti per il miglioramento dei livelli di apprendimento degli studenti, abbiamo allargato l'orizzonte alle pratiche di middle management, senza dimenticare il supporto per nodi specifici e questioni amministrative centrali, attraverso gli incontri denominati "I giovedì di IPRASE".

Alcune delle riflessioni emerse da queste tre tappe sono state offerte anche in un'audizione alle Commissioni riunite della Camera dei Deputati e del Senato della Repubblica sulle questioni relative ai progetti di riforma del sistema nazionale di istruzione, avvenuta l'8 aprile 2015, mentre altre sono confluite in un testo recente di cultura professionale per dirigenti scolastici (si veda "Leadership per l'innovazione nella scuola. I protagonisti e le leve del cambiamento: dirigenti e docenti, formazione e tecnologie", a cura di Francesco Profumo, Il Mulino, marzo 2018).

Il lavoro che qui viene presentato riassume nel dettaglio gli esiti del percorso di sviluppo professionale, per dirigenti scolastici e direttori di CFP, *Leading Learning* e interpreta l'approccio che abbiamo seguito rappresentandone una tappa importante e recentemente conclusa; allo stesso tempo documenta termini nuovi della questione della leadership e contiene contributi di dirigenti trentini sollecitati a tradurre nel concreto del proprio contesto suggestioni, riflessioni e indicazioni. Il tutto all'interno di uno scenario che non conosce barriere nazionali o linguistiche e che si ancora a filoni di investigazione presenti a livello globale con l'apporto altamente professionale del prof. Michael Schratz e di Tanja Westfall Greiter. Un ringraziamento va anche a tutti coloro che, a vario titolo, hanno contribuito alla realizzazione di questo impegnativo percorso, ai dirigenti scolastici e ai teacher leader che hanno partecipato a questa importante sfida di sviluppo professionale.

In definitiva, è possibile affermare che in questi anni la scuola trentina ha ben retto i propri livelli rimarchevoli: è ragionevole ritenere che le scuole siano state ben guidate, se non governate, senza proclami, ma con assiduità e laboriosità. A queste realtà dinamiche abbiamo sempre guardato nel nostro lavoro, più che ai megatrends di difficile interpretazione, cercando di parlare assieme, di esaminare sul campo, di discutere con franchezza, di offrire opportunità di riflessioni individuali e collegiali più avanzate, più ragionevoli, più attente, più sensibili, meno approssimative sulla professione del dirigente di scuola, interpretando così la missione dell'Istituto.

Ci sono ora nuovi orizzonti che si aprono per i prossimi anni, con alcune riflessioni che si affacciano oggi sulla scena. Due in particolare ci sembrano le prospettive di rilievo, rispetto a cui va riletta la centralità della leadership, variabile interna fondamentale: in primo luogo, nel porre gli studenti al centro, punto cruciale della leadership per l'apprendimento, va posta certamente attenzione ai livelli di competenza, cognitiva e non

cognitiva, ma questa preoccupazione va collocata nella prospettiva del benessere degli studenti; in secondo luogo, ancor più cruciale e fondamentale è divenuto il rapporto con i docenti in termini di fulcro della leva per il miglioramento.

All'IPRASE di domani il compito di continuare su questa strada aprendo un confronto con i dirigenti scolastici per nuove piste di lavoro, nel dialogo e con uno sforzo per 'imparare' assieme a costruire le risposte che le scuole si attendono.

Mario Giacomo Dutto
Presidente del Comitato tecnico-scientifico dell'IPRASE

Prefazione

Come è nato il percorso Leading Learning

'Leadership' è diventato un termine molto ricorrente nei discorsi sulle politiche della maggior parte dei Paesi nel quadro del movimento di globalizzazione dell'istruzione. Subisce fortemente l'influenza dei cicli di indagini valutative su larga scala e dell'introduzione di misure di *New Public Management* ed è sostenuta dall'adozione di obiettivi di rendimento. Anche se il decentramento ha reso le scuole più autonome, il passaggio al controllo a livello locale ha comportato la richiesta che la leadership si concentrasse sempre di più sul miglioramento della qualità scolastica. Molto spesso, un ambiente caratterizzato da richieste politiche in competizione tra loro impone nuovi ruoli e responsabilità di leadership a tutti i livelli dei sistemi scolastici. In questo le singole scuole sono al centro dell'attuazione politica. Ecco perché i dirigenti scolastici hanno un ruolo fondamentale nel plasmare le pratiche rilevanti a livello locale.

A questo riguardo, anche nel sistema scolastico italiano la direzione della scuola ha un ruolo centrale per lo sviluppo della scuola e della qualità scolastica. Lo dimostrano, da molti anni i contributi, che offrono prospettive multiple della rivista italiana "*Dirigenti Scuola*" che si rivolge ai dirigenti scolastici. Ogni anno vi sono poi incontri regionali e nazionali per i dirigenti in cui è possibile confrontarsi con i temi più attuali. La partecipazione a progetti internazionali come "*Self-Evaluation in European Schools*", autovalutazione nelle scuole europee (MacBeath *et al.*, 2000) consente un costante ed intenso confronto tra pari in Europa e non solo. Questi stimoli sono spesso ripresi, implementati, adattati ed anche sviluppati nel contesto nazionale e regionale.

Da questo punto di vista IPRASE – Istituto per la ricerca e la sperimentazione educativa – è un soggetto importante quale snodo tra contesto internazionale e realtà territoriale, tra scienza, politica e scuole, perché ha il ruolo, cosa unica in Italia, di favorire lo sviluppo del sistema scolastico provinciale attraverso le leve della ricerca e dello sviluppo professionale dei professionisti dell'educazione. Così, ad esempio, l'approccio di successo a livello internazionale "*Leadership for Learning*" (MacBeath & Townsend, 2010) è stato ripreso e tradotto in un progetto di ricerca e sviluppo in Trentino, i cui risultati sono stati pubblicati in "*Dirigenti sco-*

lastici leader per l'apprendimento. Cosa determina una leadership scolastica efficace e come possiamo valorizzare il lavoro dei dirigenti: esiti del progetto IPRASE "Leadership e processi di miglioramento nelle scuole" (a cura di Angelo Paletta, 2015).

Tale studio ha per altro messo in luce elementi importanti relativi al lavoro dei dirigenti del sistema educativo trentino ed ha reso visibili punti di forza e di debolezza dell'attività dei dirigenti a livello locale. Per questo, su indicazione del suo Comitato Tecnico Scientifico, IPRASE ha ravvisato l'opportunità di proseguire verso un'ulteriore professionalizzazione dei dirigenti scolastici della Provincia autonoma di Trento, affidando il compito all'Università di Innsbruck di formulare una proposta di programma di aggiornamento efficace. L'*Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung* presso la School of Education dell'Università di Innsbruck è, infatti, alla guida di due progetti nazionali di sviluppo del sistema educativo austriaco: la *Leadership Academy* (LEA) e il *Zentrum für Lernende Schulen*.

In particolare, la *Leadership Academy* rappresenta il forum nazionale per l'educazione continua a livello di direzione scolastica. Propone interventi di formazione innovativa ai dirigenti e al personale amministrativo di tutti i tipi di istituti educativi. L'*Academy* ha una visione della leadership incentrata sul dialogo e sull'erogazione di istruzione e formazione personale di eccellenza (*Leadership for Learning*), sulla capacità di promuovere la qualità dell'istruzione che viene offerta e di mostrare spirito d'iniziativa, creatività, coraggio, convinzione, persuasione e fiducia nella capacità di innovazione già presente nella scuola. LEA organizza forum di tre giorni quattro volte l'anno e al quarto forum, attraverso un processo di certificazione, si decide in merito al completamento con successo del percorso e all'ammissione all'*Academy*. Il corso LEA comprende: incontri plenari con relatori che offrono contributi motivazionali (assemblea plenaria); *workshop* in gruppi collegiali di *coaching*; riflessione sull'innovazione e lo sviluppo di idee di progetto (gruppi di sei); sessioni di partnership per l'apprendimento, per lo scambio di idee e brainstorming collegiale; *workshop* in gruppi regionali (Stato Federale) per il *networking* regionale e per la presentazione e lo scambio di idee. L'*Academy* è partita nel novembre 2004 con 300 partecipanti. La quattordicesima edizione è iniziata nell'ottobre del 2017 e ha contribuito alla creazione di una rete di associati LEA di larga scala, che collega tra loro tutti gli istituti educativi austriaci. Finora oltre 3.000 educatori hanno partecipato alla *Leadership Academy* (per maggiori informazioni: <https://www.leadershipacademy.at/>).

Sulla base di queste esperienze, i responsabili presso l'Università di Innsbruck¹ hanno avviato nella primavera 2015 un percorso specifico per

¹ Prof. dr. Michael Schratz (LEA), Tanja Westfall-Greiter BA, MA (CLS).

il contesto trentino dal titolo *Leading Learning*, di cui si fornisce nel presente rapporto una sintetica presentazione. L'obiettivo della proposta è stato di trasmettere le competenze chiave della *leadership* e dell'apprendimento da un punto di vista sistemico ai dirigenti e ai docenti leader (*teacher leader*) nell'integrazione di teoria e pratica. Nell'arco del biennio 2015-2017, si è inteso supportare i dirigenti delle istituzioni scolastiche provinciali nel creare dinamiche di leadership per l'apprendimento, orientate ai risultati ed al coinvolgimento degli studenti, in un'ottica trasformativa della cultura della scuola (cfr. il paragrafo a seguito). Il percorso si è caratterizzato inoltre per una attenzione alla dimensione internazionale e per questo gran parte dell'attività è stata svolta in lingua inglese.

Orientamento all'apprendimento: "Lernseitigkeit/stewardship dell'apprendimento"

Oggi disponiamo di innumerevoli risultati di ricerca, "garantiti" a livello empirico, sulla possibile efficacia dell'insegnamento ma sappiamo ancora poco dell'apprendimento in sé. Malgrado i numerosi risultati di studi sull'efficacia della scuola e della docenza, un'analisi attenta di ciò che avviene in aula ci rivela che ignoriamo cosa ci sia nel punto di incontro tra quello che i docenti intendono e quello che gli alunni recepiscono. Ciò ha indotto Hattie (2008, 252, trad. propria) a chiedere "Perché non possono² cambiare?" e a formulare una raccomandazione: "Questo richiede apertura... e la volontà di cercare un'alternativa migliore a ciò che il docente attualmente fa... Adottare qualsiasi innovazione significa interrompere l'uso dell'apprendimento che è familiare." L'apertura invocata da Hattie impone che si guardi con occhi nuovi a ciò che accade in classe, prestando maggiore attenzione alla natura della genesi dell'apprendimento. Bachelard (1990, 33) afferma così che anche un piccolo evento nella vita di un bambino rappresenta un evento speciale nel suo mondo e può essere quindi un "evento mondiale", che corrisponde "ad un evento estremamente fragile e cioè il momento in cui nasce il senso" (Meyer-Drawe, 2010, 7, trad. propria), assumendo così un potenziale carattere formativo. Questo carattere formativo spesso non viene rilevato dalle tradizionali indagini internazionali comparative come PISA o dalle valutazioni nazionali come INVALSI; anzi, il fatto di basarsi sempre di più sulle evidenze ha spostato l'attenzione, negli sforzi tesi al buon insegnamento, dalla pianificazione didattica individuale da parte dei docenti ai rendimenti degli studenti, di pertinenza della scuola o del sistema scolastico e valutati secondo standard ben precisi.

² Hattie si riferisce qui ai docenti, ai responsabili politici, agli educatori e ai genitori.

A livello teorico, la didattica generale e la ricerca sull'insegnamento e l'apprendimento hanno così finito per sviluppare un rapporto ambivalente a causa delle diverse prospettive che adottano e che Messner (2007, p. 57, trad. propria) descrive in questi termini: *"Da un lato la consapevolezza sensoriale, qualitativamente ricca, dei fenomeni, la loro concettualizzazione a livello operativo e soggettivo e la loro interpretazione teorica derivante da ampi contesti comunitari, culturali e sociali. Dall'altro il perfezionamento della pratica scolastica e didattica con l'ambizione di acquisire conoscenze efficaci – con la tendenza ad una teorizzazione sempre più sfaccettata e che penetra nei microprocessi dell'accadere."*

Per riportare al centro dell'attenzione *"la consapevolezza sensoriale, qualitativamente ricca, dei fenomeni"*, l'Innsbrucker Vignettenforschung (Schratz et al., 2012; 2013; 2014) ha voluto approfondire la ricerca sull'insegnamento con un approccio ad orientamento fenomenologico, ovvero, come chiede Edmund Husserl (1990), fondatore della corrente di pensiero fenomenologica in filosofia, andare *"alle cose stesse"*. L'esperienza di numerose ore di lezione ha confermato la convinzione del team di ricerca che l'apprendimento è sempre un'esperienza personale, non trasferibile da una persona all'altra: ciò che è utile per l'una non vale necessariamente anche per l'altra. Richiede fiducia, se non va tutto subito bene, perché le esperienze di apprendimento così intese non possono essere pianificate. Gli errori fanno parte di questo processo, sono pietre miliari nella strada verso il successo. Per questo è richiesto che vengano gestiti con attenzione a lezione. La curiosità, l'interesse e lo spirito della scoperta sono importanti quanto la tenacia, le irritazioni e le paure correlate al fatto di confrontarsi continuamente con qualcosa di nuovo. Soprattutto è importante credere nella possibilità di farcela. Ciò vale, allo stesso modo, sia per i discenti che per i docenti, perché le due figure sono sempre in un rapporto di correlazione tra loro.

Introducendo la coppia di termini *"lehrseits"* e *"lernseits"* (Schratz 2009, letteralmente: *"dal lato dell'insegnamento"* e *"dal lato dell'apprendimento"*) si cerca di vedere il rapporto pedagogico attraverso una metafora di tipo spaziale, che ha come elementi caratteristici il *"da questa parte"* (*"diesseits"*) e il *"dall'altra parte"* (*"jenseits"*), per mostrare cosa avvenga a lezione come evento soggettivo per ciascun individuo, sia per il docente che per l'alunno/studente. Un approccio *"lernseits"* porta l'attenzione su ciò che accade al di là della lezione, evidenziando le esperienze dell'altro e ciò implica anche una responsabilità pedagogica in relazione alle esperienze vissute.

L'orientamento *"lernseitig"* emerge non solo dalla focalizzazione dei docenti sull'aspetto dell'apprendimento di alunni e studenti ma anche dall'apprendimento dei docenti stessi, che ad esso è legato. La *Lernseitigkeit* diventa esperibile solo attraverso l'interdipendenza delle esperienze di apprendimento dei soggetti coinvolti. Per questo è importante

che i docenti si percepiscano e valutino all'interno di questo evento di insegnamento-apprendimento ma anche che riconoscano, capiscano e riflettano sugli ostacoli e le barriere per l'apprendimento reciproco. La *Lernseitigkeit* si fonda sulle risorse e i potenziali disponibili ed è orientata all'attenzione per il futuro emergente. Essa vive dell'eccedenza di possibilità che è propria di ogni situazione di incontro tra docente e discente. Il lato "*lehrseitig*", dell'insegnamento, implica una sensibilità pedagogica rispettosa, che presuppone l'assunzione di responsabilità da parte di un docente rispetto all'apprendimento dei suoi alunni e studenti e la creazione di condizioni favorevoli all'apprendimento reciproco: l'apprendimento in sé è un atto di profondo sviluppo umano e personale.

La prospettiva di sistema è importante per questa focalizzazione sull'orientamento "*lernseitig*" nella didattica, perché l'apprendimento, che avrà effetti per tutto il corso della vita, implica l'interazione di fattori diversi, non solo in aula ma anche nella scuola nel suo complesso. Qui entra in gioco la dirigenza scolastica, che adotta un punto di vista "*lernseitig*" in relazione allo sviluppo della scuola e dell'insegnamento. Il percorso *Leading Learning* porta avanti con coerenza questa nuova impostazione, che presuppone un atteggiamento costruttivo nei confronti dei processi di sviluppo utili nelle scuole e che si fonda su un atteggiamento di profonda fiducia reciproca tra i docenti e sul rispetto nei confronti di tutti gli studenti.

Michael Schratz

Referente scientifico del Progetto Leading Learning

Leading Learning – Learning Leading, guidare l'apprendimento e imparare a farlo: dalla pratica basata sull'evidenza all'innovazione

“La scuola come “learning organisation”, e cioè come luogo di apprendimento e che apprende, ha una visione condivisa che la orienta e che rappresenta una fonte motivazionale per un'azione costantemente tesa al conseguimento di obiettivi individuali e della scuola. Avere una visione condivisa è più l'esito di un processo che un punto di partenza ed è un processo che coinvolge tutto il personale, gli studenti, i genitori e gli altri stakeholder.” (OCSE, 2016, p. 4, trad. Propria).

Il ruolo del Leading Learning nelle scuole

La leadership per l'apprendimento è una dinamica che promuove comportamenti di apprendimento positivi da parte di tutti gli stakeholder, nel quadro di uno sforzo mirato, finalizzato a creare i presupposti per l'equità e l'eccellenza. Come indica la citazione precedente, il *Leading Learning* nelle scuole non è limitato agli operatori. Tutti gli stakeholder – inclusi gli studenti, i genitori e la comunità – sono impegnati come soggetti che apprendono e favoriscono l'apprendimento reciproco all'interno di un contesto culturale che può crescere e fiorire. La condotta professionale dei docenti smette di essere mera istruzione, nel senso di input ed output. I docenti si concepiscono e si pongono come discenti, sviluppando ed innovando continuamente la pratica, per avere un impatto positivo sulla pratica stessa e sul rendimento dei loro studenti.

In un recente documento di lavoro OCSE-UNICEF, Kools & Stoll (2016) hanno proposto un modello integrato di “scuola come organizzazione che apprende”, che descrive come le scuole possano diventare istituti in cui si apprende e che apprendono, indicando:

- sviluppo e condivisione di una visione incentrata sull'apprendimento di tutti gli studenti;
- creazione e sostegno per opportunità di apprendimento continuo per tutto il personale;
- promozione del team learning, l'apprendimento di gruppo, e collaborazione tra tutto il personale;
- creazione di una cultura della ricerca, dell'innovazione e dell'esplorazione;
- inclusione di sistemi per la raccolta e lo scambio di conoscenze ed apprendimento;

- apprendimento con e dall'ambiente esterno e un sistema di apprendimento più ampio;
- modellazione e sviluppo della *learning leadership*, la leadership per l'apprendimento.

Questi aspetti pongono la leadership delle scuole di fronte a richieste complesse e non possono essere affrontati da una persona sola. Se consideriamo i termini legati al *Leading Learning*, così come definito dagli autori (*ibidem*, p. 4), queste richieste complesse possono essere ricondotte a tre componenti, che interagiscono all'interno di una dinamica culturale, in una scuola che apprende:

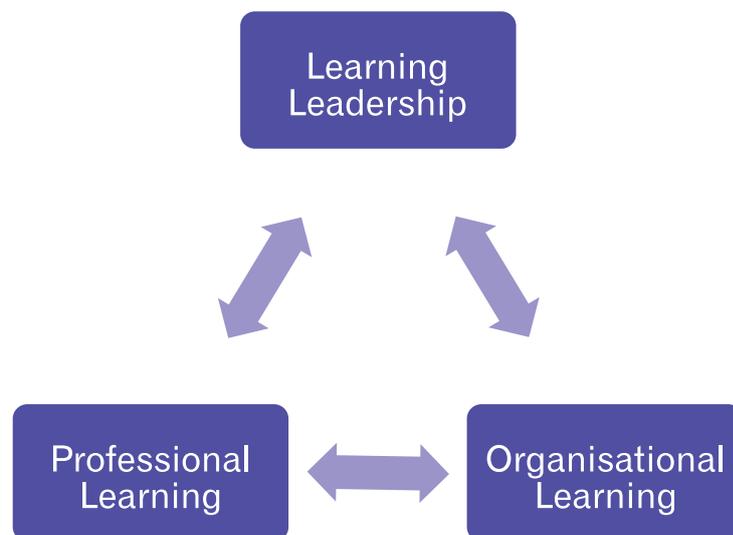


Figura 1: La dinamica del *Leading Learning*

Secondo la definizione di Kools & Stoll (2016), la learning leadership è un'influenza orientativa che sostiene l'apprendimento individuale, di gruppo e collettivo, incentrando e mantenendo incentrata l'attenzione sulla realizzazione di una visione. Nel contesto dell'istruzione, il professional learning, apprendimento professionale, è ciò che fanno docenti, personale ausiliario e tecnico e dirigenti per stimolare il loro stesso pensiero e la conoscenza professionale e per garantire che la loro pratica abbia un fondamento critico e sia aggiornata. L'*organisational learning* rappresenta la somma dell'apprendimento degli individui, un processo continuo di integrazione ed interpretazione della conoscenza, che accresce la capacità della scuola di comprendere e rispondere al cambiamento interno ed esterno (*ibidem*, pp. 4-5).

L'attuale interesse per la leadership per l'apprendimento riflette nuove richieste e nuove esigenze nell'ambito dell'istruzione. Semplicemente, i tempi sono cambiati. I driver sociali ed economici che già erano emersi negli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso influenzano le aspettative e le richieste politiche, economiche e sociali nei confronti dell'istruzione scolastica.

Un'economia che cambia, la globalizzazione, la tecnologia e la scienza ma anche la diversità sono lo scenario in cui si collocano gli obiettivi formativi. Nel suo rapporto all'UNESCO del 1996, la Commissione internazionale sull'educazione per il ventunesimo secolo ha individuato quattro pilastri dell'apprendimento:

- imparare a conoscere;
- imparare a fare (dall'abilità alla competenza, in risposta alla 'smaterializzazione' del lavoro);
- imparare a vivere insieme (in particolare alla luce della crescente diversità e della globalizzazione);
- imparare ad essere (Delors *et al.*, 1996).

Quest'ultimo è stato approfondito nel rapporto UNESCO "Imparare ad essere", noto anche come rapporto Faure, del 1972. Alla luce dell'onnipresenza della scienza nella società di oggi, "essere" non implica solo conoscere il metodo scientifico ma anche comprenderlo. "Essere" significa anche creatività e modi non conformisti dell'essere che implicano "il gusto del rischio [...] tutte le forme di rischio, il rischio di essere in errore o fuori strada così come il rischio implicito nella scoperta, nell'essere scoperti e nell'affrontare le grandi esperienze della vita" (p. 148, trad. propria). L'apprendimento di un giovane che impara ad essere (individualità) è connesso al fatto di imparare la convivenza (socialità). La Commissione, in particolare alla luce della pratica democratica, sottolinea che un "individuo realizza pienamente le proprie dimensioni sociali attraverso un apprendistato di partecipazione attiva al funzionamento delle strutture sociali e, laddove necessario, attraverso un impegno personale nello sforzo di riformarle" (p. 151, trad. propria).

Più di recente, nel discorso sul futuro delle scuole si sono imposte le "abilità del XXI secolo" e la nozione del "lifelong learning". Queste due tendenze sono in un rapporto di tensione tra istruzione formale e istruzione informale. Mentre l'istruzione formale può essere regolamentata, il lifelong learning rappresenta uno sforzo individuale, che va oltre la portata delle strutture formali. Nel loro documento di lavoro OCSE sulle abilità per il XXI secolo, Ananiadou & Claro (2009) analizzano i sistemi dell'istruzione in 21 Paesi OCSE e propongono un *framework*, un quadro teorico, bidimensionale per strutturare le competenze del XXI secolo. La dimensione dell'informazione interagisce con quella della comunicazione, che include sia l'uso delle tecnologie comunicative che le abilità collaborative, l'etica e l'impatto sociale, riprendendo ciò a cui si faceva riferimento nel Rapporto Faure in termini di "imparare ad essere" e "imparare a vivere insieme". L'analisi comparativa di Voogt & Roblin's (2012) di otto quadri teorici internazionali fa loro concludere che le abilità del XXI secolo sono essenzialmente una questione curriculare in contesti di istruzione formale, che deve trovare delle soluzioni per il riconoscimento e l'integrazione dei contesti di istruzione informale. Sostengono "la necessità di una definizione operativa per ciascuna delle competenze del XXI secolo, per stabilire cosa si debba richiedere agli allievi delle

diverse fasce di età in termini di conoscenza, abilità ed attitudini” (p. 317, trad. propria) per pianificare e valutare l’apprendimento delle abilità del XXI secolo (un interesse nell’istruzione formale). Vanno inoltre individuate le relazioni tra le materie principali e le competenze del XXI secolo e vanno inseriti i temi interdisciplinari, integrando l’apprendimento delle TIC e con le TIC in tutte le competenze e le materie principali (*ibidem*).

Alla luce delle richieste, che mutano e che riguardano cosa si debba imparare e come ciò vada insegnato nelle scuole, il *Leading Learning* nei contesti dell’istruzione formale deve essere consapevole della propria collocazione nel quadro dell’istruzione formale stessa. In questo, la pianificazione e la valutazione degli obiettivi e delle aspettative, definiti a livello operativo, rappresentano un compito chiave. Nella parte finale di questo documento, nella sezione dal titolo “*Frame reflection*”, si discuterà della misura in cui i contesti di istruzione formale possono riconoscere ed anche integrare l’apprendimento informale al di fuori della sua sfera di influenza. Per prima cosa, esaminiamo l’impatto della leadership sull’apprendimento degli studenti in linea generale.

L’impatto della leadership sull’apprendimento degli studenti

Se i docenti hanno un impatto diretto sul rendimento degli studenti, l’interpretazione del *Leading Learning* di cui sopra chiarisce come i dirigenti scolastici abbiano un impatto diretto sui docenti più che sugli studenti. Affinché la scuola migliori, è fondamentale che i dirigenti si concentrino sul rendimento degli studenti. Facendo sì che il personale della scuola si concentri su risultati misurabili, nonché sul coinvolgimento e il benessere degli studenti, i dirigenti possono avere un impatto positivo sugli studenti, anche se indirettamente. Una metanalisi condotta da Waters, Marzano e McNulty (2003) ha rivelato che “esiste in effetti un rapporto sostanziale tra la leadership e il rendimento degli studenti” (p. 3, trad. propria). E, cosa ancora più importante, così come nel caso dei docenti, il loro impatto può essere positivo o negativo. In altre parole, un alunno della scuola A, dove la leadership è efficace, raggiungerà dei risultati migliori e come tali quantificabili, rispetto allo stesso alunno nella scuola B, la cui leadership è inefficace.

Waters, Marzano & McNulty (2003, p. 3) hanno analizzato lo spettro delle responsabilità della leadership in relazione all’impatto. Queste, in ordine di importanza, sono quelle che maggiormente influenzano il rendimento scolastico (media $r = 0,25$ o superiore):

- consapevolezza situazionale (curare i dettagli e le correnti “nascoste” e usarle per affrontare i problemi);
- stimolo intellettuale (assicurare che i docenti siano a conoscenza delle pratiche e delle teorie attuali, promuovere la discussione);
- agente del cambiamento (impegnarsi attivamente per cambiare lo status quo);

- input (coinvolgere i docenti nella progettazione e nell'implementazione di nuove strategie e politiche);
- cultura (promuovere condivisione di convinzioni, visioni e senso di appartenenza ad una comunità);
- outreach (fungere da patrocinatore ed ambasciatore della scuola);
- monitoraggio/valutazione (monitorare l'impatto delle pratiche sul rendimento scolastico);
- ordine (stabilire regole e routine);
- risorse (offrire ai docenti lo sviluppo professionale e i materiali necessari per avere successo);
- ideali/convinzioni (comunicare convinzioni ferme relativamente alla scuola).

L'analisi di Vidoni e Grassetto (2008) dei dati TIMMS 2003 ha rivelato che i dirigenti scolastici che si concentrano sui compiti della *leadership instruction-related*, e cioè legati all'insegnamento, hanno un impatto positivo sull'apprendimento degli studenti, mentre l'attenzione per la gestione non prettamente attinente alla didattica non ha alcun impatto. Questo risultato fornisce un'evidenza empirica ai dirigenti che, in ogni contesto scolastico e in tutti i Paesi, si esprimono in modo critico sull'aumento del carico amministrativo che rilevano a livello di sistema nell'era del monitoraggio e della valutazione. Sulla base dei risultati di Vidoni e Grassetto, si potrebbe affermare che una maggiore burocrazia non porta a risultati scolastici migliori. Cosa ancora più importante: più i dirigenti si dedicano al '*leading*' (termine con il quale gli autori si riferiscono alle mansioni legate alla didattica vera e propria), maggiore è il numero degli studenti (i cui genitori hanno un livello di istruzione basso) che hanno successo; ciò dimostra quanto sia essenziale concentrarsi sull'apprendimento professionale e dell'organizzazione, soprattutto nelle strategie che danno la priorità all'equità.

La metanalisi di Hattie (2009) inizialmente ha deluso molti, perché i suoi risultati sembravano indicare che i dirigenti scolastici hanno meno impatto sul rendimento degli studenti (dimensione dell'effetto 0,36, di poco inferiore alla dimensione media dell'effetto pari a 0,40). In una pubblicazione successiva l'autore ha ulteriormente specificato il risultato, evidenziando come si tratti di un insieme composito di tutte le analisi, che include le leadership molto efficaci così come quelle inefficaci (Hattie, 2017, p. 2). I dirigenti possono avere un impatto significativo, in particolare se e quando adottano questi approcci "ideali":

- valutare il proprio impatto (dimensione dell'effetto = 0,91);
- fare in modo che tutti all'interno della scuola collaborino e valutino il proprio impatto (dimensione dell'effetto = 0,91);
- essere espliciti con i docenti e con gli alunni/studenti su cosa sia il successo (dimensione dell'effetto = 0,77);
- stabilire livelli adeguati di richiesta agli alunni/studenti e non limitarsi mai ad un semplice "prova a fare del tuo meglio" (dimensione dell'effetto = 0,57).

Inoltre, Hattie sottolinea come un dirigente efficace non guidi l'apprendimento facendo l'"eroe solitario": *"Il modello dell'eroe per cui i dirigenti, come Atlante, cercano da soli di tenere sulle spalle il peso del mondo, va assolutamente evitato. È essenziale costruire team di lavoro e guidare il lavoro di squadra. Per migliorare il rendimento degli alunni/studenti c'è bisogno di un gruppo di docenti, studenti, genitori ed esponenti della comunità che, in modo collaborativo, concordino su cosa significhi 'successo scolastico' per una classe e concordino l'adeguamento o l'abbandono in toto di qualsiasi intervento che non produca l'impatto voluto. Tutto ciò sarà sostenuto dalle evidenze dell'impatto sull'apprendimento degli studenti."* (ibidem, p. 2, trad. propria)

L'impatto della leadership sull'apprendimento professionale

Alla luce di quanto esposto, non sorprende il fatto che uno dei compiti fondamentali del dirigente consista nell'individuare e far leva sull'*expertise* presente tra i suoi docenti e nel promuovere in modo costante l'apprendimento professionale. Una domanda di base relativa alla cultura professionale della scuola è se essa rappresenti più una "comunità di tipo tradizionale", in cui il compito dei docenti consiste perlopiù in un coordinamento che consolida le tradizioni, o se essa sia più una "comunità di apprendimento degli insegnanti", in cui i docenti, insieme, migliorano continuamente le proprie pratiche e promuovono la crescita gli uni degli altri (Little, 1999, cit. in Stoll et al., 2006). I dirigenti possono influenzare l'apprendimento professionale se favoriscono le comunità professionali di apprendimento (*professional learning communities*, PLC), nel quadro di una strategia di sviluppo della scuola strutturata e sistematica o attraverso la cultura della scuola nel suo complesso. Usare le PLC come strategia di sviluppo della scuola, in particolare nei contesti in cui esiste una cultura professionale orientata alla tradizione, può contribuire a trasformare la cultura professionale, nella direzione di una comunità di apprendimento.

Nella loro revisione della letteratura, Stoll e coautori (2006, p. 225) notano che al centro della comunità professionale che apprende c'è la nozione di comunità. È fondamentale lavorare e imparare insieme, sia in piccoli gruppi, a livello di dipartimento o disciplina, che come scuola. Gli autori individuano cinque caratteristiche delle PLC efficaci, che interagiscono per creare una cultura professionale che favorisce l'apprendimento individuale così come il miglioramento della scuola:



Le cinque caratteristiche delle PLC efficaci

Queste caratteristiche suggeriscono la necessità che i docenti abbiano una serie di abilità, tra cui quelle sociali, comunicative, di pensiero, di lavoro in squadra e di indagine (inquiry). La *"spiral of inquiry"* (Timperley, Kaser & Halbert, 2014), ovvero la spirale dell'indagine, sviluppata da Kaser e Halbert, British Columbia, Canada, è un esempio di come gli interventi per lo sviluppo del sistema ad un livello macro possano promuovere le abilità nella direzione di una cultura professionale di apprendimento a livello di sistema.



La *"spiral of inquiry"* (Timperley, Kaser & Halbert, 2014, p. 5)

Il quadro di riferimento proposto presenta due componenti fondamentali: il coinvolgimento della comunità scolastica più ampia, che include studenti, genitori e stakeholder locali, e l'orientamento ai "7 principi dell'apprendimento", basati sull'evidenza, individuati da Dumont *et al.* (2010) nella pubblicazione OCSE "The Nature of Learning":

- i discenti sono al centro del loro stesso apprendimento;
- l'apprendimento è un'attività sociale;
- le emozioni sono parte integrante dell'apprendimento;
- gli individui imparano in modi diversi;
- tutti gli studenti hanno bisogno di stimoli;
- la valutazione formativa ha un impatto significativo sull'apprendimento;
- l'apprendimento presuppone la costruzione di connessioni orizzontali.

Secondo Schratz & Westfall-Greiter (2010) le PLC sono una strategia chiave di sviluppo della scuola, che i dirigenti scolastici possono e devono perseguire e gli autori notano che – per essere efficace – il lavoro relativo alle PLC deve essere anche periodicamente valutato e rivisto.

Ma le PLC hanno un impatto positivo sul rendimento degli studenti? La recente analisi quantitativa di Burde (2016) di una regione del Michigan, USA, non è riuscita a mostrare un collegamento tra le PLC e il rendimento degli studenti. Nella loro analisi statistica del rapporto tra lavoro PLC ed esiti scolastici degli studenti, Ratts e coautori (2015) hanno scoperto correlazioni positive tra 4 pratiche specifiche e risultati scolastici: osservazione tra pari, feedback tra pari sulle pratiche educative, la qualità del lavoro dello studente viene valutata insieme e c'è una revisione collaborativa del lavoro degli studenti per migliorare l'analisi educativa. Sembra quindi che il miglioramento della qualità dell'insegnamento sia correlato alla valutazione tra pari tra i professionisti e anche alla concentrazione sulla valutazione del lavoro dello studente. Si è riscontrato che i docenti con un grado di istruzione maggiore erano più efficaci nell'osservazione e nel feedback tra pari, cosa che sembra indicare il mentoring, andando al di là ed oltre l'apprendimento professionale collaborativo, come strategia efficace di miglioramento della qualità dell'insegnamento e quindi del rendimento degli studenti.

L'impatto della leadership dei docenti sullo sviluppo del sistema

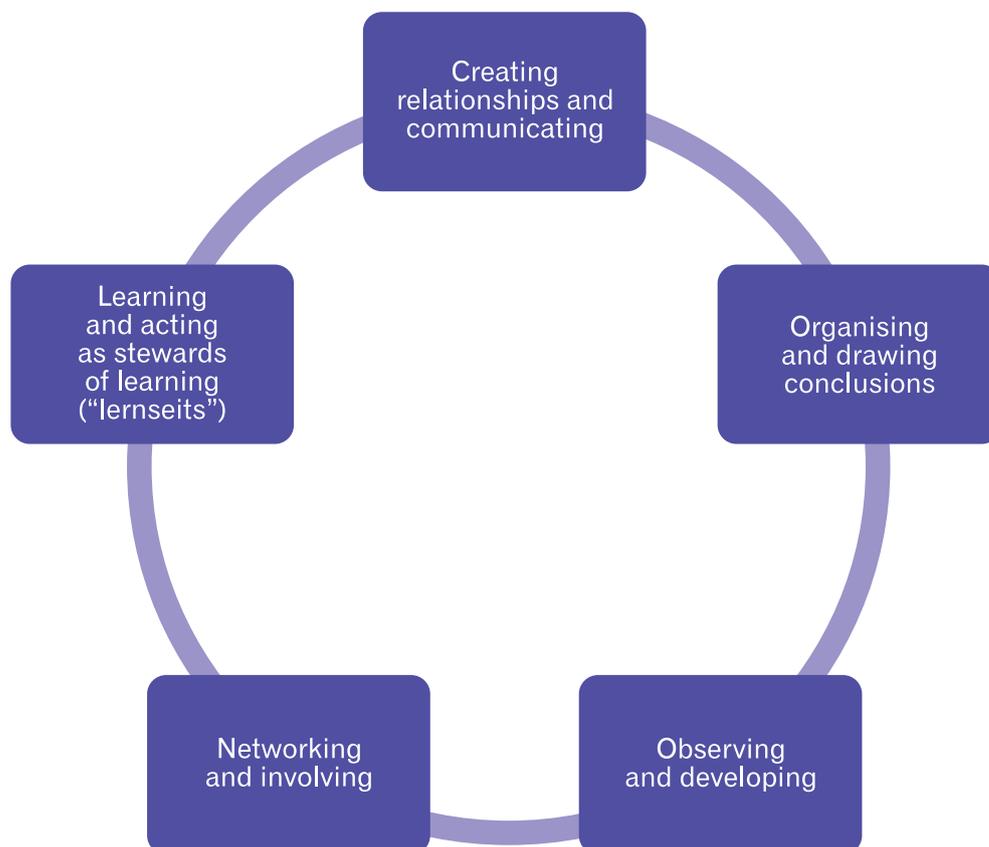
Il mentoring potrebbe essere considerato un'attività chiave dei docenti leader. I docenti leader emergono in modo naturale dalla dinamica sociale di un team di docenti oppure possono essere individuati e promossi in modo sistematico dai dirigenti. Si parla della leadership dei docenti, in relazione allo sviluppo di sistema, dagli anni Novanta del secolo scorso, quando essa emerse per la prima volta come fenomeno. Probabilmente è comunque sempre esistita ogniqualvolta un docente ha avuto un impatto, come leader, sui colleghi.

Ciononostante, Leithwood e coautori (2004) non sono riusciti a stabilire una correlazione diretta tra leadership dei docenti e performance degli studenti e i ricercatori concordano nell'affermare che le variabili che influenzano gli studenti sono talmente complesse che è difficile stabilire dei legami chiari tra leadership dei docenti e risultati misurabili degli studenti. Perché quindi occuparsi di leadership dei docenti? Per varie ragioni:

- la leadership dei docenti è difficile da definire perché situata nel contesto specifico di una scuola;
- la leadership dei docenti è relativamente nuova e ci sono pochi dati per le analisi quantitative;
- la logica della leadership dei docenti è orientata alla professionalizzazione, alla cultura della scuola e agli ambienti di apprendimento più che al rendimento degli studenti;
- gli spunti forniti dalla ricerca sull'efficacia scolastica, come quelli del metastudio di Hattie, servono a concentrare le attività e gli sforzi dei docenti leader.

In altri termini, la leadership dei docenti è una strategia di sviluppo a livello di organizzazione e di sistema che dovrebbe favorire l'apprendimento profondo tra operatori e sostenere lo sviluppo della scuola (Westfall-Greiter & Hofbauer, 2015). Sulla base di un'estesa revisione della letteratura e partendo dai dati iniziali relativi ai "Lerndesigner" austriaci (*ibidem*), Schubert (2017) afferma che la leadership dei docenti è visibile nelle azioni dei docenti ed individua cinque campi d'azione, attingendo alla letteratura e alle esperienze dei docenti leader in Austria:

- creare rapporti e comunicare;
- organizzare e trarre conclusioni;
- osservare e sviluppare;
- networking e coinvolgimento;
- apprendere e agire come steward dell'apprendimento ("lernseits").



I cinque campi d'azione dei docenti leader (Schubert, 2017)

In una pubblicazione congiunta intitolata "The Teacher Leadership Competencies", la Teacher Leadership Initiative (2014), che è un'iniziativa frutto della collaborazione tra il Center for Teaching Quality, il National Board for Professional Teaching Standards e la National Education Association, ha proposto di recente tre percorsi di leadership per i docenti leader nel contesto dello sviluppo del sistema:

- instructional leadership, ovvero leadership educativa (cosa funziona nell'insegnamento);
- leadership nelle politiche (cosa funziona nelle politiche);
- leadership associativa (cosa funziona nell'apprendimento professionale collaborativo).

Le competenze trasversali alla leadership dei docenti sono:

- pratica riflessiva;
- efficacia personale;
- efficacia interpersonale;
- comunicazione;
- apprendimento ed educazione continua;
- processi di gruppo;
- apprendimento degli adulti;
- tecnologia per la collaborazione e l'apprendimento.

Questo lavoro riflette gli interessi delle organizzazioni in relazione alla formalizzazione della leadership dei docenti come percorso di carriera per gli insegnanti e per creare degli standard per la leadership dei docenti.

Il percorso e l'approccio Leading Learning

Il programma *Leading Learning* è stato creato fin da subito con l'intento di unire la conoscenza e le competenze in materia di sviluppo dei sistemi della Leadership Academy e del Center for Learning Schools, organizzazioni che si occupano di sviluppo sistemico per il Ministero dell'Istruzione austriaco e che hanno sede presso la School of Education dell'Università di Innsbruck. Il programma *Leading Learning* è stato concepito per i dirigenti che vogliono rafforzare la propria competenza di leadership, per sostenere i dirigenti scolastici nella creazione di dinamiche incentrate sul 'learning leadership' ed orientate al rendimento e al coinvolgimento degli studenti, per trasformare la cultura scolastica delle scuole e degli istituti comprensivi. A tale scopo, i partecipanti hanno lavorato con esperti internazionali della 'leadership for learning', leadership per l'apprendimento, unendo teoria e pratica, in linea con gli obiettivi trasversali di equità ed eccellenza della Provincia autonoma di Trento.

Moduli

Il programma ha previsto 8 moduli (si veda la tabella 1), svolti nel corso di due anni e concernenti la "leadership for learning" per sostenere i dirigenti nello sviluppo e nell'implementazione di strategie proprie per la trasformazione della cultura scolastica e per il *capacity building*. Durante il corso i partecipanti hanno realizzato dei progetti di sviluppo basati sulla pratica ed hanno riflettuto sulle proprie esperienze, apprendendo dal futuro emergente e passando dalle 'migliori' pratiche, *best practice*, alle 'prossime' pratiche, *next practice*.

Ogni modulo ha compreso 20 unità. Inoltre, i partecipanti si sono avvalsi della piattaforma moodle IPRASE, quale strumento utilizzato per archiviare materiali e per comunicare. La lingua di lavoro è stata l'inglese. I materiali fondamentali sono stati forniti da IPRASE sia in italiano che in inglese ed è stato fornito un servizio di interpretariato di supporto durante le sessioni.

MODULO	DESCRIZIONE
<p>1. Introduction to Leadership for Learning 3-5 dicembre 2015</p> <p>Michael Schratz & Tanja Westfall-Greiter, Università di Innsbruck</p>	<p>In questo modulo, i partecipanti: apprendono approcci alla leadership for learning (LfL), leadership per l'apprendimento, a livello teorico e pratico, formulano la loro interpretazione personale della LfL come definizione operativa, analizzano e riflettono sulle culture e i contesti specifici delle scuole, individuano le potenzialità nascoste nelle loro scuole.</p>
<p>2. Connecting Vision to Equity and Excellence 28-30 gennaio 2016</p> <p>Michael Schratz & Tanja Westfall-Greiter con Wolfgang & Stefanie Vogelsänger, IGS Göttingen (vincitore del German School Award 2011)</p>	<p>In questo modulo, i partecipanti: acquisiscono familiarità con le attuali conoscenze della ricerca sull'efficacia scolastica, correlano l'evidenza e le conoscenze esterne ai propri contesti scolastici, usano la progettazione a ritroso per lo sviluppo della qualità, formulano quesiti conoscitivi per i progetti di sviluppo.</p>
<p>3. Learning schools 17 febbraio 2016</p> <p>Michael Schratz & Tanja Westfall-Greiter</p>	<p>In questo modulo, i partecipanti: apprendono la teoria e la pratica a livello organizzativo legate alle scuole che apprendono, analizzano strumenti, processi e strutture nelle proprie scuole ed individuano le esigenze di cambiamento, presentano i propri piani di progetti di sviluppo.</p>
<p>4. Learning Leadership Strategy 5-6 maggio 2016</p> <p>David Istance, OCSE</p> <p>Michael Schratz & Tanja Westfall-Greiter</p>	<p>In questo modulo, i partecipanti: collegano le esigenze di cambiamento delle proprie scuole con gli strumenti e le strategie per avviare la trasformazione, esplicano il proprio contesto scolastico in relazione alla learning leadership ed individuano strategie in relazione ai propri obiettivi di trasformazione, presentano le proprie strategie volte ad assicurare il conseguimento degli obiettivi di sviluppo.</p>
<p>5. Teacher Leadership 29-30 settembre 2016</p> <p>David Frost, Università di Cambridge Christoph Hofbauer, Center for Learning Schools/Austria</p> <p>Michael Schratz & Tanja Westfall-Greiter</p>	<p>In questo modulo, i team delle scuole: apprendono cosa sia la leadership dei docenti a livello teorico e pratico, individuano docenti leader presso le proprie scuole e ne stilano i profili, individuano esigenze e formulano strategie per la leadership dei docenti in relazione agli obiettivi specifici della scuola nell'ambito della LfL.</p>
<p>6. Professional Learning 4-5 novembre 2016</p> <p>Louise Stoll, University College London</p> <p>Michael Schratz & Tanja Westfall-Greiter</p>	<p>In questo modulo, i team delle scuole: apprendono gli esiti della ricerca in materia di apprendimento professionale efficace, analizzano i processi di apprendimento professionale nelle loro stesse scuole, individuano le esigenze di perfezionamento professionale (upskilling) e riqualificazione (reskilling) del personale docente in relazione agli obiettivi specifici della scuola, presentano e riflettono sull'avanzamento del piano di sviluppo.</p>
<p>7. School and Community 16-17 marzo 2017</p> <p>Livia Roessler</p> <p>Michael Schratz & Tanja Westfall-Greiter, Università di Innsbruck</p>	<p>In questo modulo, i team delle scuole: esplorano i contesti più ampi delle loro scuole/istituti comprensivi, individuano strategie per il coinvolgimento degli stakeholder della comunità locale.</p>
<p>8. Leadership for Learning School Development 11-12 maggio 2017</p> <p>Michael Schratz & Tanja Westfall-Greiter, Università di Innsbruck</p>	<p>In questo modulo, i team delle scuole:</p> <ul style="list-style-type: none"> • presentano i risultati dei loro progetti di sviluppo; • formulano le 'next practice' le 'prossime pratiche'.

Tabella 1: Percorso *Leading Learning*

Nel corso del primo anno, ai dirigenti scolastici è stata presentata la *leadership for learning*, leadership per l'apprendimento, a livello teorico e pratico. Gli strumenti e i metodi di creazione di una cultura professionale dell'apprendimento, caratterizzata dal reciproco *empowerment* all'interno delle culture scolastiche, sono stati parte integrante di ogni modulo. Tra i partecipanti è stata creata una comunità di apprendimento professionale quale spazio creativo di riflessione collaborativa sui processi di sviluppo individuali e specifici delle singole scuole ed istituti comprensivi. Visto che la promozione dell'innovazione e di nuovi modelli di pensiero e di azione erano obiettivi fondamentali, nei primi quattro moduli il filo conduttore è stata l'articolazione di una visione e il suo collegamento alle strategie. Il lavoro mirava a porre le basi per i progetti di sviluppo dei partecipanti nella seconda metà del programma e ad aiutarli a selezionare un gruppo ristretto di docenti leader quali motori del cambiamento della scuola, attraverso una *leadership for learning* condivisa.

Ciascun modulo era orientato ai due obiettivi trasversali dello sviluppo scolastico: l'equità e l'eccellenza. Via via che il lavoro con i partecipanti avanzava, è emersa chiaramente l'importanza attribuita all'equità, sia a livello personale che professionale. Per questo i due obiettivi sono stati posti in relazione tra di loro: eccellenza attraverso l'equità. Ci sono evidenze convincenti della correlazione tra la strategia di attribuzione della priorità all'equità e all'eccellenza, come hanno dimostrato i sistemi adottati con successo in Finlandia e in Canada. L'OCSE (2008) pone in luce due dimensioni dell'equità nel proprio policy brief: "*fairness*" (correttezza), assicurare cioè che le situazioni personali e sociali non costituiscano un ostacolo per l'istruzione, e "*inclusion*", inclusione, e cioè uno standard educativo minimo per tutti. L'Italia, così come tutti i Paesi OCSE, può migliorare in termini di equità. Questo tema ha trovato risonanza all'interno di tutto il programma ed ha avuto un ruolo centrale nel confronto tra i partecipanti.

Modulo 1 "Introduzione alla leadership per l'apprendimento"

Il Modulo 1 si prefiggeva di esplorare il campo della *leadership for learning* in relazione alle motivazioni dei partecipanti a frequentare il corso e, cosa ancora più importante, di istituire una comunità di pratiche all'interno del gruppo. Hanno condotto il modulo Michael Schratz e Tanja Westfall-Greiter. Oltre ai contributi relativi al pensiero sistemico, alla *mindfulness* (attenzione e consapevolezza) dell'apprendimento e alla leadership trasformativa, si è lavorato a processi di articolazione delle visioni che ciascun partecipante aveva per la propria scuola o per il proprio istituto comprensivo. Un momento chiave di questo primo modulo è stata l'esperienza "*fish bowl*" (metodo della "vaschetta dei pesci") in cui Schratz e Westfall-Greiter hanno avviato un dialogo che ha stimolato la riflessione del gruppo sul rapporto tra equità ed eccellenza. Da questa esperienza ha preso forma l'approccio della "*equity first*" (dare priorità all'equità) per i partecipanti. Ciascuno di loro è stato incoraggiato ad esplicitare il significato di una strategia *equity first* in relazione alla

propria visione individuale e al proprio specifico contesto scolastico. Ai partecipanti è stato chiesto, dopo il modulo, di fare delle letture – selezionando quelle che preferivano tra le letture consigliate – e di incontrare un collega per applicare lo strumento delle “*sensing journey interviews*”, creato da Claus Otto Scharmer del Presencing Institute.



Modulo 1: “Lernseits”: avere coscienza dell’apprendimento

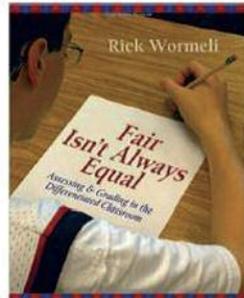
Modulo 2 “Collegare la visione all’equità e all’eccellenza”

Il secondo modulo ha accolto due ospiti, Wolfgang e Stefanie Vogelsänger della scuola di Gottinga, insignita del German School Award. Si è dedicata una giornata intera all’analisi della storia di questo istituto scolastico di eccellenza. I partecipanti hanno attivamente discusso ed esaminato nei dettagli le strategie e le strutture che hanno contribuito al successo della scuola, dalla sua architettura all’organizzazione del personale e ai gruppi di apprendimento, fino alle possibilità di aprire la scuola alla comunità. Nella seconda parte del modulo, Michael Schratz e Tanja Westfall-Greiter hanno presentato l’attuale ricerca sull’equità e l’eccellenza e la dinamica dell’inclusione e dell’esclusione all’interno dei sistemi scolastici. Il gruppo si è concentrato sulle strategie di creazione degli spazi per l’*Agency*, *Agenzia*, così come intesa nella teoria di Giddins della struttura e dell’*Agenzia*, ed ha lavorato ad uno strumento collegiale di coaching chiamato “Triangolo 3X5” per esplorare gli spazi dell’*Agenzia* negli specifici contesti.

„Fair isn't always equal.“

FAIR ISN'T
everybody getting the
same thing.....

FAIR IS
everybody getting
what they need
in order to be
SUCCESSFUL.



The Story of the Left Shoes

The class is sitting in a circle. Ms. Wright asks the students to take off their left shoes and put them in the middle of the circle. The students remove their shoes quickly, curious as to what Ms. Wright will do next. She is always full of surprises. As soon as all the shoes have made their way to the pile, Ms. Wright begins to randomly redistribute them to the children. When everyone has a left shoe, she asks them to put them on.

"But this shoe isn't mine!" exclaims one of the boys.

"Ms. Wright, this shoe is much too big for me!" says one of the girls.

There is hardly a child in the room who is satisfied with the situation

"What's the problem?" asks Ms. Wright with astonishment. "I treated you all the same – you all have two shoes, one for the right foot and one for the left foot."

"But Ms. Wright, these shoes aren't the right shoes!" respond several children at once.

"Aha", says Ms. Wright with a furrowed brow. "You want shoes that fit you well, is that it? Not just some shoes?"

"Yes!" say the children in unison.

"Hmm," says Ms. Wright in a thinking pose. "That doesn't seem fair to me. I want to treat you all the same!" Then she points to a boy with relatively large feet, and then to a girl with relatively small feet. "He'll get more shoe than you," she says.

The girl answers with conviction and a bit of impatience with Ms. Wright. "It doesn't matter who has more shoe! What's important is that we all have shoes that are right for us!"



Modulo 2: Capire l'equità – la storia delle scarpe sinistre

Modulo 3 "Learning Schools, scuole per l'apprendimento e che apprendono"

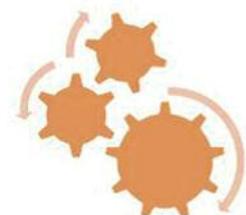
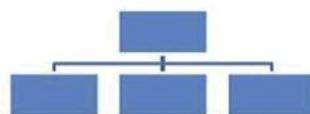
Il terzo modulo si è occupato della nozione di "learning school", la scuola per l'apprendimento e che apprende, e delle dinamiche di leadership che promuovono le scuole come organizzazioni che apprendono.

Leadership Hierarchy to Leadership Dynamics

Hierarchy
Authority via
personality or
entitlement



Culture
Authority via
expertise, roles,
responsibilities



Modulo 3: Dalla gerarchia alla dinamica della leadership

A questo scopo, i partecipanti hanno riflettuto sull'architettura sociale delle loro scuole e sono stati incoraggiati a riflettere su quali docenti leader coinvolgere nei progetti nel corso della seconda parte del percorso. L'uso di strumenti per analizzare l'architettura e le strutture sociali della scuola è stato altrettanto importante nel corso della giornata di lavoro; gli strumenti sono stati tratti dal lavoro del Center for Learning Schools e dal School Leadership Toolkit di EPNOSL.



Tool: Framing Roles – Working in or on the system?

as a
teacher
working in the
system



as a
teacher leader
working
on the system

We all work *in* the system,
but some also work *on* the system.

1. List 3 situations in which members of school staff were clearly working *on* the system.
2. Specify the roles working *in* and *on* the system:
 - as <function> working in the system
 - as <role> working on the system
3. Share with a colleague: What enabled or moved staff members to work *on* the system?



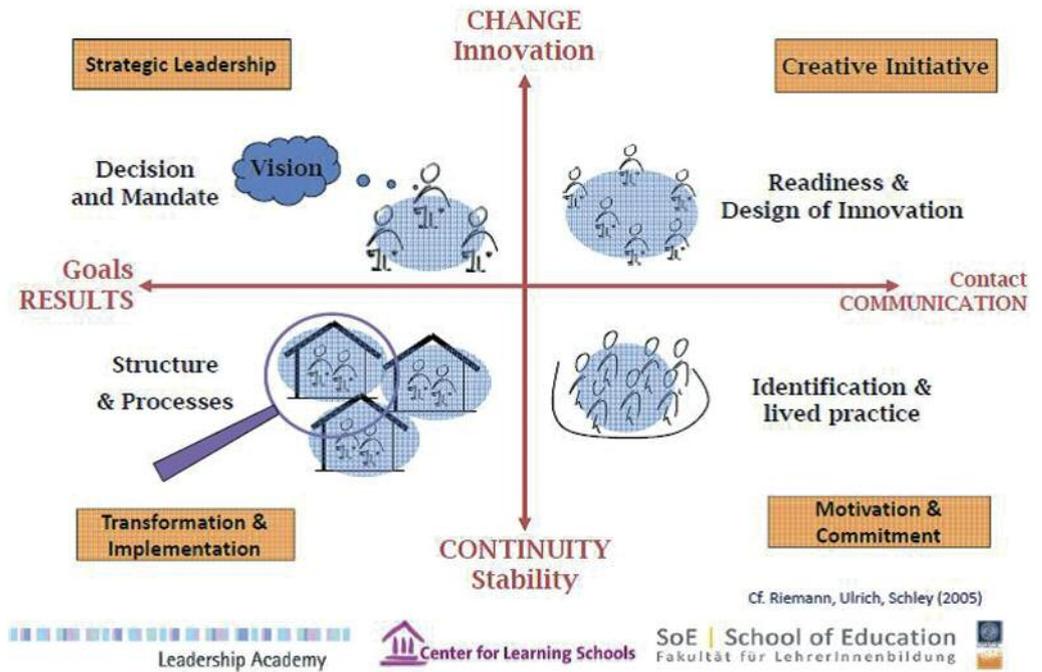
Modulo 3: Modello di strumento per individuare i docenti leader

Parte di questo modulo è stata, infine, dedicata ad incontri individuali che, per ragioni organizzative, sono avvenuti tra i moduli 5 e 6. L'obiettivo degli incontri era quello di offrire un supporto e una consulenza per i progetti di sviluppo delle singole scuole. Dal gruppo è emersa una vasta gamma di progetti, ciascuno a se stante in quanto specifico del contesto di lavoro dei dirigenti scolastici e dei docenti leader. Durante gli incontri con i team, i docenti leader sono stati coinvolti nel dibattito e hanno assunto ruoli proattivi nel processo decisionale.

Modulo 4 "Le strategie della learning leadership"

David Istance, dell'OCSE, è stato il facilitatore di questo modulo assieme a Michael Schratz. Ai partecipanti sono stati presentati contributi relativi alle attuali tendenze nel campo dell'istruzione, correlandole ai loro contesti. Attingendo alle idee di Spillane, Senge, Louis, Riemann ed altri, i partecipanti hanno analizzato la dinamica del cambiamento nei propri contesti, utilizzando la "strategia Z".

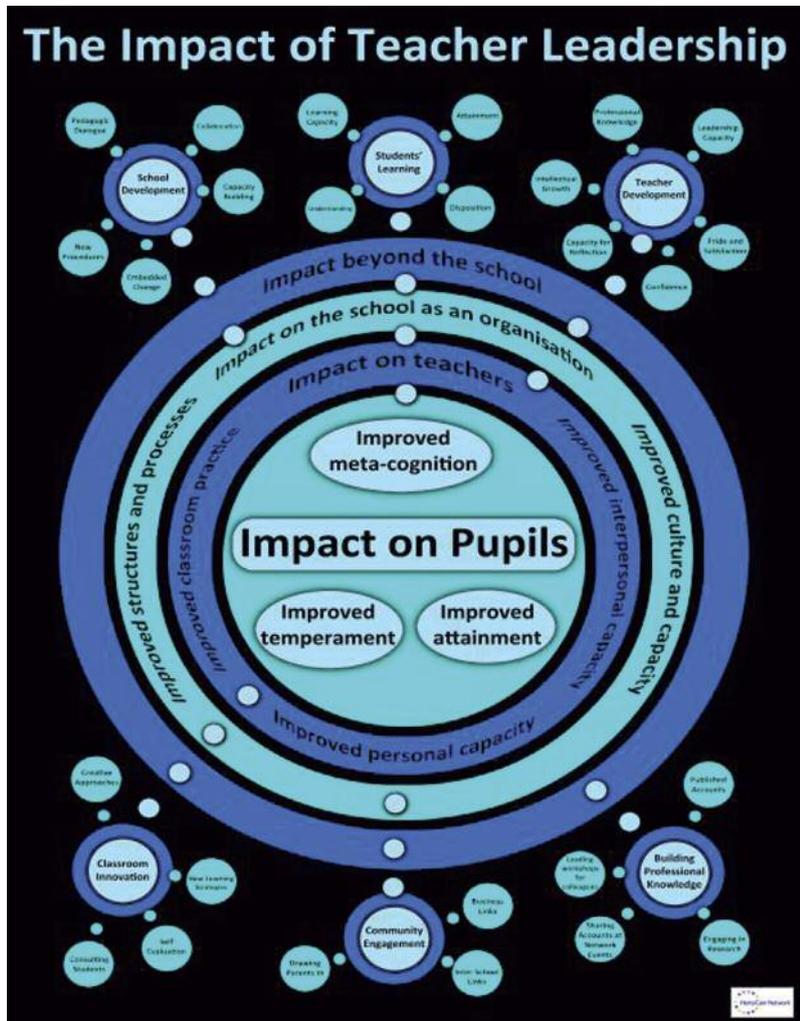
Designing Organizational Transformation



Modulo 4: Strumento analitico di sviluppo delle strategie

Modulo 5 “La leadership dei docenti”

Il modulo 5 ha esplorato interpretazioni e concetti della *teacher leadership*. Due relatori ospiti, David Frost dell’Università di Cambridge (UK) e Christoph Hofbauer del Center for learning Schools (Austria), hanno presentato ai partecipanti la loro visione della leadership dei docenti e le loro strategie di sistema per promuovere i docenti leader. David Frost, che ha contribuito allo sviluppo di una rete internazionale per la leadership dei docenti che favorisce lo sviluppo professionale attraverso tutta una serie di programmi fondati sul principio del “dai professionisti per i professionisti”, ha proposto un’interpretazione non-posizionale della leadership dei docenti, che non si basa su funzioni o ruoli formali all’interno della scuola per legittimare un docente ma che beneficia invece dell’apprendimento collegiale tra pari, con una forte enfasi sul networking. Christoph Hofbauer ha invece esplorato la *teacher leadership* posizionale come intervento di sistema, presentando la propria esperienza presso il Center for Learning Schools austriaco. I partecipanti hanno lavorato utilizzando strumenti di valutazione della dinamica della leadership dei docenti nei propri contesti e per trovare interessi e valori comuni all’interno del proprio team.



Modulo 5: Impatto della Teacher Leadership (HertsCam Network, UK)



Concerns and Values Workshop with David Frost

Work in your school teams.
Use the guideline for your exchange . Each round is 20 minutes.

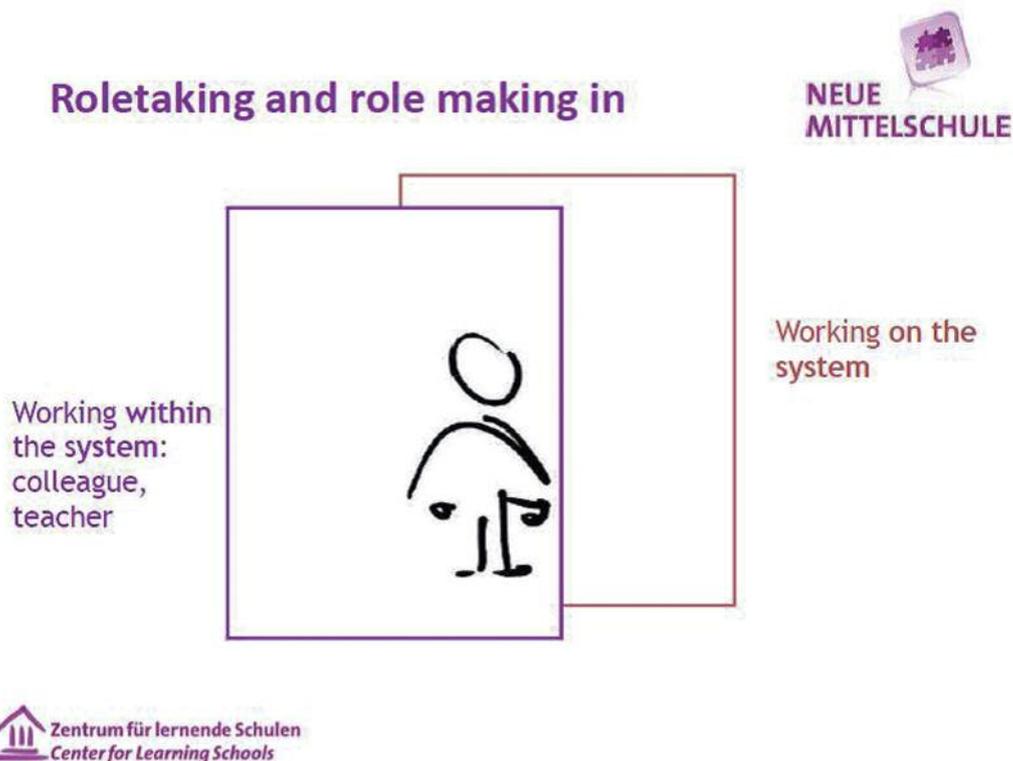
What do we care about?

Person A is the interviewee.
Person B is the interviewer
Person C (and D) takes notes.

What do we see needs action?

B interviews A with the guideline. After the interview,
C (and D) feed back to A what they have said.
A responds and reflects. What is important for me to remember? What is important for us?

All'interno del modulo i team hanno anche lavorato ai propri progetti, per individuare il fulcro, gli obiettivi e le finalità in relazione all'impatto auspicato nei propri contesti scolastici. Nel corso del lavoro è emersa l'idea di un "impattofolio" quale forma di presentazione dei risultati del progetto al termine del programma. L'impattofolio è stato definito collettivamente come *"una raccolta di evidenze significative che illustrano un processo e le azioni che hanno portato ad un impatto positivo e sostenibile nella pratica professionale."*



Modulo 5: Role-Taking, assunzione di ruoli, e role making, creazione di ruoli
(Christoph Hofbauer, Center for Learning Schools)

Modulo 6 "Apprendimento professionale"

Il sesto modulo è stato condotto da Louise Stoll del London Centre for Leadership in Learning (UK). I partecipanti si sono concentrati su 6 quesiti relativi all'apprendimento professionale, cioè ai processi di apprendimento guidato dai docenti:

1. Nella vostra scuola l'apprendimento professionale si basa su evidenze?
2. I docenti partecipano allo sviluppo di pratiche condivise?
3. L'apprendimento professionale stimola in modo serio il pensiero dei docenti e porta ad un approfondimento delle loro conoscenze?
4. Come stimolate la creatività dei docenti e come promuovete l'assunzione (ragionevole) di rischi?
5. Sostenete lo sviluppo e sostenete la vostra comunità professionale di apprendimento?
6. Vi vedete come dei catalizzatori del cambiamento?

Il modulo è stato condotto in sei cicli incentrati su tali quesiti, con fasi di input teorico a cui sono seguite fasi laboratoriali. Il modulo si è concluso con una mezza giornata di workshop aperto. I partecipanti hanno scelto tra una serie di attività consigliate o hanno lavorato ai propri progetti con i loro team. Con l'occasione vi sono stati anche incontri individuali sui progetti.

Modulo 7 "Scuola e comunità"

Livia Rößler dell'Università di Innsbruck ha condotto il settimo modulo incentrato sui processi di progettazione. I dirigenti scolastici e i loro team hanno esplorato i contesti più ampi delle loro scuole ed hanno individuato la dinamica dei loro progetti, in una riflessione che si è configurata come un workshop progettuale altamente strutturato. I risultati del workshop sono state immagini tridimensionali che rappresentavano i progetti di sviluppo nei loro contesti specifici ed unici. Il workshop ha stimolato i partecipanti ad andare oltre gli approcci formali e cognitivi e a sperimentare in modo olistico i propri progetti. Il secondo giorno, dopo la presentazione dei risultati, nel quadro di un dibattito si sono esplorate le strategie finalizzate a coinvolgere e rispondere agli stakeholder della comunità.



Il modulo si è concluso con le *“domande fondamentali per chi progetta, i design thinker”*, formulate dai partecipanti sulla base dei risultati del workshop di progettazione:

- Cosa vogliamo far crescere, esattamente?
- Cosa potrebbe frenare la crescita?
- Cosa potrebbe rappresentare un ostacolo per la crescita? Qual è il limite massimo della crescita?
- Chi è responsabile della crescita?
- Quale informazione può far sì che le persone agiscano/cambino?
- Come possiamo aiutare le persone ad essere consapevoli delle cose, ad interpretare le cose in modo diverso?
- Quale tipo di scuola dobbiamo creare per rispondere alle sfide di oggi?
- Di quale tipo di scuola hanno bisogno gli studenti di oggi?
- Come facciamo a coinvolgere il macrosistema/i decisori politici in relazione ai bisogni della scuola? Come facciamo ad influenzare la politica?
- Che strumenti usiamo per comunicare tra docenti, studenti e genitori?
- Come possiamo costruire e condividere un linguaggio comune? (docenti, studenti, genitori)
- Quando usiamo questi strumenti?
- Le difficoltà sono tutte facilmente superabili o abbiamo bisogno di affrontarne alcune ripetutamente?
- Qual è il significato reale della parola *“futuro”*?
- Come possiamo fare in modo che più persone lavorino con noi/come facciamo a coinvolgere gli altri e agli altri cosa ne viene?
- Perché non ci sono connessioni tra i docenti?
- Il risultato è un orientamento che vale per tutto quello che facciamo o è rilevante solo per specifici progetti?
- Il dirigente guarda soltanto al futuro, dando la schiena a tutto il resto?

Modulo 8 “La Leadership per lo sviluppo della scuola che apprende”

L’ottavo modulo era il modulo conclusivo, condotto da Michael Schratz e Tanja Westfall-Greiter. I partecipanti hanno presentato i progetti di sviluppo per le loro scuole in varie forme di *“impattofolio”*, concepito per il percorso. L’interpretazione collettiva dell’*“impatto”* ha incluso le nozioni di trasformazione, cambiamento, approfondimento, maggiore efficacia, riflessione e focalizzazione. I criteri adottati per rispondere alle presentazioni hanno incluso: chiarezza degli obiettivi, delle intenzioni, della visione e della sfida, pertinenza dell’evidenza, struttura chiara, coerenza tra visione ed azione.



Modulo 8: Impressioni dalle presentazioni dell'impattofolio (foto di Tanja Westfall-Greiter)

I risultati dei progetti hanno rappresentato la varietà dei contesti e delle sfide affrontate dai dirigenti scolastici con i loro team di docenti leader. Tutti hanno indicato processi trasformativi in cui sono stati coinvolti gli stakeholder interni ed esterni. Alcuni di questi progetti sono riportati nella sezione *Leading Learning Insights*.

Approccio

Presencing: la Teoria U di Otto Scharmer in azione

In *"Theory U. Leading from the Future as It Emerges"* (2007, versione italiana: "Teoria U. I fondamentali"), Claus Otto Scharmer sviluppa una teoria sistemica del cambiamento incentrata sul "presencing", termine derivante dall'unione di "presence", presenza, e "sensing", sentire. L'essenza del cambiamento si fonda sulla capacità di sentire, "qui ed ora", le possibilità del futuro emergente che "premono" per svilupparsi, senza "fare un semplice download dei modelli del passato". Il presencing non è un'abilità che si può insegnare ma va vissuto. L'attivazione di questa potenzialità vitale presuppone tre elementi: una mente aperta, un cuore aperto e una volontà aperta. L'apertura mentale deriva dalla capacità intellettuale che ci consente di vedere le cose "con occhi nuovi" ed essa richiede una nuova visione della pratica della leadership. Aprire il cuore ha a che fare con la nostra capacità di accedere alla nostra intelligenza emozionale e servono sensibilità ed empatia per avere il polso della situazione. Avere una volontà aperta "è legato alla nostra capacità di accedere alle nostre vere finalità e al sé più autentico... Ha a che fare con l'accadimento fondamentale del 'lasciare andare' e 'lasciare venire'" (Scharmer, 2007, 41, trad. propria).

Per Scharmer, più i sistemi sono iper-complessi, più diventa critico essere capaci di operare a partire dai campi più profondi dell'emergere sociale. I si-

stemi e le istituzioni dell'istruzione "affrontano tre tipi di complessità: la complessità dinamica (definita da causa ed effetto lontani nello spazio e nel tempo), la complessità sociale (definita da interessi, culture e visioni del mondo in conflitto tra i vari stakeholder) e la complessità emergente (definita da modelli dirompenti di innovazione e cambiamento in situazioni in cui il futuro non può essere predetto e gestito con i modelli del passato" (ibid., 242-243, trad. propria). Tenendo conto di tali complessità, l'obiettivo del percorso era quello di consentire ai partecipanti di vedere ed agire sulla base del tutto che emerge e di collegarlo alla leadership come fattore di leva, e cioè la "capacità di sentire, configurare e creare collettivamente il nostro futuro" (ibid., 352, trad. propria).

Pertanto, un programma orientato alla "Teoria U" applicherà metodi diversi per fare in modo che menti, cuori e volontà si aprano, così come illustrato dai seguenti aneddoti.

Aneddoto 1

Primo modulo del percorso *Leading Learning*, seconda giornata. Il gruppo si è trasferito in un'aula più piccola e ha raccolto cartoncini su cui i dirigenti hanno scritto cosa guidi la loro attività (*driving forces*). I cartoncini sono sparsi sul pavimento e i partecipanti sono seduti tutti attorno, formando un cerchio con le sedie. Emerge come tema comune l'equità. Michael e Tanja, i facilitatori, si spostano al centro dello spazio e danno inizio ad un dialogo su ciò che vedono. I partecipanti sono invitati a raggiungerli al centro e a partecipare al dialogo ed entrano ed escono dal cerchio. L'equità rappresenta il terreno comune. L'equità è ritenuta prioritaria.

Aneddoto 2

Nel corso del quinto modulo del percorso *Leading Learning*, due ospiti internazionali si concentrano con i team delle scuole sul tema della leadership dei docenti. Uno degli obiettivi della seconda giornata consiste nel negoziare con il gruppo la forma dei rapporti finali. Si suggerisce di creare un portfolio, ma che tipo di portfolio? I partecipanti desiderano ricevere delle linee guida e i docenti del corso vorrebbero negoziare con loro tali linee guida. Cosa ha senso fare nel quadro del percorso? Che forma dovrebbero assumere le presentazioni? Come facciamo a fare in modo che i risultati siano incentrati sull'impatto dei progetti?

Durante la pausa, Michael e Tanja, docenti del corso, si consultano con i relatori ospiti Christoph e David, scambiandosi impressioni sulle esigenze del gruppo alla luce degli obiettivi del corso. "Deve essere flessibile", viene detto. "Sì, e i partecipanti devono riuscire a realizzare qualcosa che sentano davvero loro". "Un portfolio come quello usato a lezione non sembra andare bene. "E se lo chiamassimo *impact-folio*?"

L'idea piace. I docenti del corso la presentano al gruppo e il loro "*impact-folio*" diventa l'"*impattofolio*". Assieme si negoziano le caratteristiche imprescindibili di questa "raccolta di evidenze significative che illustrano un

processo e le azioni che hanno portato ad un impatto positivo e sostenibile nella pratica professionale”.

Aneddoto 3

Il settimo modulo del percorso *Leading Learning* è incentrato sulla scuola e sulla comunità. La relatrice ospite, Livia, introduce la giornata interamente dedicata alla riflessione sulla progettazione. I team delle scuole lavorano alla formulazione del nucleo centrale del loro progetto e della visione che lo accompagna. La fase finale consiste nel creare un modello che lo visualizzi. Emerge un progetto incentrato sulla bellezza, un concetto che appare talmente astratto che i partecipanti faticano ad immaginarlo. Il team costruisce un modello che mostra un paesaggio di persone collegate tra loro e che sono impegnate in diverse attività. Alcune sono sole, alcune lavorano con altre ma tutte condividono lo sforzo di rendere più bella la scuola, in modi diversi.

Prospettive multiple

Una componente chiave del programma è stata l’inclusione di prospettive multiple derivanti dal mondo della ricerca e della pratica. Tali prospettive non sono state solamente integrate con i contenuti provenienti da una nutrita gamma di fonti internazionali ma, cosa ancora più significativa, coinvolgendo esperti internazionali quali relatori (Si veda la tabella a pag 43).

MODULO	PROSPETTIVE
<p>1. Introduction to Leadership for Learning Michael Schratz & Tanja Westfall-Greiter, Università di Innsbruck</p>	<p>Tanja Westfall-Greiter ha posto in evidenza la dinamica di una comunità di pratiche. Michael Schratz ha illustrato il cambiamento paradigmatico dall'istruzione all'apprendimento e come l'insegnamento non porti necessariamente ad un apprendimento, analizzando la mindfulness/consapevolezza dell'apprendimento come esperienza potente per la qualità della scuola.</p>
<p>2. Connecting vision to equity and excellence Wolfgang & Stefanie Vogelsänger IGS Göttingen</p>	<p>Wolfgang e Stefanie Vogelsänger hanno raccontato la storia della loro scuola media, che ha ricevuto il premio German School Award. I partecipanti hanno posto domande dettagliate su come funziona la scuola e perché, considerando ogni aspetto: dall'architettura della scuola all'organizzazione dei team di docenti, fino alle strategie di gestione. Nella sua storia, la scuola IGS Göttingen si è concentrata sul fatto di far funzionare le cose, malgrado i vincoli.</p>
<p>3. Learning schools Michael Schratz & Tanja Westfall-Greiter</p>	<p>Tanja Westfall-Greiter ha condiviso le strategie e gli strumenti del Center for Learning Schools austriaco, concentrandosi sull'architettura sociale e sui rapporti nello sviluppo di una scuola che apprende.</p>
<p>4. Learning Leadership Strategy David Istance, OCSE</p>	<p>David Istance ha condiviso dati e conoscenze derivanti dal lavoro dell'OCSE, in particolare in relazione al programma Innovative Learning Environments.</p>
<p>5. Teacher Leadership David Frost, Università di Cambridge Christoph Hofbauer, Center for Learning Schools/Austria</p>	<p>I partecipanti si sono confrontati con due diverse prospettive della leadership dei docenti. David Frost ha parlato del lavoro di una rete internazionale di docenti leader, a cui i docenti partecipano a livello individuale. Si è soffermato sulla leadership dei docenti di tipo non posizionale. Christoph Hofbauer ha presentato lo sviluppo della leadership dei docenti di tipo posizionale in Austria raccontando la storia della rete Lerndesigner e di come questi agenti del cambiamento siano diventati docenti leader con una funzione ben definita.</p>
<p>6. Professional Learning Louise Stoll, University College London</p>	<p>Louise Stoll ha presentato lo stato dell'arte delle conoscenze e delle teorie relative all'apprendimento professionale, con le scuole come comunità di apprendimento professionale creativo. I team delle scuole hanno utilizzato una serie di strumenti per esaminare le attività delle loro scuole come comunità di apprendimento professionale.</p>
<p>7. School and Community Livia Roessler, Università di Innsbruck</p>	<p>Livia Roessler ha condiviso la propria esperienza di lavoro come consulente scientifico della regione modello della Zillertal nel Nord Tirolo. Ha condotto un workshop di design thinking per aiutare i team delle scuole a pensare in modo laterale e ad usare immagini e modelli per esplicitare il modo in cui le loro scuole sono collegate alla comunità e quale sia l'impatto dei loro progetti.</p>

Creare spazio per l'Agency (Agenzia)

All'interno del corso, i partecipanti hanno sperimentato le opportunità e le possibilità di implementazione dell'*Agenzia*, in parte in relazione all'approccio orientato all'esperienza e all'apprendimento ma anche a livello strutturale, dedicando tempo e spazio alla riflessione, individuale e collettiva. Con l'inclusione dei docenti leader nella seconda metà del programma, è emerso un nuovo spazio per l'*Agenzia*, che ha correlato il materiale e i tempi del corso agli specifici contesti scolastici. Le esperienze condivise all'interno del percorso hanno influito sul lavoro svolto insieme a scuola.

Frame reflection, verso un frame di Leading Learning

La nozione di "*frame reflection*" è stata sviluppata da Schön e Rein (1994) come strategia di risoluzione delle controversie politiche intrattabili. Gli autori distinguono tra approcci al conflitto "*frame-critical*", critici della cornice, e "*frame-reflective*", che riflettono la stessa. Nel primo caso si critica il frame, la cornice, dell'altro e questo atteggiamento può impedire che si pervenga a soluzioni. Nel secondo approccio, si riflette il frame dell'altro per restare aperti e giungere ad una soluzione.

Nel percorso *Leading Learning* sono emersi vari frame in conflitto, a partire dall'equità e dall'eccellenza. L'equità ha trovato forte risonanza tra i partecipanti, concentrati sulle esigenze dei propri studenti e sui propri valori personali come dirigenti scolastici. Per loro era molto importante far sì che ogni studente avesse un'equa possibilità di avere successo. Per contro, avvertivano anche la pressione di dover raggiungere gli obiettivi di rendimento a livello di sistema. È sembrato emergere un dilemma, tale per cui la questione è diventata una questione di equità o eccellenza, invece che di equità e eccellenza.

Un'altra coppia di frame in conflitto è stata quella dell'insegnamento e dell'apprendimento. Con Michael Schratz come facilitatore e facendo riferimento alla sua teoria della "*Lernseitigkeit / Stewardship dell'apprendimento*", i partecipanti sono divenuti consapevoli delle proprie scuole quali luoghi ricchi di esperienza e hanno sperimentato il cambio di prospettiva, tra insegnamento ed apprendimento. Queste "due facce della stessa medaglia" non possono essere visualizzate contemporaneamente. Questa separazione, unita alla contingenza insita nella dinamica insegnamento-apprendimento, può sembrare un problema intrattabile. "*Se sto insegnando, come faccio a vedere l'apprendimento degli altri?*" E, per analogia, la domanda per i dirigenti scolastici può essere: "*Se sto dirigendo, come faccio a vedere l'apprendimento dei docenti nella direzione della nostra visione della scuola?*".

Durante il percorso sono emerse ripetutamente altre due cornici in conflitto tra loro e legate a quanto già indicato: la cornice istituzionale da una parte e quella della società che apprende dall'altra. Il framing ("incorniciamento") e il re-framing dello sviluppo scolastico non sono completi se non si consi-

dera anche il frame professionale, perché il ruolo dei docenti, che costituiscono uno dei gruppi professionali più numerosi al mondo, rappresenta il fattore più significativo per l'efficacia scolastica. Il capitolo si conclude con una proposta di framework, un quadro per il *Leading Learning*, che possa essere utilizzato per integrare conflitti apparentemente intrattabili a livello politico e scolastico.

Frame 1: la cornice istituzionale

Negli ultimi anni si è parlato così tanto di apprendimento che Biesta (2010) ha lamentato una sua eccessiva presenza, una vera e propria "le-arnification" del discorso educativo. In parte la tendenza è riconducibile all'emergere di valutazioni internazionali comparative del rendimento, come PISA e TIMMS, nonché alla fiorente ricerca sull'apprendimento da varie prospettive disciplinari.

Questo ha portato alle "*learning sciences*", scienze dell'apprendimento (Seele, 2011), un campo interdisciplinare dominato, nel mondo anglo-americano, dalle neuroscienze e dalla psicologia. Nella logica e grammatica dei sistemi educativi formali, in particolare delle scuole pubbliche, l'apprendimento si pone come un "output", un prodotto, da misurare ed ottimizzare. La scuola è un'istituzione amministrata per il pubblico. In quanto tale, il frame istituzionale costituisce un pensiero "governativo" nel senso più ampio del termine: un sistema che va diretto e guidato.

Dal punto di vista istituzionale, l'apprendimento è visto come un esito e le qualifiche formali rilasciate dall'istituzione dovrebbero attestare tale esito in modo affidabile. Finché a queste qualifiche formali viene riconosciuto un valore dalla società, esse hanno il potere di legittimare l'individuo. Per questo nel frame istituzionale si pone l'enfasi su percorsi controllati e controllabili dell'apprendimento (i curricoli), su chi eroga l'istruzione e valuta i risultati (i docenti), sui luoghi in cui l'istruzione viene erogata (le scuole) e su come tali luoghi sono regolamentati e gestiti (il management).

Nel caso dell'istruzione pubblica, il frame istituzionale vede gli studenti come l'oggetto dell'istruzione e come il prodotto della stessa, sia nel senso di educare che di educere. Nella maggior parte dei sistemi c'è una severa regolamentazione di cosa venga insegnato e da chi e ciò promuove il credenzialismo e il protezionismo. Ci si aspetta dai discenti che si adeguino e che rispondano alle aspettative normative rispetto a ciò che viene appreso e alla velocità con la quale ciò avviene. In molti sistemi, via via che gli studenti progrediscono nel quadro di percorsi educativi pianificati, essi sono gestiti in percorsi sempre più focalizzati, più o meno orientati verso la dimensione accademica o verso quella professionale. Questi processi di tracking (suddivisione) degli studenti determinano gli ambienti sociali in cui avvengono, i contenuti a cui sono esposti e le culture di apprendimento di cui fanno esperienza.

Frame 2: il frame della società che apprende

La nozione della “learning society”, la società che apprende, è emersa negli anni Settanta del secolo scorso sotto l’influenza della teoria dell’azione nell’apprendimento organizzativo di Argyris e Schön (1974), della visione del “learning to be” (imparare ad essere) di Faure *et al.* (1972) e della tesi di Illich (1971) sulla “deschooling society” (società della descolarizzazione). All’epoca l’impatto dei mass media e della cibernetica sul controllo e sul flusso delle informazioni incombeva sulla discussione critica del ruolo e della forma dell’istruzione. Come scriveva Faure nel preambolo di “Learning to Be”:

“Se l’apprendimento abbraccia tutta la vita di una persona, nel senso sia della sua durata che della sua varietà, e tutta la società, incluse le risorse sociali ed economiche oltre a quelle educative, allora dobbiamo andare oltre la necessaria disamina dei ‘sistemi educativi’, finché arriveremo ad una società che apprende”

1972, p. XXXIII, trad. propria

Il discorso più recente relativo al “lifelong learning” è legato alla nozione della società che apprende ma, nelle sue componenti essenziali, la “learning society” non rappresenta una novità. Gli esseri umani apprendono e lo fanno nel corso di tutta la loro vita. Talvolta tale apprendimento è mosso da interessi ed esigenze cosicché l’individuo ne ha consapevolezza, altre volte avviene semplicemente come esito dell’interazione col mondo, senza che se ne sia consapevoli. Il frame della società che apprende poggia sull’assunto dell’inevitabilità dell’apprendimento umano, unito al libero accesso ad una moltitudine di forme di conoscenza ed informazione che ora sono letteralmente a portata di mano grazie alla tecnologia. Secondo questa prospettiva, l’apprendimento è nelle mani degli individui, che sono i protagonisti del loro stesso apprendimento e decidono cosa imparare e quando, con che ritmo e da chi. Chiunque può essere il “docente”: uno YouTuber, un amico, un esperto della comunità, in un sistema dinamico ed indipendente portato avanti da chi cerca di imparare. I contenuti non sono filtrati e sono selezionati dai discenti. Lo stesso vale per la progressione e la velocità della loro erogazione. Le credenziali hanno un ruolo scarso o nullo. Non c’è un ente che gestisca e che rilasci qualifiche, che peraltro non sono lo scopo dell’apprendimento.

Anche se sono state concepite politiche e programmi a sostegno della società che apprende e malgrado i tentativi di regolamentare il *lifelong learning*, esso, per definizione, è auto-regolamentato. Diversamente dalle istituzioni educative formali, il *lifelong learning* resiste ai controlli ed è piuttosto una dinamica sociale che include anche il giudizio personale e dei pari. Le scuole dovrebbero sostenere il *lifelong learning* aiutando gli studenti ad “imparare ad imparare”, ma spesso questi tentativi sono concepiti per aiutare gli studenti ad avere successo nella logica di sistema delle scuole.

Frame 3: il frame professionale

Anche il frame professionale è una sorta di frame istituzionale nel senso che ogni professione ha una propria serie di regole e di strutture sociali. Diversamente dal frame istituzionale, quello professionale presuppone l'auto-governo. L'autoregolamentazione di una comunità di pratiche vanta una lunga tradizione storica, che risale al *collegium* dei tempi romani e che venne formalizzato nel Medio Evo quando gli artigiani formarono associazioni per proteggere i propri interessi. La struttura della gilda è gerarchica, riconosce i maestri della professione che sono considerati tali in base ai criteri della gilda stessa. La corporazione protegge e conserva i segreti della professione e conferisce legittimità ai suoi membri riconoscendoli tali. Come indicato da Polanyi (1958) a proposito della scienza, la libertà pubblica – la libertà di associarsi con altri – è necessaria per formare una comunità di pratiche auto-governata e costituisce un prerequisito per lo sviluppo di standard e criteri qualitativi che definiscono cosa significhi essere un professionista in un determinato campo. L'autore si concentrava sul mondo accademico ma in generale vedeva la società come una rete di ordini dinamici, inclusi gruppi che oggi chiameremmo "professioni" e che si sono formati sulla base di un impegno personale nei confronti del proprio denominatore comune professionale.

Oggi i sindacati possono assolvere, più o meno, alle funzioni tradizionali di una gilda. La professione dell'insegnante è un esempio di come una professione possa avere bisogno di un'organizzazione di categoria, analoga ad una gilda tradizionale e distinta dal sindacato, per rappresentare gli interessi dei docenti nelle contrattazioni con il loro datore di lavoro, il governo. In Paesi come l'Austria e l'Italia, in cui non esiste un'organizzazione di categoria dei docenti, la voce degli insegnanti è debole o persino inesistente nei processi di definizione delle politiche, cosicché i professionisti sono ridotti ad impiegati, oggetti da amministrare e normare. La parità derivante da una sistematica regolamentazione degli stipendi sulla base dell'anzianità, unita alla carenza di una comunità professionale, isola l'autonomia del docente. Il modello autonomia-parità, individuato da Lortie (1979/2004) nel suo studio sociologico del docente, influenza il modo in cui i docenti agiscono nell'ambiente scolastico. In assenza della dinamica di auto-regolamentazione di un'organizzazione professionale, sono pochi i meccanismi che incoraggiano il senso di responsabilità nei confronti della propria corporazione e ad agire in modo da promuovere la professione. Può accadere persino che i docenti che agiscono in questo modo siano percepiti come un disturbo nelle loro scuole (Hofbauer & Westfall-Greiter, 2016).

Il frame del Leading Learning

Il programma *Leading Learning* fa luce su come si possa instaurare e/o consolidare una dinamica di leadership per l'apprendimento. L'approccio adottato in questo programma era quello di postulare l'apprendimento come un'attività individuale e l'individuo come agente di cambiamento, sia di per

sé che all'interno del sistema. I dirigenti scolastici hanno coinvolto docenti che già operavano come leader dell'apprendimento. Tutti i team di progetto sono stati caratterizzati da rapporti di fiducia e rispetto reciproco e questo sembra essere un requisito essenziale per creare una dinamica per l'apprendimento all'interno della scuola. I docenti in questo caso fungono da elemento di collegamento tra i dirigenti scolastici e gli studenti. Cosa ancora più importante, essi collegano la pratica alla ricerca, cercano di migliorare la propria pratica e coinvolgono in questo anche i colleghi.

La fiducia e il rispetto reciproco non sono però sufficienti. I dirigenti scolastici devono anche assicurare che i docenti dispongano del tempo e della tecnologia necessari per lavorare come comunità professionale per l'apprendimento. Kools & Stoll (2016) individuano quattro temi trasversali nel loro modello integrato di scuole come organizzazioni che apprendono: fiducia, tempo, tecnologia e pensiero condiviso. Questi temi permeano le loro analisi di un'ampia gamma di scuole di successo che agiscono come organizzazioni che apprendono e si riflettono anche nei progetti del percorso *Leading Learning*.

Come si vede negli *Insight* dei dirigenti scolastici e dei docenti leader, la creazione di ambienti di apprendimento innovativi inizia facendo chiarezza da parte dei dirigenti scolastici sulla meta che vogliono raggiungere con le scuole di cui sono responsabili. La loro visione può essere più o meno in linea con il frame istituzionale. Il loro ruolo nella struttura verticale del sistema li colloca in un campo di tensione tra gli obiettivi trasversali di sistema (dall'alto verso il basso) e le esigenze delle loro scuole (dal basso verso l'alto). La maggior parte degli *Insight* del programma *Leading Learning* mostrano come sia possibile avere un impatto positivo e sostenibile quando i docenti leader sono impegnati e collaborano con i dirigenti per risolvere i problemi e per guidare lo sviluppo della scuola in una direzione positiva.

Sia i dirigenti scolastici che i docenti leader hanno bisogno di spazio per l'*Agenzia*. Il tempo e la struttura sono fondamentali per creare tale spazio: quando possiamo riflettere insieme e concentrarci sui nostri obiettivi? Con chi possiamo fare questo? Inoltre, se il frame professionale è debole, i docenti hanno bisogno di poter accedere alla ricerca e a pratiche nuove, nonché di confrontarsi con colleghi al di fuori dei propri contesti scolastici per attivare quel frame. In questo caso, l'accesso è stato reso possibile dal percorso *Leading Learning*.

Leading Learning Insights

Insight 1

LEADING LEARNING E UN'APERTURA VERSO IL CAMBIAMENTO

Istituto "A. Degasperi" - Borgo Valsugana

Paolo Pendenza, Dirigente scolastico dell'Istituto "A. Degasperi"

Borgo Valsugana

Insight 1.1 - Il percorso Leading Learning. Un inizio di cambiamento

Il percorso *Leading Learning*, guidato da Michael Schwarz e Tanja Westfall-Greiter e proposto da IPRASE ai dirigenti scolastici trentini, è iniziato nel dicembre 2015 e si è concluso nel maggio 2017.

Fin da subito si è capito che non si trattava semplicemente di ascoltare conferenze, ma era necessario mettersi in gioco sia dal punto di vista professionale che da quello umano. Lo stile, infatti, è sempre stato coinvolgente e partecipativo: a brevi introduzioni seguivano dialoghi, condivisioni in piccoli gruppi, piccoli esercizi di scrittura. Due affermazioni ci hanno provocato fin dall'inizio: "Insegnare è impossibile" e "Apprendere è un'esperienza". Come un insegnante può affrontare questo paradosso? E in che modo un dirigente scolastico, in quanto leader educativo, può tenerne conto? L'insegnamento e l'apprendimento sono due facce della stessa medaglia, tuttavia spesso la scuola si trova ad essere più un luogo per l'insegnamento che per l'apprendimento.

Pensare al lato dell'apprendimento vuol dire prendere in considerazione cosa prova, cosa vive uno studente, vuol dire creare contesti affinché gli studenti possano agire su se stessi. E per questo non ci sono procedure, poiché, parafrasando Eraclito, "non si entra due volte nella stessa scuola".

Dal punto di vista dello studente, la scuola non viene scelta, la scuola "gli accade". Anche se lo studente cambia indirizzo o edificio, troverà un'altra scuola che "gli accade". È importante, allora, che il docente mantenga una connessione con lo studente. Si tratta di stare come su un'altalena saliscendi, dove c'è una parte dell'insegnante (lehrseit) ed una parte dello studente (lernseit). Il docente è seduto ad un capo del dondolo, ma deve sempre essere in contatto con l'altro capo.

In questo modo si può sviluppare un insegnamento orientato all'esperienza,

alla responsività, alla risonanza. Seguendo Otto Scharmer, la sfida è quella di condurre una organizzazione “dal passato verso il futuro”. Il passato è ben definito e robusto; il futuro ancora non c’è.

Perché si realizzi, nasca qualcosa di nuovo, qualcosa d’altro deve morire, e noi dobbiamo confrontarci con la morte. Cosa già sta morendo nella nostra scuola? Cosa già sta nascendo? Cosa proviamo nel confrontarci con la morte? Tuttavia non si tratta di questioni di tipo individuale, ma di questioni organizzative. Non basta che qualcuno cambi, è necessario che l’intera istituzione si muova verso il cambiamento.

Questo è il ruolo del leader. Il manager risolve un problema, il leader crea le condizioni affinché il problema non si ponga più. Perciò è importante affrontare i grandi problemi, perché quelli piccoli possono essere risolti rapidamente. Non si può affrontare da soli i grandi problemi all’interno di una organizzazione, e per questo è importante che un leader sappia ascoltare, anche se ciò ha bisogno di tempo.

Non si tratta, inoltre, di “cambiare qualcosa”. Il processo è meno meccanico: bisogna, piuttosto, “lasciare andare e lasciar venire”. È essenziale porsi domande: cosa sta ora accadendo nelle classi? Ciò che accade possiamo chiamarlo apprendimento? Che idee abbiamo di apprendimento?

Le caratteristiche di un insegnamento tradizionale, che si ritrovano ovunque, possono essere riassunte nei seguenti punti:

- l’insegnante inizia una lezione, un discorso, pone domande;
- lo studente risponde;
- l’insegnante dice “bene”, “male” e mette voti;
- se lo studente non risponde bene deve ripetere l’anno o il corso;
- l’insegnante ha sempre ragione.

Questa è la scuola che essenzialmente la società vuole. Ci sono, però, altri schemi che possono essere utilizzati. Ad esempio nella tradizione ebraica è centrale la peer education, e gli studenti discutono fra loro finché la discussione non si esaurisce.

Oppure in un Project work nessuno conosce la soluzione ad un problema, neanche l’insegnante, poiché bisogna costruire insieme, inventare qualcosa che ancora non esiste.

La vita ci mette di fronte problemi complessi, che hanno bisogno di competenze alte, ma per lo più nella scuola si insegnano competenze di basso livello. Un’altra questione importante è: gli studenti hanno caratteristiche diverse, hanno tempi e modi di apprendimento differenti. Come può la scuola aiutare tutti gli studenti a raggiungere il successo formativo rispettando queste diversità? Se parliamo di cambiamento all’interno di una scuola, i protagonisti sono i docenti. Spesso, però, è diffusa la sindrome del “cartone per le uova”: gli insegnanti stanno nella scuola come le uova nel loro cartone, non si toccano mai fra loro. Oppure si trova spesso anche la sindrome del “secchio dei granchi”: i granchi non riescono mai ad uscire da un secchio, poiché quando uno ci prova gli altri lo tirano giù.

Dicevamo che la scuola è un luogo dove si insegna più che un luogo dove si apprende. Quindi, come realizzare una scuola che apprende?

Un aiuto può venire da un ruolo per alcuni docenti che è diffuso in molti Paesi, ma non (ancora) in Italia: il *teaching leader*.

Il *teaching leader* è un insegnante che entra in classe come gli altri, ma ha competenze didattiche tali che lo rendono un punto di riferimento per i colleghi. I *teaching leader* sono essenziali per sviluppare un processo di innovazione all'interno di una scuola. Infatti per introdurre un cambiamento bisogna prima partire da pochi docenti che sono più motivati, più preparati a sperimentare nuove metodologie.

Il secondo passo è quello di chiarire gli obiettivi da raggiungere, raccogliere i dati sull'innovazione e diffonderli. Le persone crescono grazie alla conoscenza. Quindi è importante creare procedure nuove, produrre e condividere documentazione, definire nuove regole. In questo modo il cambiamento inizia a far parte integrante dell'organizzazione, non è solo il risultato di pochi docenti.

Infine il rinnovamento può essere esteso ad un gruppo più ampio. A volte si pensa che per sviluppare un cambiamento ci vorrebbero le persone giuste, che si potrebbe innovare solo con altre persone.

Tuttavia ognuno si trova in una situazione specifica, ognuno ha intorno determinate persone ed è con loro che bisogna lavorare. Si parte da un piccolo gruppo, anche da due o tre persone, ma la cosa importante è iniziare.

Soprattutto se inizia ad essere evidente che è più soddisfacente collaborare, allora si può sviluppare l'effetto "palla di neve" e sempre più docenti possono essere "contaminati" e coinvolti nel processo di cambiamento.

È molto importante, tuttavia, che la partecipazione al programma di innovazione sia volontaria.

Un buon leader non prende decisioni per gli altri, ma aiuta gli altri a decidere, organizza, influenza, ispira, supporta. Tutti i docenti possono essere leader, e in qualche misura già lo sono. I *teacher leader* contribuiscono a guidare il cambiamento insieme al dirigente scolastico.

Non si tratta tanto di essere un docente eccellente, quanto un docente responsabile, qualcuno che pensa che i problemi della scuola siano i propri problemi. Quindi un *teacher leader* dovrà essere in grado di modificare il proprio modo di insegnare, di avere relazioni con i colleghi e collaborare con loro, di riconoscere i propri limiti, di avere il coraggio di fare errori.

Un inizio di cambiamento

Da queste considerazioni sono partito per iniziare un processo di cambiamento all'interno della mia scuola.

Alla seconda parte del percorso formativo *Leading Learning* hanno partecipato due docenti che avevano le caratteristiche di *teaching leader*.

La condivisione di una parte del percorso è stata essenziale per sintonizzarci sulle modalità da utilizzare per introdurre e poi sviluppare il cambiamento. Parlando con loro e collegandoci a riflessioni già presenti all'interno della

scuola, abbiamo evidenziato come un punto di criticità non solo del nostro Istituto, ma anche di tutta la scuola italiana, fosse la non ammissione di studenti alla classe successiva. Uno studente che deve ripetere l'anno, oltre a "perdere" un anno della propria vita, vive una forte frustrazione. In molte situazioni lo studente non riesce a trovare un percorso di studi soddisfacente ed esce dal sistema formativo. Si tratta di una sconfitta per il ragazzo, la ragazza, ma anche per la scuola, che forse non ha messo in atto tutte le azioni possibili per supportare lo studente.

Da qui è nata l'idea del Progetto "Pro-mozione", dal latino *promoveo*, che vuol dire promuovere, appunto, ma anche muovere verso un obiettivo, non rimanere fermi. Abbiamo pensato il progetto come un contenitore all'interno del quale far confluire una serie di proposte didattiche finalizzate a sostenere ed incoraggiare l'apprendimento degli studenti, soprattutto del biennio.

Ecco le diverse fasi di sviluppo del progetto:

1. Vari confronti con le due docenti coinvolte nel percorso e un paio di preziosi incontri con Tanja Westfall-Greiter.
2. Organizzazione di un pomeriggio con i coordinatori di classe della scuola, i docenti funzioni strumentali e lo staff. Dopo una breve introduzione, divisi in gruppi di tre, i docenti hanno lavorato su due domande: "Quali sono, secondo la vostra esperienza, le esperienze didattiche efficaci?" e "Cosa può fare la scuola per migliorare l'esperienza didattica?". I risultati del lavoro di gruppo sono stati presentati all'assemblea, raccolti su dei Post-it e discussi insieme.
3. Partendo dai molteplici spunti raccolti, in collegio docenti sono state presentate diverse proposte concrete: per gli studenti che mostrano serie difficoltà i primissimi mesi di scuola incontri orientativi nel corso del mese di novembre con il dirigente scolastico, il coordinatore di classe e i genitori. Incontri pomeridiani finalizzati all'apprendimento del metodo di studio. Docenti tutor, soprattutto per le classi prime e per gli studenti che praticano attività sportiva agonistica. "Peer tutoring" e "Students' Coach": due progetti nei quali studenti più grandi affiancano e aiutano i loro compagni più giovani; progetti che sono descritti di seguito più in dettaglio.
4. Dopo essere state discusse, queste proposte sono state approvate in un ulteriore collegio docenti e inserite nel Progetto di Istituto.

Nel corso dell'anno scolastico successivo le iniziative sono state realizzate. Per una valutazione relativa al miglioramento del successo formativo degli studenti aspettiamo una analisi quantitativa. Sicuramente, però, possiamo dire che molti studenti si sono attivati, hanno partecipato più da protagonisti alla vita della scuola, si sono responsabilizzati, si sono sentiti più al centro dell'attenzione. E già questo è un risultato importante rispetto all'acquisizione delle competenze trasversali, al sentirsi parte di una comunità scolastica che vada oltre i confini della propria classe, alla possibilità di sentirsi utili per qualcuno o per sentire che qualcun altro si prende cura di noi. Seguendo alcuni dei tanti stimoli che sono nati dalla partecipazione a *Lea-*

ding Learning e dal confronto con i colleghi, nel corso dell'estate ho fatto togliere tutte le cattedre dalle aule e ho stimolato la realizzazione di setting dell'aula diversi dalle classiche file di banchi. In esse, infatti, ogni studente vede quotidianamente, per cinque anni, la nuca del proprio compagno ed è favorita solo la comunicazione fra studenti e docente e non fra gli stessi studenti.

Inoltre, incoraggiato anche dall'esperienza di altre scuole, ho modificato l'organizzazione dell'orario in modo tale che gli studenti si muovessero ogni ora da un'aula all'altra e i docenti rimanessero o in una o due aule.

Questi cambiamenti hanno provocato reazioni molto diverse: qualche docente ha espresso ferme critiche, altri si sono entusiasmatisi, un po' tutti sono rimasti disorientati. Certamente è stata un'opportunità per creare dibattito. Anche gli studenti, soprattutto all'inizio, non capivano il senso dell'iniziativa, ma poi nel corso dell'anno hanno apprezzato la possibilità di muoversi maggiormente o di sperimentare disposizioni dei banchi che favorissero maggiormente la comunicazione.

Proposte imperfette, da valutare, da migliorare con il contributo di tutti. Un inizio di cambiamento.

Insight 1.2 - Esperienze di innovazione "Students' coach"

di Cinzia Casna, docente di lettere e latino presso l'Istituto "A. Degasperi" di Borgo Valsugana

Il percorso *Leading Learning* ha significativamente inciso sull'Istituto Degasperi. Ha sollecitato e stimolato la realizzazione di alcuni progetti innovativi, che pongono al centro gli studenti, la promozione della loro assunzione di responsabilità, la maturazione delle loro competenze di lavoro in team, di imprenditorialità, di cittadinanza attiva.

Leading Learning ha fatto prendere lucidamente consapevolezza del fatto che l'azione del *teacher leader* è qualificante e strategica per una scuola che deve pensare in modo diverso le modalità con le quali accompagnare gli studenti nella costruzione della propria personalità, nell'acquisizione di solide conoscenze, nel raggiungimento delle competenze chiave indicate dalla normativa nazionale ed europea di riferimento.

Di qui sono nati due progetti complementari, Peer Tutoring e Students' coach, accomunati da un'idea di scuola che vuole essere capace di valorizzare pienamente il capitale umano, le risorse dei ragazzi, rendendoli non solo attori protagonisti del proprio processo di apprendimento, ma anche responsabili nei confronti del gruppo, del tessuto nel quale sono inseriti.

A supporto, potenziamento ed integrazione delle attività di Orientamento in entrata si è costituito il team degli Students' Coach, composto da una ventina di ragazzi delle classi del triennio dei sei indirizzi presenti nell'Istituto. Essi sono chiamati a diventare figure di riferimento per i compagni delle classi prime, accompagnandoli a partire dai primi giorni di scuola e poi per

l'intero anno, anche attraverso la condivisione dei momenti delle assemblee di classe mensili e, elemento più significativo, supportando costantemente, con modalità peer, i compagni che eventualmente manifestino qualche difficoltà relazionale con i pari o con gli adulti all'interno della scuola.

Il gruppo è formato da coloro che hanno accolto l'invito a collaborare rivolto a tutti gli studenti dell'Istituto. Ciò è particolarmente importante perché evidenza che questi ragazzi non sono stati individuati e coinvolti dalla referente del progetto, ma hanno scelto di dare una mano alla scuola, hanno deciso in prima persona di accettare la sfida, mettendosi a disposizione con le proprie potenzialità ed anche con i propri limiti, consapevoli che il percorso è impegnativo, ma arricchente per tutti.

L'obiettivo è quello di far interagire in maniera autentica le matricole con compagni più grandi che vivono l'esperienza scolastica con l'idea che sia un modo per essere parte di una comunità nella quale ciascuno è chiamato a mettersi a disposizione con senso di responsabilità. Ciò che conta non è sentirsi studente modello sul piano dei risultati quantitativi, numerici, ma percepirsi come persona che ha qualcosa da dare agli altri. Prendendosi cura dei compagni, questi ragazzi si prendono anche cura di sé, superando l'ottica individualistica e competitiva della scuola tradizionale. Così scoprono che essa è davvero luogo di relazione polidirezionale, in cui ciascuno ha qualcosa da dare agli altri, in termini di saperi, esperienze, ascolto, disponibilità e tempo.

L'attività degli Students' Coach prende avvio con le iniziative di accoglienza nella prima settimana di scuola. Nel corso dell'anno progressivamente il team promuove la crescita del senso di identità e appartenenza all'Istituto e non al singolo indirizzo, realizza attività di team building partecipando ed animando assemblee di classe e momenti di lavoro condiviso.

I ragazzi inoltre svolgono un ruolo significativo sul piano dell'orientamento nelle dinamiche interne dell'istituto: costruiscono con le matricole una mappa delle competenze delle figure istituzionali della scuola per sapere a chi sia opportuno rivolgersi per trovare risposta a vari problemi; fanno conoscere i regolamenti e le dinamiche della scuola, li guidano nella gestione di aspetti non solo burocratici, come le modalità specifiche necessarie per richiedere le assemblee, ma anche relazionali e gerarchici, come per esempio i rapporti con rappresentanti e con la consulta degli studenti.

Il team si riunisce con la coordinatrice di progetto di norma con cadenza mensile. Si fa il punto della situazione, si pianificano le attività delle assemblee di classe tematiche da proporre alle classi prime, si discute e ci si confronta sulle problematiche emerse. Accanto a ciò vi sono riunioni per piccoli gruppi autogestiti o incontri ristretti con la referente, qualora vi siano questioni delicate e specifiche.

Il lavoro di organizzazione delle attività del team ed anche degli interventi nelle assemblee delle classi prime è facilitata dalla comunicazione veloce attraverso WhatsApp: si è rivelato uno strumento versatile per pianificare, prendere accordi in tempo reale e comunicare decisioni e scadenze. Gli stu-

denti che si sono resi disponibili fruiscono di un percorso di formazione apposito, che si avvale anche della collaborazione di esperti in psicologia e dinamiche relazionali messi a disposizione della scuola dalla Comunità di Valle della Valsugana e Tesino, un ente territoriale in rete con l'Istituto. Inoltre alla fine dell'anno viene loro rilasciato un attestato di collaborazione, che è utile ai fini del riconoscimento del credito formativo da parte del consiglio di classe. Infine, una parte delle ore prestate viene riconosciuta come una forma di Alternanza scuola-lavoro, in cui enti partner sono l'Istituto Degasperi e la Comunità di Valle.

Insight 1.3 - Esperienze di innovazione "Peer tutoring"

di Elisabetta Fratton, docente di lettere presso l'Istituto "A. Degasperi" di Borgo Valsugana

Definizione e obiettivi

Il progetto è un esempio di insegnamento/apprendimento attuato fra studenti vicini per età e prevede che un gruppo di studenti delle classi terze e quarte si affianchi, il pomeriggio, agli studenti delle classi prime e seconde per aiutarli nei compiti pomeridiani e nello studio. È stato pensato, in primo luogo, per offrire ai ragazzi del biennio, un sostegno per superare le difficoltà scolastiche che incontrano abbastanza frequentemente all'inizio del percorso della scuola Superiore e che, se trascurate, possono generare nello studente un senso di inadeguatezza e demotivazione.

Il progetto ha anche l'obiettivo di trasformare la scuola in un luogo di condivisione e collaborazione: gli studenti più grandi che mettono a disposizione il loro tempo e le loro competenze compiono un atto di solidarietà nei confronti dei compagni e danno prova del fatto che l'apprendimento passa attraverso le relazioni umane. Anche gli studenti tutor traggono vantaggio dall'esperienza perché possono consolidare i loro apprendimenti ed acquisire maggiore consapevolezza delle loro capacità. Nel corso degli incontri gli studenti tutor hanno inoltre manifestato una maggiore sicurezza nel gestire i rapporti e nel comunicare con i compagni più giovani. Sicuramente molti di loro si sono lasciati coinvolgere mettendosi in gioco, rispondendo, in tal modo ad un altro importante obiettivo della scuola, ovvero quello di offrire agli studenti occasioni in cui possono assumersi delle responsabilità.

Le testimonianze degli stessi tutor evidenziano come l'esperienza sia stata significativa perché li ha spinti ad investire sulle relazioni umane e a tener fede all'impegno preso anche in un contesto difficile.

Una studentessa di 4^a Liceo definisce l'esperienza altamente formativa perché "potenzia l'empatia nei confronti del prossimo".

Uno studente di 3^a Liceo ricorda: "I primi incontri sono stati i più difficili perché non riuscivo bene a capire quali erano le difficoltà dello studente, ma successivamente, facendo conversazione e conoscendolo meglio, è stato più facile aiutarlo".

Un'altra studentessa tutor, pur non nascondendo le difficoltà incontrate, sottolinea anche la sua risposta positiva di fronte ad una situazione problematica: "Dovevo seguire una studentessa per niente convinta con quello che stavamo facendo, ma è in questi momenti che si riesce a dare prova della propria responsabilità e della propria costanza".

L'efficacia del metodo Peer Tutoring

Nei colloqui fatti con studenti e genitori emerge che i problemi riscontrati nel biennio sono spesso riconducibili ad un metodo di studio e di lavoro non sempre adeguato, alla scarsa motivazione, alla difficoltà da parte dei ragazzi di capire quali strategie mettere in atto per contrastare l'insuccesso. Il peer tutoring risulta efficace innanzitutto perché gli studenti in difficoltà, nel momento in cui chiedono il supporto di un tutor, sono costretti a focalizzarsi e a chiarire, prima di tutto a loro stessi, in cosa consiste il problema e dove devono concentrare i loro sforzi per risolverlo: si tratta di un primo importante passo da compiere davanti ad una situazione critica. Un secondo punto di forza sta nel fatto che nel rapporto uno a uno, e di fronte ad uno studente più esperto, ma quasi coetaneo, il ragazzo più piccolo si sente più libero di porre quelle domande che non farebbe in classe, magari per paura di essere giudicato dall'insegnante o dai compagni.

Soprattutto l'attività risulta efficace in quanto i ragazzi sono più motivati ad imparare se supportati da altri studenti molto vicini a loro per età, linguaggio e modo di affrontare i problemi: facendo riferimento al concetto di "zona di sviluppo prossimale", lo studente più grande (tutor) offre all'allievo, di poco più giovane, modalità più immediate di risoluzione dei problemi; in alcuni casi i due studenti arrivano assieme alla comprensione dei concetti e assieme costruiscono il sapere.

Ad esempio G. una studentessa di prima ha tratto vantaggio dal Peer tutoring perché la tutor ha condiviso con lei il suo metodo di studio, ed ha così imparato a fare schemi e sintetizzare.

L'attività dei tutor

Circa quaranta studenti hanno dato, ad inizio anno, la loro disponibilità come tutor e il loro impegno viene riconosciuto all'interno del piano di Alternanza scuola-lavoro.

È stato loro offerto il supporto di un percorso di formazione tenuto dal personale della scuola (dirigente e insegnanti) e da educatori della Comunità di Valle Valsugana e Tesino. Nel corso degli incontri di formazione tenutosi ad inizio anno, gli stessi tutor hanno esplicitato le motivazioni per le quali hanno accettato di mettersi in gioco: attraverso questa attività acquisiscono consapevolezza delle loro attitudini anche in un'ottica orientativa, consolidano gli apprendimenti, compiono un atto di solidarietà e maturano un maggior senso di appartenenza alla scuola. Sono stati quindi messi in evidenza i loro compiti: non dovrebbero spiegare l'argomento (ripetendo quello che già fa l'insegnante), ma offrire al compagno un sostegno nella risoluzione del pro-

blema (lo studio di un argomento di storia, o di scienze o altro, l'esecuzione corretta di un'espressione algebrica, la risoluzione di un problema di fisica) per facilitarlo ad acquisire una competenza (scaffolding).

Dopo i primi incontri introduttivi è stato stilato un elenco dei tutor con le materie per le quali si sono resi disponibili a fare peer tutoring.

Nell'incontro di formazione tenutosi a febbraio gli studenti tutor hanno condiviso le difficoltà e sono stati aiutati a gestire quelli che loro hanno percepito come insuccessi: in alcuni casi non si sono sentiti gratificati, in altri non ci sono stati riscontri positivi nei risultati scolastici dei ragazzi ai quali avevano offerto il loro aiuto.

Gli studenti del biennio

A inizio anno gli studenti del biennio sono stati informati riguardo al progetto Peer tutoring dagli insegnanti di classe e attraverso delle lettere indirizzate agli studenti stessi e ai loro genitori. È stata creata una mail dedicata alla quale scrivere indicando la materia e gli argomenti da ripetere. Successivamente lo studente più grande veniva contattato per chiedergli la disponibilità. Inizialmente si era pensato di organizzare gli incontri tra tutor e allievo esclusivamente secondo la modalità "peer to peer", ovvero un tutor per ogni studente, in un secondo momento, considerate le numerose richieste, un tutor ha seguito anche una coppia o un gruppo di tre ragazzi, ovviamente della stessa classe.

La maggior parte degli studenti del biennio ha chiesto aiuto in matematica e fisica, altri in inglese, latino, altri ancora sono stati aiutati nello studio della storia, del diritto, delle scienze. Raramente una coppia si è incontrata una sola volta, generalmente ad un incontro ne sono seguiti altri, programmati per più settimane consecutive, ma non è stato infrequente il caso in cui il tutor sia stato contattato esclusivamente prima delle verifiche.

Gli incontri si sono svolti durante il pomeriggio e, normalmente, hanno avuto la durata di circa due ore.

Alcuni dati

I tutor coinvolti sono stati 34 ed hanno svolto complessivamente 402 ore di peer tutoring; sono state organizzate 8 ore di formazione alle quali hanno partecipato, in media, per 6 ore.

Sessantadue studenti di prima provenienti da tutti i sei corsi presenti nell'Istituto, e sette di seconda hanno usufruito del progetto di Peer Tutoring.

Riscontri

I feedback sono stati positivi: gli studenti aiutati dai tutor associano, in molti casi, a questo intervento il miglioramento nelle loro prestazioni scolastiche. Una studentessa di prima sostiene: "Già soltanto in una lezione pomeridiana sono riuscita ad apprendere argomenti che in classe non riuscivo a capire". Un suo coetaneo che ha fatto un percorso di Peer Tutoring assieme a due compagni di classe dice "Abbiamo trovato l'iniziativa molto utile perché è

stato possibile capire gli argomenti che in classe facevamo fatica a capire e i risultati si sono visti dato che i voti sono migliorati. Infatti – aggiunge il suo compagno – nel primo quadrimestre avevo il debito in fisica, nel secondo, grazie all’aiuto di N. ho recuperato e la media ora è anche superiore a sei.” Sicuramente attraverso il Peer Tutoring molti di loro hanno acquisito una modalità di lavoro trasferibile poi nel momento in cui si trovano ad affrontare autonomamente lo studio.

Criticità

Evidentemente il progetto ha presentato anche elementi di criticità.

Innanzitutto in alcuni periodi è stato difficile gestire numerose richieste da parte degli studenti del biennio e trovare nel giro di pochi giorni altrettanti studenti disposti ad aiutare. In secondo luogo, nonostante agli studenti più piccoli sia stata data l’indicazione di programmare una serie di incontri con il tutor evitando l’incontro sporadico a ridosso della verifica, più volte l’appuntamento è stato richiesto solo in vista della prova.

In rari casi, il tutor non si è dimostrato adeguato ad assolvere il compito.

Alcuni tutor infine hanno potuto svolgere poche ore di tutoraggio soprattutto perché hanno dato la loro disponibilità in materie per le quali non veniva richiesto un aiuto.

Insight 2

Passato, presente e futuro della “Flipped classroom”

I.C. Borgo Valsugana

Laura Froner, Dirigente Scolastica dell’I.C. “Borgo Valsugana”

Fase iniziale: la genesi del progetto

Quando nella primavera del 2016, mentre stavo frequentando il corso di formazione per dirigenti scolastici “*Leading Learning*”, alcuni docenti mi hanno proposto di approfondire la metodologia della flipped classroom per capire se poteva essere utilizzata nella nostra scuola, la cosa mi ha incuriosito ed ho assicurato la mia disponibilità a prendere in considerazione le loro eventuali proposte. Mi aveva colpito favorevolmente il fatto che la proposta innovativa fosse partita dall’interno, dai docenti stessi, e non dal dirigente o da altri soggetti. I primi tre docenti – di inglese, matematica e tecnologia – hanno allargato il cerchio iniziale cercando la disponibilità di altri colleghi, ed io ho potuto tenerne conto nelle assegnazioni alle classi. Inoltre, si trattava di una proposta che teneva conto degli strumenti a disposizione e del contesto e nel contempo si apriva alle tecnologie digitali, che in questi ultimi anni si sono affermate nella scuola al pari degli altri insegnamenti tradizionali. Un importante contributo che ha permesso di sostenere le prime fasi del progetto è stato dato da IPRASE che ha promosso un percorso formativo specifico per i docenti interessati ad approfondire la metodologia della flipped classroom all’inizio dell’anno scolastico successivo per le scuole della nostra area. Il

progetto è stato quindi costruito sulla cooperazione tra docenti e dirigente, senza figure dominanti, ed è stato favorito da un clima di collaborazione tra docenti motivati, studenti e genitori. Certo qualche dubbio è stato sollevato, in particolare da questi ultimi, all'inizio delle lezioni, ma è stato superato nel tempo grazie ai risultati positivi conseguiti dai loro figli, sia nelle competenze didattiche che in quelle trasversali e di cittadinanza europea.

Premessa: anno scolastico 2015/2016

Alcuni docenti della scuola secondaria di primo grado di Borgo Valsugana, partendo dalla considerazione che l'informatizzazione sia un fondamentale strumento di supporto all'apprendimento degli alunni e all'insegnamento, hanno cominciato a ragionare insieme sulla necessità di aprirsi a queste nuove esigenze attraverso un'offerta che potesse promuovere la comprensione e l'utilizzo delle tecnologie elettroniche e digitali ed il potenziamento delle capacità espressive potenziali dell'alunno. I docenti ne hanno parlato con la dirigente scolastica ed insieme a lei hanno deciso di iniziare, a partire dall'anno scolastico seguente, ad applicare il modello "flipped learning classroom" (classe capovolta). L'opportunità è stata offerta dalla formazione di una nuova classe prima, la 1E, aggiuntiva alle tre consuete sezioni. Il trend delle nascite nel bacino di affluenza della scuola indicava inoltre che anche l'anno seguente sarebbe stato necessario prevedere una nuova classe. Queste condizioni hanno favorito lo svilupparsi della sperimentazione ed il coinvolgimento all'interno del consiglio di classe dei docenti che si sono resi disponibili a lavorare per almeno 4 anni su questo progetto. La possibilità di sperimentare su 4 anni era condizione necessaria al fine di ottenere dati confrontabili, evitando il problema della singolarità che normalmente le classi rappresentano.

Il modello "flipped learning" si differenzia nel modo di presentare i contenuti agli allievi e nella utilizzazione dei tempi di apprendimento. L'idea di fondo consiste nell'affidare i tempi di insegnamento dei contenuti basilari, che non necessitano di particolari differenziazioni, a risorse tecnologiche e multimediali. La lezione viene affidata all'attività extrascolastica, viene data come lavoro a casa, mentre i compiti e le attività di apprendimento vengono svolte in classe. Le lezioni e l'istruzione diretta vengono proposti attraverso l'uso di materiali multimediali sia a casa che in classe dove viene svolto il lavoro di apprendimento vero e proprio. Il motivo principale per capovolgere questa struttura di insegnamento ed apprendimento è dato dalla volontà di fornire più tempo in classe per sostenere l'acquisizione delle competenze previste dal curriculum scolastico. Le strategie educative e le metodologie didattiche nella "flipped classroom" sono:

- lo sviluppo di competenze digitali, condivisione e partecipazione alla conoscenza attraverso i nuovi canali comunicativi di internet;
- l'esperienza del "laboratorio in classe" in alternativa alla "classe in laboratorio";
- la ricerca, produzione, rielaborazione e adattamento di risorse educative digitali;

- la gestione di attività didattiche con i nuovi media;
- introdurre lo studente all'utilizzo delle piattaforme e-learning;
- l'adozione di strategie di active learning, come l'Inquiry Based Learning, il Problem Based Learning, il Cooperative Learning;
- la riduzione della produzione cartacea in termini ecologici;
- la proposta di lavoro su compiti autentici, compiti che prevedano che gli studenti costruiscano il loro sapere in modo attivo ed in contesti reali e complessi.

Anno scolastico 2016/2017

Setting

La prima sorpresa, sia per i docenti che per gli studenti, è stata l'anomala bellezza della classe: ampia, luminosissima, con banchi nuovi e dalla forma particolare ("a fagiolo"). Un'aula isolata rispetto alle altre prime, in fondo ad un lungo corridoio; uno spazio non troppo lontano dagli altri ma, al tempo stesso, vantaggioso per gli spazi, ma non solo. Una collocazione di questo tipo comporta una preoccupazione in meno per i docenti: nel caso di attività relativamente rumorose (laboratori, alcuni momenti "dinamici" del CLIL...) si sarebbe sentita meno la tensione generata dal timore di disturbare i vicini (colleghi e studenti di altre classi).

Già nei primi giorni di scuola si è optato per una collocazione "ad isola" dei banchi. La collocazione degli studenti in una prima fase è stata decisa dagli insegnanti, in un'ottica di non-discontinuità con la tradizione. Nel corso dell'anno si è fatta una scelta diversa: gli studenti hanno potuto scegliere ogni giorno dove sedersi, optando per un'isola o per un'altra. Le uniche due regole ordinarie sono state:

1. "Ogni giorno almeno un compagno o una compagna nuovo/-a" = Per favorire la socializzazione ed evitare la creazione di legami esclusivi.
2. "Non siamo più nel Medioevo!" = in ogni isola era ed è obbligatorio che siano rappresentati entrambe le metà del cielo. Non solo maschi, non solo femmine.

Questa gestione flessibile e partecipata dell'arcipelago ha portato ad ottimi risultati: maggiore capacità di inclusione ed integrazione; riduzione delle tensioni e dei contrasti all'interno della classe; valorizzazione delle differenze.

Il laboratorio in classe o la classe in laboratorio?

Durante l'anno scolastico 2016/2017 la scuola si è dotata, tramite la partecipazione ad un bando per fondi europei, di un carrello contenente 26 notebook da portare direttamente in classe.

La necessità dell'utilizzo di notebook in classe è stata dettata dalle potenzialità di analizzare informazioni in formato multimediale direttamente in classe, senza la necessità di spostarsi verso un'aula dedicata. Nonostante l'istituto abbia un'aula informatica estremamente adeguata il semplice fatto

di dover spostare gli studenti in un ambiente dedicato pone una frattura tra il mondo digitale e quello percepito come scolastico, talvolta sottintendendo che i sistemi digitali siano una parte separata dal mondo dell'imparare, e quindi percepita come ludica. Il carrello informatico quindi permette di integrare nella didattica dei docenti, direttamente in classe, la possibilità di effettuare il recupero di informazioni digitali facendo uso della rete internet come fonte di conoscenza, attraverso l'uso di filmati, documenti, pagine internet dedicate, visione di documentari, scene e filmati in lingua inglese e tedesco. Inoltre l'uso dei computer portatili consente di mantenere il setting d'aula a isole e di lavorare in modo cooperativo.

L'utilizzo di contenuti digitali attivi consente agli allievi di sperimentare diverse forme di apprendimento. La lezione in classe in senso stretto è sempre affidata all'attività dell'insegnante, che può utilizzare in questo modo diverse fonti per trattare gli argomenti, facendo uso di filmati, ipertesti, presentazioni e file audio direttamente verso ciascun alunno. Le lezioni e l'istruzione diretta vengono veicolati attraverso materiali multimediali direttamente in classe, fondendo l'ambiente digitale con l'ambiente scolastico tradizionale, dove viene svolto il lavoro di apprendimento che finora è stato considerato 'vero e proprio'.

Dal punto di vista metodologico il carrello dei notebook prevede una mescolanza tra modelli di istruzione diretta e di apprendimento costruttivista. Il risultato finale sarà una classe in cui l'insegnante non è il "saggio sul palcoscenico", ma la "guida al lato" dove gli studenti possono ottenere una formazione personalizzata e, nello stesso tempo assumersi la responsabilità del proprio apprendimento.

Vi è, tuttavia, un'ulteriore motivazione a favore dell'acquisto del carrello con i notebook. Una delle principali raccomandazioni nell'applicazione della metodologia flipped è l'assicurarsi che tutti gli studenti coinvolti siano allo stesso livello per quanto riguarda la disponibilità degli strumenti informatici utili, e a volte indispensabili, per la fruizione dei contenuti multimediali forniti dai docenti. La fase centrale è stata proprio il momento in cui i docenti si sono resi conto che alcuni studenti accumulavano ritardi nell'acquisizione dei contenuti a causa di mancanza di un PC o del collegamento internet. Si è fatta strada pertanto l'idea di mettere a disposizione di tali studenti i locali scolastici con l'intento di colmare quel gap tecnologico controproducente ai fini didattici. Allo stesso tempo i primi mesi di applicazione della nuova metodologia hanno consentito da un lato l'acquisizione da parte degli studenti di una maggiore sicurezza nell'utilizzo dei vari devices e nella fruizione dei contenuti multimediali, e dall'altro di iniziare a scalfire l'atteggiamento poco fiducioso che alcuni genitori avevano manifestato nella riunione preliminare. Si è man mano assistito anche ad un progressivo miglioramento del clima di collaborazione in classe a scapito di atteggiamenti più competitivi che invece hanno contraddistinto le altre classi.

Anno scolastico 2017/2018

Il secondo anno la sperimentazione ha interessato due classi: la prima e la seconda. Il corpo docenti si è in buona parte rinnovato: a inizio anno sono stati condivisi obiettivi e modalità di lavoro, partendo dall'esperienza dell'anno precedente. Le due classi presentano fisionomie diverse, tuttavia è possibile sottolineare alcuni elementi in comune, legati alle scelte didattiche.

Punti di forza

Socializzazione, inclusione e benessere scolastico

Le classi presentano un setting che ha certamente favorito la socializzazione tra gli studenti e l'inclusione degli alunni più fragili. Potendo scegliere ogni giorno la posizione all'interno della classe e i compagni "di isola" e rispettando la regola di non sedersi per due giorni consecutivi vicino agli stessi compagni, si è favorito un clima di conoscenza, approfondimento e accoglienza tra i ragazzi.

Autonomia e responsabilizzazione

Uno degli obiettivi principali posti a inizio anno è stato quello di favorire l'autonomia e la responsabilizzazione del gruppo classe, eliminando alcuni elementi di rigidità eterodiretti da parte dei docenti (posti fissi, ruoli attribuiti agli studenti, etc.).

In tal modo tutti gli studenti si sono sentiti via via chiamati in causa e hanno imparato ad autoregolarsi e a scegliere "chi fa cosa" senza scontri o rivendicazioni. Lo stesso ricorso ad attività laboratoriali e di gruppo ha favorito la capacità degli studenti di muoversi in autonomia, sia cambiando se necessario posti e setting d'aula, sia reperendo e organizzando materiali. Nel complesso gli studenti si sono dimostrati competenti e autonomi riguardo alla gestione e progettazione di attività, più coesi e capaci di confrontarsi in modo positivo.

Competenze digitali

Ad inizio anno si è deciso di utilizzare, invece di Edmodo, la suite Education di Google, in particolare Google Classroom come ambiente collaborativo e repository di materiali. Tutti gli studenti erano, infatti, già dotati di un account Google d'istituto. Tale scelta ha comportato molti vantaggi:

- lavoro condiviso sulle app di Google (documenti, moduli, presentazione) con possibilità per gli studenti di lavorare anche da casa senza doversi fisicamente incontrare;
- passaggio diretto dai Drive di Google a Classroom;
- possibilità di somministrare prove o compiti utilizzando la funzione "assegna compiti" che permette di monitorarne lo svolgimento e assegnare punteggi.

L'ambiente di lavoro è risultato di più facile utilizzo, più immediato e, essendo collegato all'indirizzo mail di istituto, più tutelato.

Nella fase iniziale dell'anno è stato proposto un periodo di tutoraggio, in cui gli studenti di seconda hanno aiutato i compagni di prima a utilizzare gli strumenti: accesso alla mail, impostazione della password, utilizzo delle principali app di Google. Purtroppo, per motivi organizzativi (compresenze, gestione degli spazi, esigenze diverse delle classi, etc.), non si è potuto continuare questo tipo di lavoro in modo incisivo.

Gli studenti della classe prima hanno dimostrato da subito grande interesse ed entusiasmo per l'uso delle tecnologie e, in poco tempo, si è raggiunto un buon livello nell'utilizzo dei principali strumenti. Il confronto con le altre classi, che utilizzano gli strumenti informatici in modo molto più sporadico, è in questo senso estremamente significativo: gli studenti della classe sperimentale risultano più autonomi e competenti.

Comunità docente

Per i docenti coinvolti nella sperimentazione, questa è stata un'occasione unica di confronto e aggiornamento, non solo da un punto di vista tecnologico ma anche metodologico. La condivisione di obiettivi comuni e il confronto su strategie e risultati hanno permesso di creare un gruppo di lavoro nel complesso coeso e unito. La capacità di mettersi in gioco, di affrontare nuove sfide e di ripensare al proprio modo di fare scuola sono infatti doti fondamentali di un docente che sappia operare in modo efficace in una società in rapida trasformazione. Ognuno dei docenti che ha partecipato a questa sperimentazione porterà sicuramente con sé un bagaglio di conoscenze e di strategie da trasferire anche ad altre sezioni e scuole, nell'ottica di un continuo trasferimento dei saperi.

Punti di debolezza

Si è assistito durante l'anno ad una evoluzione del metodo flipped vero e proprio. Gli alunni hanno avuto difficoltà nel visualizzare i video e nel comprenderli pienamente. Molto spesso i video venivano riguardati in classe e spiegati dall'insegnante. Per questo motivo è venuta meno la pratica metodologica flipped.

Durante l'anno gli insegnanti hanno via via abbandonato la pratica di caricare video preferendo guardarli e commentarli in classe. Altre sono state le difficoltà incontrate da parte degli studenti e dei professori.

Alcuni genitori sono preoccupati del fatto che i figli facciano altre attività anziché lavorare per la scuola. Lavorare in metodologia flipped prevede una responsabilizzazione da parte dello studente nella gestione degli strumenti digitali a sua disposizione. Lo studio e la lettura a video si sono rivelati inoltre problematici, gli studenti preferiscono ancora studiare e leggere su cartaceo. La realizzazione di video e la ricerca di video adatti richiede tempi molto lunghi (dalle 4 alle 6 ore per video) da parte dei professori, oltre al tempo di progettazione delle attività da svolgere in classe.

Il futuro

Vista la positiva esperienza di questi due anni, soprattutto per quanto riguarda il setting d'aula e lo sviluppo di competenze digitali, si auspica di poter lavorare, in futuro, in continuità con quanto fatto finora, implementando anche la vera e propria modalità flipped, avendo gli studenti ormai acquisito una certa autonomia nella gestione degli strumenti digitali.

É inoltre evidente come la sperimentazione debba essere motivo di spunto e di contaminazione per le altre sezioni.

É bene però considerare alcuni spunti per migliorare le condizioni di lavoro.

Metodologia flipped: video e gestione del materiale

- I video devono essere relativamente brevi – massimo 10-15 minuti – in modo da essere visti e rivisti più agevolmente.
- All'inizio si può sfruttare l'ingente quantità di materiale reperibile in Internet, creato da altri professori o esperti in materia.
- I podcast autoprodotti sono tuttavia da preferire perché permettono di mantenere il proprio metodo di insegnamento, garantendo una maggior coerenza didattica tra i due momenti.
- Prevedere piattaforme condivise tra docenti in cui si possano annotare esperienze positive, tentativi andati a buon fine, difficoltà e fallimenti didattici.

Strumenti e infrastrutture

Sono le condizioni che abilitano le opportunità della società dell'informazione e mettono le scuole nelle condizioni di praticarle (accesso, adeguamento degli spazi e degli ambienti di apprendimento, identità digitale e amministrazione digitale):

- accesso: favorire l'accesso e la connessione, connettività e cablaggio interno delle scuole;
- spazi e ambienti di apprendimento: creare ambienti di apprendimento che facilitino apprendimenti attivi e laboratoriali; sviluppare nuovi modelli di interazione didattica che utilizzino la tecnologia;
- amministrazione digitale: gestione dell'organizzazione scolastica e rafforzamento di servizi digitali innovativi sul territorio;
- identità digitale: dare un profilo digitale ad ogni persona della scuola.

Competenze e contenuti

- competenze degli studenti: rafforzare le competenze relative alla comprensione e alla produzione di contenuti complessi e articolati, anche all'interno dell'universo comunicativo digitale; potenziare l'alfabetizzazione informativa e digitale; valutare attentamente il ruolo dell'informazione e dei dati nello sviluppo di una società interconnessa basata sulle conoscenze e sull'informazione; costruire rapporti tra creatività digitale, impresa e mondo del lavoro; introdurre al pensiero logico e computazionale e familiarizzare con gli aspetti operativi delle tecnologie informatiche; por-

tare ad essere utenti consapevoli di ambienti e strumenti digitali, ma anche produttori, creatori, progettisti. I docenti in questo processo sono pensati non come “sapienti” ma bensì come facilitatori di percorsi didattici innovativi.

Formazione del personale

La formazione dei docenti soprattutto rimane condizione essenziale per il raggiungimento di un reale e duraturo processo di innovazione e cambiamento. Per tale motivo si intende realizzare un percorso di formazione pluriennale centrato sull’innovazione didattica, tenendo conto delle tecnologie digitali come sostegno per la realizzazione di nuovi paradigmi educativi e come mezzo per la progettazione operativa delle attività. L’obiettivo è quello di passare da una scuola della trasmissione a quella dell’apprendimento.

Accompagnamento

Per favorire questo processo di innovazione, ed allargarlo il più possibile a tutta la comunità scolastica, in linea con le direttive nazionali e le indicazioni provinciali, si prevede la presenza di un Animatore Digitale che, insieme ad un piccolo gruppo di insegnanti, avrà il compito di coinvolgere il più possibile l’intera comunità scolastica nella creazione di soluzioni innovative in ambito didattico e in ambito tecnologico.

Insight 3

Percorso per una didattica più innovativa

Liceo classico “Giovanni Prati” – Trento

Maria Pezzo, Dirigente Scolastica del Liceo classico “Giovanni Prati” Trento

Il Liceo classico tra tradizione e innovazione

Il Liceo classico “Giovanni Prati” è un istituto nato nel corso del XVI sec. e rappresenta per la comunità trentina un solido punto di riferimento culturale. Le più importanti personalità, che hanno segnato la storia della provincia, hanno frequentato questo liceo. Le materie di insegnamento comprendono il greco antico, il latino, due lingue straniere e le materie scientifiche. Gli studenti scelgono questo percorso a 14 anni e lo concludono a 19 anni; complessivamente gli iscritti sono 500.

Gli studenti che scelgono questo istituto sono particolarmente motivati, culturalmente curiosi e tra i migliori provenienti dalle scuole superiori di primo grado: infatti l’80% degli studenti ha ricevuto valutazioni complessive molto positive (da 8/10 a 10/10) a conclusione del percorso scolastico del primo ciclo. Tutti gli studenti a conclusione del percorso liceale si iscrivono all’università e la preparazione acquisita al Liceo Prati permette loro di affrontare e di superare i test d’ammissione sia alle facoltà umanistiche che a quelle scientifiche (Eduscopio 2017).

Dai dati INVALSI emerge che sono alti i livelli di competenze e di conoscenze

sia in ambito umanistico che scientifico ottenuti dagli studenti. È opportuno sottolineare che per l'anno accademico 2017/18 gli iscritti al primo anno di facoltà scientifiche corrisponde al 60% dei diplomati, un dato di grande rilievo per un liceo classico. Le famiglie hanno alte aspettative nei confronti del Liceo, partecipano attivamente e seguono con attenzione le varie proposte dei docenti per il successo formativo dei propri figli.

La maggior parte dei docenti ha un approccio didattico tradizionale. Una parte del gruppo dei docenti è però disponibile all'innovazione e, grazie al coinvolgimento di questi, sono state messe in atto a partire dall'anno scolastico 2013/2014 alcune iniziative innovative di tipo organizzativo e didattico. Queste iniziative hanno avuto, come esito immediato, un aumento delle iscrizioni (+25% al Prati) a fronte di un notevole calo di iscritti al liceo classico in Italia (-40% negli ultimi anni).

Tale riduzione di iscrizioni è causata dal fatto che il curriculum prettamente umanistico non facilita l'accesso alle facoltà scientifiche, vista la presenza dei selettivi test d'ammissione all'università. Tradizionalmente gli iscritti al liceo classico scelgono percorsi universitari che li portano a svolgere professioni di alto profilo (medico, farmacista, veterinario, ingegnere).

Per rispondere a questa esigenza, è necessario innanzitutto offrire un percorso scientifico adeguato oltre a un solido percorso umanistico, già tradizionalmente previsto nel curriculum del liceo classico. In secondo luogo la necessità del superamento della didattica tradizionale, per un approccio maggiormente innovativo, è dettata dal cambiamento degli studenti "nativi digitali" che hanno modalità d'apprendimento diverse rispetto al passato. Gli studenti approdano alle scuole superiori dopo aver seguito un percorso scolastico strutturato per otto anni con orario settimanale in cinque giorni, mentre il Liceo Prati sino al 2013 proponeva solo un orario settimanale in sei giorni. Questo precludeva agli studenti che venivano dalle località più lontane dal capoluogo di frequentare il liceo classico cittadino. Da sottolineare il fatto che il Liceo Prati è l'ultimo istituto regionale che offre unicamente il percorso del liceo classico e che propone una serie di attività culturali adeguate a completamento della formazione dello studente.

La nuova proposta di orario sui cinque giorni e indicazioni della Commissione didattica

L'offerta formativa di livello alto sia in ambito umanistico che in ambito scientifico, è stata affrontata a partire dal 2010 con l'inserimento di due ore di scienze e con quattro ore di matematica nell'orario settimanale nel primo biennio. Nel secondo biennio e nell'ultimo anno gli studenti possono scegliere tra un percorso scientifico, che vede un incremento di due ore di materie scientifiche, o un percorso linguistico con il mantenimento della lingua tedesca. La maggior parte degli studenti sceglie il percorso scientifico che si completa con una serie di attività pomeridiane in collaborazione con i centri di ricerca scientifica locali (CIBIO) e con la Facoltà di Medicina di Verona.

La necessità di innovazione didattica, legata in particolare, alla proposta

dell'orario sui cinque giorni, è più complessa e richiede un'azione più variegata. Alla proposta di un orario settimanale sui cinque giorni hanno aderito il 50% dei nuovi iscritti per l'anno scolastico 2016/2017. La riduzione del tempo pomeridiano per lo studio domestico, comporta cambiamenti nella didattica tradizionale che è essenzialmente frontale. I docenti della Commissione didattica che seguono le classi con orario settimanale organizzato in cinque giorni hanno indicato e applicato modalità didattiche più adatte di seguito elencate:

- responsabilizzare fin dal primo anno i ragazzi affinché sviluppino un metodo di studio organizzato ed efficace;
- privilegiare, ove possibile, modalità di insegnamento alternative alla lezione frontale (es. didattica laboratoriale, Cooperative Learning, ecc.) per tener viva l'attenzione, per potenziare negli studenti le capacità induttive al fine di acquisire ed assimilare i contenuti delle varie discipline già durante il tempo-scuola;
- ricavare degli spazi nelle lezioni mattutine da dedicare al ripasso complessivo e al recupero degli studenti in difficoltà;
- pensare a modalità di recupero peer to peer, in maniera che tutti gli studenti siano coinvolti nel ripasso e nel consolidamento dei contenuti delle varie discipline. Calibrare con equilibrio il carico di compiti tramite un'attenta programmazione del consiglio di classe e un efficace coordinamento tra gli insegnanti delle diverse discipline;
- rivedere i contenuti delle singole discipline, selezionandone i nuclei fondanti.

Il tempo-scuola viene così utilizzato al meglio e vengono suggerite strategie che aiutino gli studenti a meglio affrontare anche lo studio domestico. Per quanto riguarda la valutazione dell'orario settimanale in cinque giorni si nota un aumento costante degli iscritti al percorso (da un iniziale 20% all'attuale 60%); nessuno studente iscritto a questa proposta chiede di cambiarla per passare all'orario settimanale in sei giorni. Sia da parte delle famiglie che da parte degli studenti emerge un evidente apprezzamento per questo percorso e per tutti i docenti attenti a creare un contesto di innovazione didattica nelle ore di lezione.

Creazione di un "ambiente di apprendimento": le aule dedicate

Per meglio attuare le indicazioni della Commissione didattica, che si sofferma sulle necessità di attuare un approccio didattico innovativo, sono state create le aule dedicate alle materie. L'idea di creare un adeguato "ambiente di apprendimento" è nata dagli interessanti incontri che si sono realizzati durante il corso *Leading Learning* di IPRASE. In più occasioni, infatti, ci si è soffermati sull'importanza del contesto per migliorare l'apprendimento e ho quindi ideato questo progetto che è stato accolto dal collegio dei docenti con una votazione a maggioranza. Si tratta di una modalità organizzativa completamente diversa rispetto alla consuetudine: gli studenti non hanno più la loro

aula nella quale entrano i docenti per fare lezione, ma sono gli studenti a spostarsi nelle aule dove i docenti li attendono. Le aule vengono indicate con i nomi dei docenti e le materie corrispondenti; vengono “arredate” dai docenti con cartine, quadri e vengono forniti scaffali per creare una biblioteca d’aula per attività di ricerca o di tipo laboratoriale. L’orario è strutturato in modo da permettere ai gruppi classe di restare almeno due ore al giorno nella medesima aula; nel pomeriggio le aule vengono utilizzate per lo studio dal momento che alcuni docenti decidono di studiare con gli studenti nella propria aula. Ogni studente ha il suo armadietto dove deposita i libri e altri oggetti e a conclusione di ogni unità didattica gli studenti prelevano il materiale utile per la lezione. Il progetto vede coinvolte solo le classi del triennio conclusivo. Il numero limitato delle aule costringe, però, ad una convivenza tra due o tre docenti dei medesimi spazi. Questa condivisione di spazi ha l’intento di sviluppare una maggiore condivisione di strategie didattiche e di percorsi fra i docenti, ma questo non sempre accade.

Valutazione dell’esperienza

Fin dalle prime settimane, l’introduzione delle aule dedicate è stata monitorata e sono emersi aspetti positivi: gli studenti con grande puntualità si spostano da un’aula all’altra; seguono con più attenzione le attività poiché, entrando in aule dove il docente ha già predisposto il materiale per la lezione e con arredi inerenti alla materia, si sentono più coinvolti e più interessati. Lo spazio ristretto della classe viene superato e gli studenti vengono maggiormente responsabilizzati ad una consapevole autonomia. Gli studenti vivono questa esperienza come un’anticamera all’università. I dati statistici rivelano un calo nel numero degli abbandoni del corso di studio nel triennio passato da un 10% degli anni precedenti al 3% dell’anno del progetto. I risultati del questionario distribuito a fine anno scolastico alle classi coinvolte presentano dati interessanti. Gli studenti osservano che la didattica è cambiata solo nel caso di docenti che credevano nell’iniziativa delle aule dedicate (ad esempio cura e sviluppo della biblioteca di classe, attività laboratoriali durante le lezioni), mentre altri docenti non hanno colto appieno le potenzialità di tale novità, mantenendo invece un approccio tradizionale. Il 43% degli studenti coinvolti considera molto positiva o positiva l’organizzazione delle aule dedicate, il 35% la considera parzialmente positiva e il restante 22% la considera negativa.

Un anno dopo

A conclusione dell’anno scolastico 2016/2017 il collegio dei docenti del Liceo Prati con una risicata maggioranza ha eliminato le aule dedicate, nonostante i positivi riscontri da parte degli studenti. Nel corso dell’anno infatti erano emerse alcune criticità: il numero di aule limitato obbligava ad una condivisione tra docenti della medesima aula, mentre alcuni di loro speravano di avere una propria aula da gestire autonomamente; la collaborazione non è stata sempre fattiva da parte di tutti i docenti con le conseguenti difficoltà

nella gestione, ad esempio, delle sostituzioni in caso di assenze o di altre problematiche essenzialmente organizzative. È emersa la volontà di difendere e di mantenere la tradizionale organizzazione scolastica e il cambiamento è stato considerato non compiutamente realizzabile da parte del gruppo di docenti più tradizionalisti.

Bisogna sottolineare che l'età media dei docenti del Liceo Prati è di 55 anni e che per l'80% insegna da almeno cinque anni, come docente di ruolo, in questo istituto. Si tratta quindi di un corpo docente che accoglie l'innovazione se introdotta gradualmente, così come è accaduto con la proposta dell'orario sui cinque giorni che è iniziata con una classe nel 2013 per arrivare alle undici classi per l'anno scolastico 2018/2019.

Il progetto "Aule dedicate" è stato accolto da altri due istituti superiori trentini che lo stanno attuando in questo anno scolastico.

RICERCA E UNIVERSITÀ (RICERCA-E-UNIVERSITÀ)

Il liceo Classico Prati, una realtà sorprendentemente in crescita

Il liceo classico del capoluogo è in controtendenza rispetto al generale calo nazionale di iscrizioni. Un istituto scolastico fra tradizione, modernità e futuro. Intervista alla professoressa Maria Pezzo, dirigente del Prati



Di Enrico Carraro - 24 ottobre 2016 - 15:01

Condividi

Insight 4

Tempo di cambiare: storia di un progetto, cronaca dei suoi effetti – I.C. Cembra (a.s. 2016-2017)

Roberto Trolli, Dirigente scolastico I.C. Cavalese

Il punto di partenza di un viaggio non è un luogo fisico, è piuttosto il bisogno di raggiungere una meta, di realizzare un sogno o conseguire un obiettivo. Capita talvolta però che a fornire il primo impulso sia qualcosa di più indefinito, un desiderio di novità o, comunque, di essere “altrove”, senza comprendere realmente bene le ragioni della propria insoddisfazione; senza ancora sapere quale possa essere il posto giusto da raggiungere. Si avverte un forte bisogno di cambiare; a volte accade di rendersi conto che tutto si muove intorno, mentre si procede troppo lentamente, o non ci si muove alla giusta velocità.

Il progetto “Tempo di cambiare” nasce da una simile esigenza di mutamento e dalla percezione di una certa insoddisfazione organizzativa. L’esperienza è stata realizzata in un Istituto Comprensivo di medie dimensioni, situato in una valle alpina del territorio trentino. L’aspetto organizzativo più importante di questa realtà scolastica è senza dubbio la presenza di molti piccoli edifici scolastici sparsi in paesi diversi, relativamente distanti tra loro. In un contesto simile, la possibilità di incontro e di confronto tra il personale delle scuole risulta limitata. Anche il dirigente scolastico ha difficoltà a partecipare a momenti importanti della vita scolastica, nei diversi plessi.

Il progetto ha coinvolto, oltre al responsabile dell’istituto, un gruppo composto da “insegnanti leader” – due dalla scuola primaria e altri due dalla scuola secondaria (1° grado)³. Si tratta di docenti da tempo impegnati in iniziative di miglioramento e di innovazione, con diverse responsabilità, molto apprezzati dai colleghi. Pur essendo impegnati nelle rispettive attività di insegnamento, hanno dedicato parte del loro tempo a tre obiettivi progettuali, giocando un ruolo di *teacher leader* per l’innovazione. Mi pare importante anticipare – prima che il racconto abbia inizio – che i ruoli assunti non hanno riguardato responsabilità meramente organizzative, ma hanno toccato aspetti più specifici di organizzazione didattica e di sviluppo della comunità professionale dei docenti⁴.

³ Un ringraziamento personale ai docenti che hanno partecipato al progetto – nel ruolo di *teacher leader* – con piena autonomia nei rispettivi campi di intervento. La qualità dei risultati da loro realizzati dimostra che l’aspetto più significativo per conseguire innovazioni sostanziali nelle scuole è l’attivo coinvolgimento di insegnanti capaci di interagire positivamente con i colleghi, curiosi e aperti al cambiamento. L’esperienza realizzata ha mostrato come risulti altrettanto importante la capacità dei dirigenti scolastici di aprire un dialogo continuativo con i propri docenti e mantenere un rapporto diretto con le attività didattiche ed educative nella scuola.

⁴ Mi pare, a questo proposito, che si debba procedere oltre la categoria del *middle management* scolastico, per acquisire l’idea di figure di *middle leadership* o *teacher leadership* – per valorizzare la presenza di docenti con accentuate capacità di innovazione nell’organizzazione didattica.

1. Conversazioni "difficili"

Michael Schratz ha sottolineato in più occasioni, durante il percorso *Leading Learning*, che un percorso di cambiamento prende avvio da conversazioni che cercano di andare al cuore dei problemi della quotidianità scolastica, svelando le preoccupazioni e le convinzioni più autentiche di ciascun interlocutore ("sensing talking"). In effetti il primo passo del percorso, l'antefatto di tutto ciò che è accaduto, è scaturito da una manciata di conversazioni, in cui sono state affrontate, in modo diretto e senza troppi giri di parole, le difficoltà percepite dai docenti della scuola.

In un momento di forti richieste esterne per il cambiamento, in particolare legate alla realizzazione del Piano trentino trilingue, l'impressione era che vi fosse un crescente senso di insoddisfazione. Probabilmente, però, l'introduzione dell'approccio CLIL rappresentava solo l'aspetto più visibile di una preoccupazione più profonda, di un'incertezza radicata nella sensazione di non sentirsi sufficientemente coinvolti, apprezzati o ascoltati come insegnanti.

L'apertura di un dialogo aperto sulle difficoltà della scuola ha rappresentato un passaggio molto importante. Quando si ha l'impressione di essere bloccati in problemi organizzativi e si avverte la pressione delle difficoltà, si ha di fronte una scelta tra chiudere gli occhi o affinare lo sguardo. È questo il momento in cui è possibile giocare una prima mossa vincente: ascoltare più accuratamente le persone intorno e chiedere loro di criticare ciò che accade nella scuola, per potere davvero migliorare. Porre domande difficili, quali le seguenti: "Come potrei migliorare come responsabile di questa scuola?" o, in modo equivalente, "Che cosa mi suggerisce per rafforzare la mia capacità di aiutare gli insegnanti nel loro lavoro? per rafforzare la qualità della scuola?". Spesso non sono le informazioni a mancare, ma sembra difficile comporre gli indizi in un disegno chiaro e completo. Una scelta adeguata, allora, può essere proprio l'avvio di conversazioni critiche che possano ribaltare gli schemi, chiedendo consigli e suggerimenti specifici ad alcuni docenti esperti. Questo è più o meno quanto è accaduto all'inizio del progetto. Superata una momentanea e prevedibile sorpresa per la modalità di dialogo, la quantità di informazioni fornite è stata subito elevata, la franchezza è risultata inattesa e talvolta dirompente. Le possibilità di miglioramento risaltavano in modo nitido, indicando la necessità di offrire maggiormente occasioni di dibattito e critica sulle scelte educative più importanti. L'esigenza maggiormente avvertita riguardava la possibilità di dialogare con più frequenza con i docenti, per raccogliere le preoccupazioni quotidiane ed esprimere apprezzamento per i loro risultati. In poche parole, era diffusa l'esigenza di discutere ed essere ascoltati, e la richiesta di essere riconosciuti come professionisti dell'educazione⁵.

⁵ Si potrebbe obiettare che in fondo queste informazioni potevano emergere attraverso indagini di soddisfazione, per l'autovalutazione. Ciò è senz'altro corretto, ma il dato statistico è per sua natura freddo e univoco, mentre la possibilità di dialogo porta in sé l'apertura al confronto ed è quindi già una premessa per la soluzione del problema.

Indubbiamente questo passaggio ha richiesto uno sforzo personale di attenzione e di comprensione, mettendo in gioco competenze relazionali ed emozionali. Probabilmente le reazioni emotive più complesse da conciliare sono state due. Anzitutto una sensazione iniziale di disorientamento: è stato abbastanza sorprendente scoprire prospettive realmente differenti dalla visione della scuola che ritenevo «indubbiamente reale». Accanto ad essa, come in un contrappunto, è emerso un senso crescente di gratitudine e riconoscimento, per quelle persone che hanno saputo con franchezza esprimere percezioni di disagio e di incertezza.

2. Una svolta graduale e duratura

La maggior consapevolezza non è tuttavia sufficiente per realizzare davvero un cambiamento, perché occorre poi incamminarsi nella giusta direzione e affrontare le inevitabili prime difficoltà. Spesso non sappiamo esattamente se il sentiero imboccato possa portare dove ci aspettiamo di arrivare. All'inizio del percorso di innovazione, mi è sembrato utile la scelta di (a) dedicare più tempo alle occasioni di incontro con i docenti, anche solo per un semplice scambio di vedute, direttamente sul loro "terreno di gioco" (la scuola, la classe), (b) condividere maggiormente le principali scelte della scuola, stimolando la partecipazione di tutti i docenti interessati, (c) individuare alcuni docenti con cui condividere l'esigenza di un cambiamento e a cui chiedere di intervenire con proposte concrete, da realizzare in tempi brevi e senza indugi.

Nelle tappe successive del racconto approfondirò ciascuno di questi aspetti. Mi pare tuttavia opportuno segnalare che, retrospettivamente, tutte le scelte organizzative che si sono poi realizzate hanno poggiate su un primo mutamento, graduale piuttosto che istantaneo, di alcuni atteggiamenti professionali e competenze personali. Ho sempre apprezzato la capacità di molti colleghi di ascoltare e comprendere le richieste dei propri docenti, instaurando dialogo positivo ed empatia. Si tratta probabilmente dell'aspetto più importante tra le capacità di un dirigente scolastico e tra i più significativi per migliorare il clima organizzativo di una scuola. Ma come innescare un processo per rafforzare queste competenze? e fino a che punto è possibile progredire?

Ho potuto sperimentare alcune modalità diverse, alcune più ovvie ed altre meno banali, che hanno rafforzato la mia fiducia nella possibilità di un miglioramento. Occorre anzitutto organizzare il tempo di lavoro in modo da mantenere occasioni per un dialogo personale. Mi è sembrata poi inattesa e sorprendente l'efficacia di una scelta più intuitiva che pianificata: soffermarmi, quando se ne presentava l'occasione, a presentare le mie personali convinzioni educative. Senza la pretesa di imporle agli interlocutori, ma come semplice espressione di una visione educativa personale. Ho ricavato l'impressione che questa maggiore autenticità sia molto apprezzata, favorendo una maggiore chiarezza e rafforzando la fiducia reciproca.

Altrettanto efficace mi è sembrata una maggiore disponibilità ai momenti di discussione, valorizzando gli apporti critici come contributi per il miglioramento. La risonanza emotiva che a volte li accompagna è un indicatore indiretto della loro urgenza e un riflesso della loro rilevanza a livello personale. Il momento della critica e del confronto è uno degli aspetti che permette di valorizzare la professionalità docente, per molti versi sminuita a livello sociale e pubblico. A volte i giudizi espressi appaiono drastici o parziali; nondimeno richiedono di essere presi in considerazione perché possono contribuire a definire un'immagine più reale della scuola e delle sue difficoltà. Un atteggiamento di maggiore "apertura" personale e intellettuale può risultare di grande utilità, e offrire opportunità di cambiamento e miglioramento nelle relazioni professionali e nella scuola come organizzazione. Infine, mi è sembrato decisivo, per avviare un percorso di cambiamento, comprendere che anche come responsabili di un'istituzione scolastica è importante muoversi con rapidità e flessibilità. Talvolta capita di indugiare su alcune scelte che presentano aspetti evidenti di inefficacia e difficoltà; non lasciamo sufficiente spazio per l'emergere di nuove possibilità. Impediamo a noi stessi le discontinuità che ci sono necessarie per andare oltre a soluzioni improduttive. Restiamo ancorati a modalità di lavoro che ci dispiace abbandonare, precludendo a noi stessi la possibilità di voltare pagina, senza rammarico, per lasciare spazio a nuove modalità di azione e a nuove idee⁶. Più in generale, l'aspetto del miglioramento delle competenze comunicative e relazionali, di ascolto e di collaborazione, rappresenta una dimensione fondamentale per il bilancio personale e professionale del dirigente scolastico, e un aspetto su cui è auspicabile un rinforzo continuo.

3. Il tempo per cambiare

Riflettendo sulle attività che sarebbero risultate più opportune per un cambiamento, la questione che mi è sembrata più vincolante riguardava il "tempo" a disposizione. La domanda che immediatamente si è presentata era "Quanto tempo e impegno sono disponibile a impiegare?", e anche "Quanto ore sono disponibile a impegnare, nell'agenda giornaliera o settimanale?".

Affrontare un cambiamento significa anche porsi una questione di sostenibilità, specie se si ha a che fare con una scuola dislocata su sedi diverse e poco raggiungibili. Sarebbe stato opportuno dedicare un tempo di attenzione a ciascuna classe della scuola, ad esempio almeno quindici minuti per settimana (walkthrough). Un semplice calcolo ha evidenziato immediata-

⁶ Un atteggiamento che per molti versi richiama le esperienze del Letting Come Letting Go, proposte da Scharmer e altri autori. Cfr. Scharmer (2009). *Theory U. Leading From the Future as it Emerges*. Berrett-Koehler Publishers. San Francisco.

mente che l'impegno totale sarebbe quindi ammontato a circa 13 ore settimanali di visite, più i tempi di trasferimento; insomma, un impegno effettivo di almeno 16-18 ore settimanali, del tutto incompatibile con gli impegni scolastici ordinari. La soluzione praticabile doveva forzatamente essere un'altra. Un'efficace strategia poteva essere quella di dosare opportunamente le visite e gli incontri, riservandole a momenti non altrettanto frequenti, ma egualmente significativi.

Quanto non poteva essere conseguito attraverso un contatto diretto, tuttavia, rischiava di essere trascurato; un'alternativa più adeguata era, piuttosto, dare voce agli insegnanti e stimolare il loro protagonismo. La scelta migliore non poteva che essere il riconoscimento del ruolo dei docenti che, all'interno della scuola, sono apprezzati per la loro leadership professionale, e considerati come punti di riferimento quando è utile un confronto, un aiuto o uno scambio professionale.

4. *Un'idea di scuola efficace*

La collaborazione con docenti leader comporta tuttavia un dialogo e la condivisione di un'idea di scuola, nella confusione inevitabile nei momenti di cambiamento. La scuola negli ultimi anni è stata sollecitata a realizzare modelli di lavoro condizionati da alcune urgenze politico-sociali; in particolare: la verifica della qualità del sistema scolastico attraverso prove nazionali di apprendimento, la realizzazione del Piano Trentino Trilingue e la crescente eterogeneità e complessità delle classi. La spinta di queste diverse sollecitazioni esterne sembra aver ridotto la capacità delle scuole di delineare un proprio progetto educativo e la fiducia nelle proprie possibilità di riuscita educativa. Di fronte a cambiamenti richiesti dall'esterno, la scuola deve forse ritrovare con più chiarezza le motivazioni della propria azione.

Al di là degli obiettivi richiesti a livello di sistema, mi sembra che sia rilevante ritrovare uno spazio di pensiero pedagogico proprio dell'istituzione scolastica, una prospettiva nel cui orizzonte ritrovino posto alcuni valori e idee specifiche. Questa esigenza di chiarimento della "visione" pedagogica, è stata la mossa decisiva nella condivisione di un'idea progettuale con il gruppo di *teacher leader* coinvolti nel progetto, realizzando un momento di scambio intenso e proficuo, in cui sono emerse diverse priorità personali e alcuni aspetti comuni, su cui iniziare a lavorare.

Si è trattato di un aspetto significativo, poiché nella discussione sulle priorità educative si apre un processo di negoziazione in cui il punto di vista di ciascuno si arricchisce. Un processo che porta a circoscrivere alcuni valori comuni di riferimento e alcune idee operative per dare loro corpo.

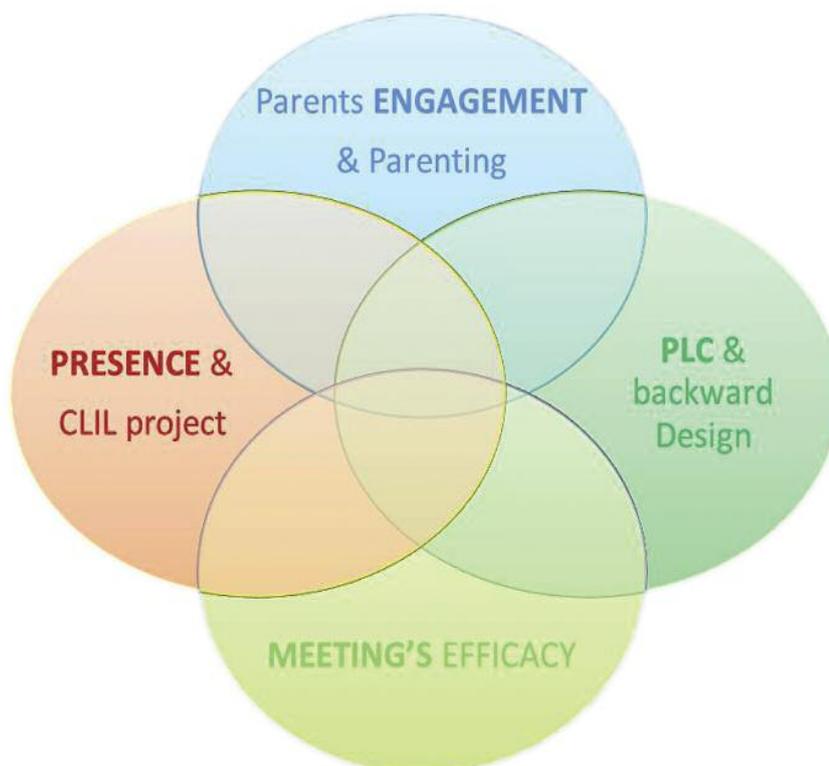
Al di là della visione complessiva, quali idee concrete portare avanti nell'arco di un anno scolastico? Quali in particolare potevano risultare più significative e efficaci? Passando dall'ambito dei valori a quello più concreto delle azioni, il terreno risultava più arduo da esplorare e le scelte più difficili.

In effetti, il confronto all'interno del gruppo di "miglioramento" portava in

diverse direzioni, segnalando una difficoltà comune a ogni scuola che si ponga in cammino cercando di innovare le proprie modalità di lavoro: non è sempre chiaro quale possa essere la giusta direzione di cammino, per ottenere risultati apprezzabili e, oltre a questo, molte diverse possibilità sembrano altrettanto urgenti e importanti da affrontare.

Tra esse emergevano in particolare le seguenti: l'esigenza di migliorare la collaborazione educativa dei genitori, in modo che vi fosse una maggiore sintonia con le attività scolastiche; il bisogno di rinforzare le padronanze di base degli studenti, nella matematica e nell'uso della lingua, trattandosi di strumenti comuni ad ogni altro apprendimento; al tempo stesso la consapevolezza che ogni apprendimento più "situato" è sorretto da competenze di sfondo, a carattere più duraturo, come lo spirito di iniziativa, le abilità sociali, la capacità di imparare ad imparare e, più in generale, la tenacia, la motivazione e l'orientamento dello studente nel percorso di crescita; l'esigenza di rendere la scuola maggiormente inclusiva, senza però trascurare l'eccellenza (equità); infine, il coinvolgimento dei docenti nelle scelte didattico-organizzative più importanti per la scuola e l'efficacia delle riunioni di lavoro. Insomma, un catalogo di esigenze ben difficili da soddisfare con un solo piano di intervento, per quanto efficace.

Abbiamo allora affrontato il problema da un diverso punto di vista, considerando semplicemente quale potesse essere il contributo concreto e fattibile che ciascuno di noi poteva, in tempi definiti, fornire per un significativo miglioramento. Questo approccio è risultato più efficace e ha delineato una visione comune "emergente" dalle priorità che ciascuno ha proposto ai restanti membri del gruppo. Giungendo a formulare un intervento che si articola in quattro diversi progetti, accomunati da uno spirito comune.



Mi è sembrato opportuno affrontare due aspetti fortemente critici, come la sensazione dei docenti di avere poche occasioni di dialogo con il contatto e confronto con il dirigente, e di essere scarsamente coinvolti nelle decisioni strategiche per la scuola. Le docenti della scuola primaria si sono invece concentrate sulla difficoltà di avviare un intenso scambio di professionalità tra i docenti, specie negli incontri dei dipartimenti disciplinari. In particolare, hanno lavorato sull'esigenza di una "programmazione a ritroso" a partire dalle carenze più visibili nella preparazione dei bambini. Un docente della scuola secondaria ha adottato l'idea di ribaltare la relazione di estraneità reciproca tra famiglie e docenti, coinvolgendo i genitori in una progettazione di percorsi formativi sulla genitorialità. Infine, un altro docente della scuola secondaria ha analizzato il problema dell'inefficacia delle riunioni tra colleghi dello stesso plesso scolastico, per proporre un metodo di gestione più efficace e condivisa delle riunioni.

5. Dall'idea progettuale alle azioni concrete

5.1. La presenza nelle scuole e la progettazione strategica condivisa

Il problema più urgente era la presenza di una percezione diffusa di una certa mancanza di comunicazione e di coinvolgimento attivo nei processi decisionali; due aspetti in particolare sembravano risaltare: il bisogno di un dialogo più continuativo sulle difficoltà che quotidianamente insorgono nell'attività didattica e nella gestione degli alunni, e la partecipazione alle decisioni sulle scelte innovative, in quel momento concentrate sulle difficoltà nell'introduzione dell'approccio Clil (Content and language integrated learning).

Quali specifici risultati immaginare per un cambiamento significativo? Un intervento con un impatto realmente significativo avrebbe dovuto avere le seguenti caratteristiche, non certo facili da conseguire:

- gli insegnanti si sentono maggiormente ascoltati, coinvolti e impegnati
- sono maggiormente fiduciosi nell'efficacia educativa dei propri interventi
- si sentono rafforzati nelle loro professionalità e chiedono un aiuto all'organizzazione scolastica, se necessario
- accolgono le visite di osservazione in classe senza disagio, considerandole come un'opportunità per far conoscere il proprio lavoro e le eventuali difficoltà che si possono incontrare.

Quale iniziativa (*Agency*) da parte del dirigente può contribuire ad avvicinarsi a questi risultati positivi? Pur non esistendo una risposta valida in generale, in tutti i contesti, l'esperienza di molte scuole innovative ha evidenziato l'importanza di una maggiore presenza del dirigente nei contesti educativi – per comprendere meglio le reali necessità – e la rilevanza di una responsabilità condivisa e partecipata (*distributed leadership*) per il miglioramento della scuola. Ispirandomi a queste idee, ho ipotizzato due azioni diverse: (a) la

- sviluppare nei dettagli l'intervento, identificando i bisogni di sviluppo professionale;
- avviare il cambiamento.

L'impressione complessiva è che il processo avviato abbia fatto emergere maggiormente il ruolo dei docenti nella progettazione educativa. Le scelte indotte dal Piano Trentino Trilingue sono risultate maggiormente condivise e meglio adattate al contesto specifico della scuola. Inoltre, la dialettica tra posizioni didattiche diverse, presenti tra i docenti, ha potuto manifestarsi ed esprimersi in maniera costruttiva, permettendo di individuare soluzioni organizzative più efficaci.

5.2. Costruire una comunità professionale di apprendimento tra i docenti di scuola primaria⁸

Il problema che ha sollecitato l'intervento è legato alla relativa inefficacia degli incontri periodici di programmazione tra docenti della medesima area disciplinare. Talvolta, a causa di una scarsa familiarità alla collaborazione tra docenti che operano in scuole o classi diverse, si perde l'occasione per un proficuo scambio di esperienze e di strumenti di lavoro. Di conseguenza, si incrementa l'isolamento dei docenti e la difficoltà a fronteggiare i cambiamenti. Quali sono le condizioni necessarie per un reale miglioramento? L'incremento del confronto, una maggiore disponibilità allo scambio e la realizzazione di forme di comunicazione più efficaci. Su quali risorse presenti è possibile fare leva? I dipartimenti sono percepiti come un momento formale di incontro, ma potrebbero invece rappresentare un'occasione di apertura, dialogo e aiuto reciproco. A fronte di questa opportunità, emergevano alcune criticità, discusse anche in momenti di valutazione collegiale al termine dell'anno scolastico precedente⁹: mancanza di consapevolezza di far parte di una comunità di apprendimento, scarsa motivazione a partecipare in maniera produttiva agli incontri e difficile coinvolgimento di alcuni docenti. L'iniziativa progettuale è stata mirata a rivitalizzare questo momento collegiale, con l'obiettivo di avviare un proficuo scambio professionale, a piccoli gruppi, tra docenti che operano in contesti omogenei (pluriclassi, classi in plessi con numerosi alunni, plessi con team "a moduli"), anziché mantenere la forma tradizionale di incontri con numerosi docenti. Il lavoro dei dipartimenti è stato sostenuto con diverse modalità:

⁸ Responsabili: ins. Bruna Lona e Maddalena Piffer.

⁹ La rilevazione si è basata su semplici strumenti di confronto, utili per far emergere punti di forza, di debolezza e proposte di miglioramento. Pur nella loro semplicità, essi hanno contribuito a far emergere una cultura della riflessione sui risultati a livello di organizzazione scolastica, e hanno favorito il confronto partecipato e l'individuazione di soluzioni condivise.

- analisi dei bisogni con scheda di rilevazione;
- creazione repository condiviso per raccolta di materiali e proposte;
- monitoraggio in itinere del lavoro dei gruppi;
- schede di riflessione per la raccolta delle proposte di miglioramento.

Il lavoro è risultato molto impegnativo ma ha dato esiti soddisfacenti. Da un lato non sono mancati aspetti di difficoltà, tra cui l'esigenza di supporto e stimolo continuo al lavoro dei gruppi, la difficoltà nel cambiare la cultura e la visione nella scuola, coinvolgendo tutti i colleghi nel processo di cambiamento. In particolare, un certo rallentamento è stato indotto dalla insicurezza e paura di non ottenere risultati nell'immediato, di mettersi in gioco con pratiche didattiche innovative. Qualche difficoltà è derivata poi dalla tendenza a delegare e a non assumersi responsabilità.

D'altra parte sono stati significativi i processi di miglioramento attivati, tra cui la possibilità di confronto tra docenti leader e dirigente sulla nostra realtà scolastica, e la realizzazione di piccoli passi verso il cambiamento. Soprattutto, è emersa una nuova sensibilità nella scuola rispetto alla necessità di innovazione e al bisogno di condividere le modalità più opportune per realizzarla. Ed è maturata la percezione dell'importanza di essere empatici e flessibili, per lavorare insieme in modo collaborativo per cercare le soluzioni più efficaci. Stiamo così cominciando a immaginare e pensare una scuola migliore per il nostro futuro.

5.3. *L'efficacia degli incontri collegiali, nel plesso scolastico*¹⁰

La partecipazione al percorso *Leading Learning* ha fornito lo spunto per avviare un percorso di coinvolgimento e partecipazione dei docenti nella gestione delle attività di un plesso scolastico di scuola secondaria. Più volte erano emersi dubbi o difficoltà nella gestione organizzativa, ma l'atteggiamento comune era più orientato alla critica che alla proposta costruttiva per un reale miglioramento. Sembrava quindi utile fornire un aiuto collaborativo per favorire un clima di maggiore partecipazione e per fare emergere le criticità e le soluzioni migliorative. Il problema di partenza era sostanzialmente il seguente: consentire ai docenti di dare voce alle loro esigenze e bisogni, in modo da fornire un feedback ai responsabili della gestione organizzativa. Si trattava di migliorare i processi decisionali, in modo da tenere in maggiore considerazione le difficoltà concrete dei docenti nello svolgimento dei compiti gestionali, verificando meglio le concrete difficoltà che essi incontravano (outcomes). Lo scenario di riferimento ideale è quello di una scuola in cui i docenti si sentano maggiormente protagonisti nel processo decisionale, si costruisca un clima di fiducia reciproca e di maggiore condivisione delle

¹⁰ Responsabile: prof. Gianluca Spinelli.

scelte educative. Perché ciò si possa realizzare, occorre costruire un clima diverso di collaborazione in modo che vi sia consenso rispetto alle scelte, si adotti un atteggiamento costruttivo di problem solving organizzativo, si condividano maggiormente le competenze e le informazioni disponibili.

Quale iniziativa (*Agency*) poteva quindi favorire questo cambiamento? La scelta è ricaduta su un approccio molto pragmatico, fornendo da un lato la disponibilità a realizzare momenti di scambio di idee con colleghi sulle difficoltà organizzative e sulle soluzioni operative migliori. Dall'altro lato, è stata organizzata una rilevazione leggera, ma sistematica, per far emergere le criticità e le possibili soluzioni migliorative, pensando a obiettivi chiari, limitati e raggiungibili in tempi brevi. L'approccio era mirato quindi a:

- coinvolgere i docenti e ricevere feedback immediati da loro;
- preparare dei report in cui rivedere e riflettere sui risultati;
- stimare la soddisfazione dei docenti, in modo immediato, rispetto alle diverse scelte organizzative.

Per far questo, è risultato molto utile utilizzare strumenti online per la rilevazione della soddisfazione dei docenti, costruiti mediante Google moduli; per poi riflettere ed analizzare i risultati raccolti. Questi strumenti sono stati ad esempio utilizzati per valutare l'efficacia delle singole riunioni di plesso e dei collegi dei docenti. I risultati hanno fornito numerosi spunti sulle singole variabili da migliorare per ottenere riunioni più efficaci.

A conclusione del percorso, l'impressione complessiva è che un approccio basato su dati e risultati concreti possa favorire una cultura della condivisione e del miglioramento all'interno della scuola. In particolare alcune domande significative possono contribuire ad alimentare una positiva riflessione collettiva: "Quali osservazioni hai su questi risultati? Qualcosa ti sorprende? Qual è la cosa di cui sei più orgoglioso? Cosa sto imparando dai risultati? Come posso migliorare questi dati l'anno prossimo? Sto facendo progressi sulla mia visione della mia scuola? Quali interventi / quale supporto ho bisogno per migliorare?".

La costruzione di una cultura di maggiore partecipazione rappresenta una scelta vincente per la scuola, soprattutto se è accompagnata dalla capacità di individuare pochi e concreti obiettivi (due o tre per anno scolastico) su cui focalizzare gli sforzi collettivi.

*5.4. Una figura di raccordo tra scuola e territorio*¹¹

L'esigenza da cui ha preso le mosse il lavoro consisteva nel bisogno di una maggiore intesa educativa tra scuola e famiglie. Una collaborazione più intensa è il presupposto per il consolidamento di un rapporto di fiducia reciproca che può favorire la realizzazione degli obiettivi educativi della scuola e

¹¹ Responsabile prof. Carlo Curcio.

rinforzare il ruolo formativo dei genitori. Da queste considerazioni è nata l'idea di dedicare una figura specifica (funzione strumentale) ai rapporti scuola-famiglie, con un obiettivo progettuale concreto. La scelta è ricaduta sulla progettazione condivisa di un percorso educativo, sul tema della genitorialità, coinvolgendo al tempo stesso gli alunni e gli insegnanti. Poiché l'ottica era di tipo partecipativo, il primo compito da realizzare era il confronto con i genitori per individuare i bisogni educativi più significativi e urgenti.

Si è così avviata un'operazione di consultazione e ascolto, che ha coinvolto più insegnanti in diverse scuole, in incontri mirati con i genitori (focus group), per fare emergere criticità e proposte.

Non sono mancate le idee ed i suggerimenti, ed una prima difficoltà è consistita proprio nel vagliare i numerosi rilievi in modo da rispondere a differenti richieste, anche di tipo organizzativo, senza perdere di vista l'obiettivo specifico del progetto. La collaborazione con le famiglie è risultata stimolante, ma ha richiesto una buona organizzazione per essere regolata in modo efficace, senza raffreddare l'entusiasmo della partecipazione e al tempo stesso evitando di mettere in campo progetti troppo ambiziosi e poco attuabili. Nella fase di raccolta e analisi delle proposte sono emerse alcune priorità, per un intervento immediato, ed altre proposte che potevano essere attuate in una seconda fase, entro l'anno scolastico successivo. In particolare l'attenzione dei genitori si è concentrata sul tema del cyberbullismo. In modo schematico le fasi di lavoro sono risultate le seguenti: (a) presentazione progetto alla Consulta dei genitori, (b) raccolta dati: incontri con i rappresentanti dei genitori e con le famiglie di ciascun plesso scolastico, (c) analisi risorse del territorio, (d) analisi dei dati raccolti e dei bisogni educativi, (e) individuazione di tematiche educative da approfondire, (f) condivisione delle tematiche con la dirigenza, (g) organizzazione conferenza sul cyberbullismo, (h) pianificazione ciclo conferenze A.S. 2017/2018.

Tra gli obiettivi raggiunti si segnalano: la promozione del dialogo scuola-famiglia, con un confronto franco sui bisogni educativi e l'individuazione di aree di intervento educativo. Al termine del percorso permangono alcuni aspetti da migliorare, tra cui la scarsa partecipazione dei genitori in alcune scuole, nella fase della raccolta dei bisogni educativi e la mancanza di restituzione del lavoro al collegio docenti e alla Consulta dei genitori, per ragioni di tempo. Una maggiore attenzione a questi aspetti potrebbe migliorare notevolmente l'efficacia del progetto. Il processo di partecipazione avviato è molto promettente ma necessita un consolidamento. Potrebbero ad esempio risultare molto utili: l'individuazione precisa del budget a disposizione per la realizzazione delle conferenze, una maggiore autonomia nell'individuazione dei relatori, la programmazione biennale degli interventi.

6. *Un bilancio di percorso*

Quali risultati ha prodotto lo sforzo comune? L'investimento di risorse professionali è giustificato da risultati apprezzabili? La risposta più ovvia è che l'azione rappresenta di per sé un vantaggio rispetto all'inerzia, specialmente nel campo educativo, in cui tutto è mobile e occorre saper cogliere le occasioni e i tempi opportuni per intervenire. Le difficoltà della scuola hanno motivazioni legate a mutamenti nelle richieste sociali, spesso complesse da definire, quali ad esempio l'individuazione dei saperi o competenze fondamentali per le nuove generazioni. Le risposte che la scuola può fornire sono condizionate da vincoli organizzativi e culturali, spesso difficili da superare, come l'esigenza di un forte rinnovamento metodologico. Infine, il riconoscimento sociale alla professionalità docente e al ruolo sociale della scuola risulta purtroppo piuttosto modesto.

All'interno di questo paesaggio che presenta zone confuse e vistosi contrasti, il percorso di progettazione condivisa è stata una felice opportunità di ritrovare una comune passione educativa, di mettere in gioco diverse professionalità e di utilizzare strumenti che incrementano le possibilità di successo nell'attività educativa. Al di là di singole strategie, mi è sembrato che sia risultata vincente una filosofia di fondo: le mosse decisive per migliorare la scuola stanno nel valorizzare le persone, migliorare le capacità di collaborazione nel fronteggiare i problemi, incrementare la capacità di ascolto reciproco e, infine, offrire la possibilità di lavorare su proposte che siano aperte alla discussione e al contributo di ciascuno.

Pur tenendo conto dell'esigenza di diversi ruoli e funzioni organizzative, il percorso *Leading Learning* ha fatto emergere l'importanza di occasioni di apertura e dialogo. Esse hanno rinforzato una nuova sensibilità in tutti coloro che sono stati coinvolti, evidenziando l'importanza di una gestione educativa partecipata (*distributed leadership*). È questo sicuramente il risultato più duraturo dell'intero percorso.

Accanto ad esso, la sorpresa probabilmente più inattesa e positiva è stata la straordinaria energia e motivazione generata dal lavoro dei docenti "esperti", riconoscendo loro autonomia e risorse per attuare gli interventi di miglioramento che loro stessi hanno individuato come significativi e prioritari rispetto ai bisogni della scuola.

Appendice: esempi di strumenti di lavoro

Un aspetto caratterizzante del percorso è stata la ricerca di strumenti che possano agevolare la costruzione di una leadership condivisa della scuola. Tra essi, abbiamo scelto di utilizzare due modalità di osservazione e di valutazione continua della qualità del clima organizzativo.

Nelle scuole del sistema austriaco, come in molte altre dei Paesi anglosassoni, si è diffusa la pratica della osservazione rapida del clima di lavoro in classe (*classroom walkthrough*). Si tratta di una modalità che viene spesso suggerita perché consente una certa affidabilità e tempi di osservazione relativa-

mente limitati, da parte di un collega o un coordinatore di area. Al di là della possibilità di utilizzo per la osservazione reciproca tra docenti, è uno strumento che promuove la condivisione di una visione di qualità delle attività di istruzione. In questo senso, si è tentato di adattare il modello originario proposto nelle scuole austriache, rendendolo più vicino alla sensibilità educativa della scuola italiana. Pur trattandosi di un elaborato in fieri, può essere interessante proporlo per fornire spunti di elaborazione trasferibili ad altre scuole (strumento 1: Rubrica - Gestione educativa).

Un interrogativo significativo che ha accompagnato la partecipazione al percorso *Leading Learning* ha riguardato il problema della efficacia degli interventi innovativi e della misurabilità degli impatti sull'organizzazione e sui risultati di apprendimento. L'efficacia percepita e la motivazione delle figure coinvolte è risulta sempre molto elevata, ma l'interrogativo critico riguardava la possibilità di evidenziare in modo più concreto, se non oggettivo, risultati significativi di cambiamento delle pratiche della comunità professionale e dei processi organizzativi della didattica, fermo restando che la convinzione comune dei partecipanti è che un miglioramento di questi aspetti produce tendenzialmente un progressivo innalzamento della qualità della relazione educativa, dell'istruzione e degli apprendimenti.

Non era neppure immaginabile di poter risolvere un problema complesso come la valutazione degli impatti innovativi; si è scelta piuttosto una strada diversa, cercando di dotarsi di strumenti snelli e rapidi che permettessero un monitoraggio rapido di alcuni aspetti di qualità, per avere immediatamente informazioni di ritorno che consentissero una rapida integrazione o correzione degli interventi proposti. In questo senso, è risultata molto efficace la possibilità di utilizzare semplici strumenti digitali che hanno consentito la raccolta e tabulazione automatica delle informazioni, per un'immediata valutazione. Di seguito, offriamo un esempio di uno strumento diagnostico riguardante la qualità e l'efficacia delle riunioni, uno dei temi critici affrontati durante l'esperienza di *Leading Learning*. Attraverso un semplice questionario, vengono esplorate alcune dimensioni di qualità fondamentali per valutare l'efficacia e la soddisfazione rispetto ad un incontro scolastico tra docenti. Allo stesso tempo, i report che proponiamo evidenziano un risultato di miglioramento molto significativo della qualità, a seguito delle attività realizzate con le modalità proposte dal *Leading Learning* (strumento 2: questionario "istantaneo" dell'efficacia riunioni).

	NON ANCORA	INIZIALE	IN VIA DI SVILUPPO	IN CORSO	INNOVATIVA
APPRENDIMENTO	L'attenzione dei docenti è focalizzata sulle attività di insegnamento. Gli studenti sono presi in considerazione soprattutto quando disturbano le lezioni.	La lezione risulta rigida e poco mirata. Gli studenti vengono considerati e interpellati in modo direttivo ed esecutivo.	Gli insegnanti interagiscono con gli studenti. I punti di debolezza e le difficoltà sono considerati e vengono ricercate soluzioni. Sono presenti routine e procedure di lavoro condivise. Talvolta aspetti della vita degli studenti esterni alla scuola sono presi in considerazione.	Gli insegnanti alternano continuamente momenti di insegnamento con momenti di interazione e attività degli studenti, per verificare le esperienze personali di apprendimento. (I docenti considerano l'apprendimento come un'esperienza di rielaborazione e crescita personale).	Il contributo di ciascuno è valorizzato e preso in considerazione; ognuno è coinvolto e partecipa alla creazione di attività e conoscenza. I punti di forza di ciascuno sono un contributo a beneficio di tutti. Le routine e le procedure favoriscono un ambiente ricco di esperienze per l'apprendimento.
RELAZIONE EDUCATIVA	Il contatto oculare è raro; gli studenti evitano il contatto con gli insegnanti. Gli interventi degli insegnanti possono risultare offensivi. La relazione tra insegnanti e studenti varia tra l'essere distanti e l'essere in contrasto.	C'è contatto visivo tra gli studenti e gli insegnanti. La comunicazione si basa prevalentemente su richiami agli studenti (a seguito di distrazione, atteggiamenti di sfida o di contrasto). La relazione tra studenti e insegnanti risulta distaccata, ma rispettosa.	Gli insegnanti si muovono all'interno della classe e interagiscono. I comportamenti positivi sono rinforzati. La relazione è caratterizzata da attenzione reciproca.	L'insegnante gestisce l'interazione in modo calmo e positivo. Si rivolge personalmente agli studenti. Ognuno è preso in considerazione individualmente. I comportamenti negativi sono gestiti reindirizzandoli in chiave positiva. Le relazioni evidenziano apprezzamento, sostegno e fiducia. C'è spazio per i bisogni personali (sociali, emotivi e cognitivi) e gli interessi.	L'insegnante interagisce con energia ed entusiasmo. Tutti vengono coinvolti, e appaiono impegnati cognitivamente e a proprio agio dal punto di vista sociale ed emozionale. Nei momenti di discussione i partecipanti si confrontano con rispetto. Il parere di tutti viene ascoltato. Gli insegnanti sanno dare risposte ai bisogni sociali, emotivi e cognitivi di tutti gli studenti.
CLIMA DI CLASSE	Gli studenti vivono l'esperienza scolastica e le lezioni come alienanti, fredde o persino minacciose. Le persone coinvolte hanno contatti scarsi o del tutto assenti.	Gli studenti si sentono sicuri a scuola; l'ambiente è sicuro e ordinato. Partecipano alle attività con scarso coinvolgimento. Trovano soprattutto interesse nelle relazioni sociali all'interno della classe e tra i coetanei.	Gli studenti mostrano rispetto reciproco e sono in relazione positiva tra di loro e con i loro insegnanti. Hanno almeno una persona di riferimento tra gli insegnanti della classe. La scuola viene percepita come un luogo gradevole.	Gli studenti sono a proprio agio nel condividere idee, porre domande, esprimere preoccupazioni o bisogni. Si percepisce un clima di curiosità, impegno, partecipazione, concentrazione e serenità.	Gli studenti partecipano e comunicano in modo positivo, senza esclusioni. Fasi di alta concentrazione e serietà si alternano a fasi di rilassamento. Tutti si sentono impegnati e sfidati positivamente dai compiti e dagli argomenti.
RESPONS. E AUTONOMIA	Gli studenti faticano a comportarsi in modo responsabile e regolato.	Gli studenti hanno comportamenti solitamente regolati; ma sono presenti momenti di confusione o stanchezza. Durante le attività in genere ascoltano, prendono appunti. Rispondono se interrogati.	Durante le spiegazioni gli studenti fanno domande pertinenti. Sono generalmente attenti. Si svolgono momenti di esercizio e di applicazione, controllati dall'insegnante. Gli studenti sono consapevoli dello scopo delle attività.	Si svolgono attività di apprendimento a coppie o piccoli gruppi. L'insegnante gestisce e controlla le attività dei gruppi. Gli studenti condividono la responsabilità nella gestione delle attività assegnate (comportamenti attesi). L'iniziativa dei ragazzi viene incoraggiata.	Le attività sono prevalentemente basate su compiti (task) affrontati dagli studenti individualmente, a coppie o piccoli gruppi. Gli studenti L'insegnante fornisce un feedback continuo. L'impegno e risultati del lavoro vengono valorizzati.

Rubrica per giro d'osservazione in classe: Gestione educativa

DOMANDE RISPOSTE 98

98 risposte

La risposte non sono più accettate

Messaggio per gli intervistati

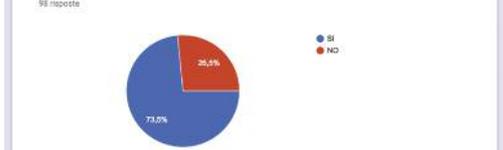
Questo modulo non accetta più risposte

RIPILOGO PRIVATO

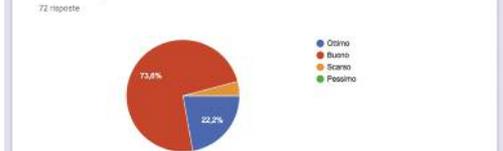
Getilissima/o, a conclusione del collegio docenti del 23 febbraio 2017, si invia un breve questionario di valutazione della riunione. Le risposte possono aiutare a migliorare la qualità della condivisione nei processi decisionali.

Ti preghiamo di rispondere alle domande e cliccare al termine sul bottone "INVIA".

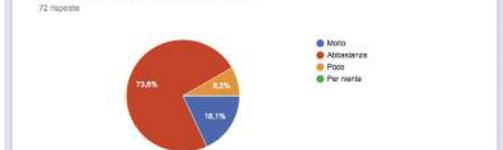
Hai partecipato al collegio docenti del 23 febbraio 2017?



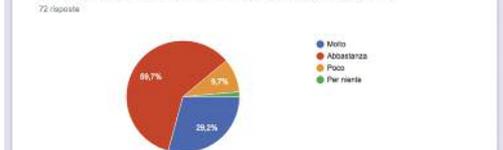
Come giudichi il livello di informazioni ricevute, prima della riunione, necessarie per orientarti nella discussione?



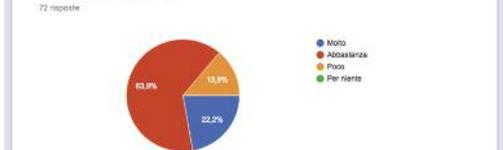
Il clima di lavoro ti è sembrato sereno?



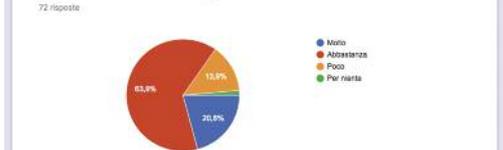
Il contributo dei docenti è stato valorizzato, durante il dibattito?



La discussione ti ha permesso di acquisire informazioni per una decisione consapevole?



La riunione ti è sembrata complessivamente utile, per condividere meglio le scelte educative o organizzative?



Premi il tasto INVIA per registrare la tua risposta.

Premi il tasto INVIA per registrare la tua risposta.

DOMANDE RISPOSTE 11

11 risposte

La risposte non sono più accettate

Messaggio per gli intervistati

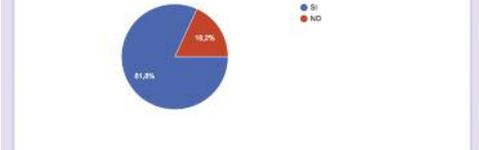
Questo modulo non accetta più risposte

RIPILOGO PRIVATO

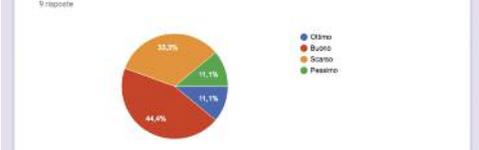
Getilissima/o, a conclusione della Riunione di Plesso (marzo-aprile 2017), si invia un breve questionario di valutazione della riunione. Le risposte possono aiutare a migliorare la qualità della condivisione nei processi decisionali.

Ti preghiamo di rispondere alle domande e cliccare al termine sul bottone "INVIA".

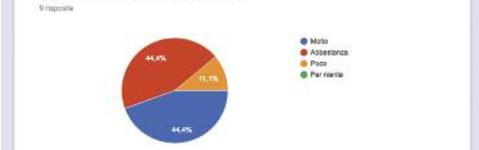
Hai partecipato alla riunione di plesso di marzo-aprile 2017?



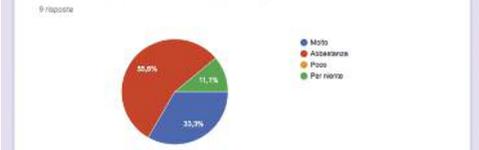
Come giudichi il livello di informazioni ricevute, prima della riunione, necessarie per orientarti nella discussione?



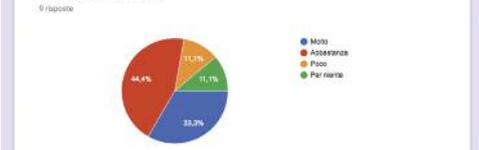
Il clima di lavoro ti è sembrato sereno?



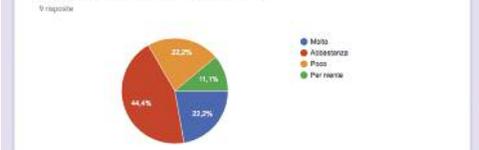
Il contributo dei docenti è stato valorizzato, durante il dibattito?



La discussione ti ha permesso di acquisire informazioni per una decisione consapevole?



La riunione ti è sembrata complessivamente utile, per condividere meglio le scelte educative o organizzative?



Note e/o suggerimenti (opzionale)

0 risposte

Ancora nessuna risposta a questa domanda.

Premi il tasto INVIA per registrare la tua risposta.

Premi il tasto INVIA per registrare la tua risposta.

DOMANDE RISPOSTE 9

9 risposte

La risposte non sono più accettate

Messaggio per gli intervistati

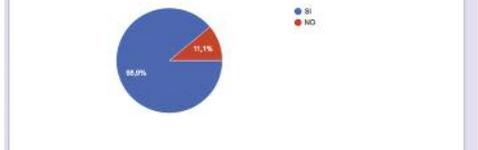
Questo modulo non accetta più risposte

RIPILOGO PRIVATO

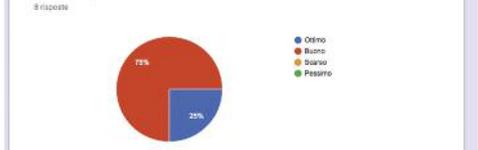
Getilissima/o, a conclusione della Riunione di Plesso (aprile 2017), si invia un breve questionario di valutazione della riunione. Le risposte possono aiutare a migliorare la qualità della condivisione nei processi decisionali.

Ti preghiamo di rispondere alle domande e cliccare al termine sul bottone "INVIA".

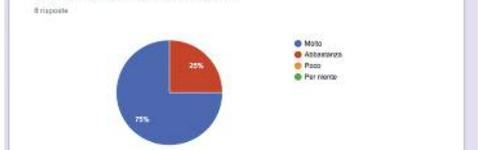
Hai partecipato alla riunione di plesso di aprile 2017?



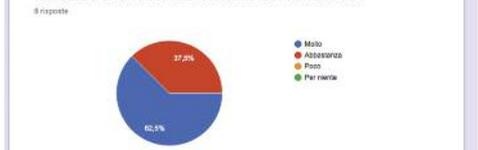
Come giudichi il livello di informazioni ricevute, prima della riunione, necessarie per orientarti nella discussione?



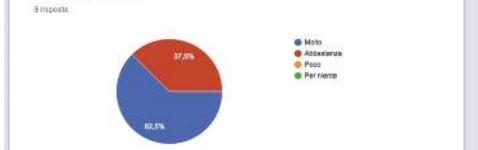
Il clima di lavoro ti è sembrato sereno?



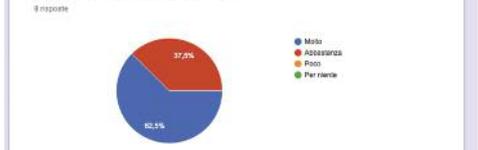
Il contributo dei docenti è stato valorizzato, durante il dibattito?



La discussione ti ha permesso di acquisire informazioni per una decisione consapevole?



La riunione ti è sembrata complessivamente utile, per condividere meglio le scelte educative o organizzative?



Note e/o suggerimenti (opzionale)

0 risposte

Ancora nessuna risposta a questa domanda.

Premi il tasto INVIA per registrare la tua risposta.

Premi il tasto INVIA per registrare la tua risposta.

Insight 5

Visible Learning: un guida per la nostra discussione professionale profonda – I.C. Pergine 2 – Pergine Valsugana

Antonella Zanon, Dirigente Scolastica dell'I.C. Pergine 2 – Pergine Valsugana

Ho preso servizio presso l'Istituto Comprensivo Pergine 2 "Célestin Freinet" proprio nell'anno scolastico in cui ha avuto inizio il percorso di formazione *Leading Learning* propostoci da IPRASE. Ero contenta di potermi cimentare in una nuova avventura con un istituto cittadino poiché sapevo che poteva essere una bella sfida: un numero di studenti che superava il migliaio; un plesso di scuola media con 5-6 sezioni; quattro scuole primarie di cui una del centro. Al mio nono anno come dirigente scolastica, volevo veramente contribuire al miglioramento continuo della mia futura scuola, supportare le persone che vi lavoravano mettendomi al loro fianco.

Leggendo "Leverage leadership: a practical guide to building exceptional schools" di P. Bambrick-Santoyo (2012, John Wiley & Sons.), mi ero convinta ancora di più che clima (student culture; staff culture) e apprendimento erano le priorità da perseguire all'interno dell'istituzione; due facce di una stessa medaglia: non c'è apprendimento laddove non si respira un clima che lo favorisca e non c'è un "buon clima" dove non esiste apprendimento.

Nella narrazione che segue non mi soffermerò a raccontare le azioni volte direttamente al miglioramento del clima e delle relazioni, ma racconterò i processi che hanno avuto come obiettivo privilegiato l'apprendimento.

Avevo iniziato quindi con grande entusiasmo il corso *Leading Learning*¹², guidato da Michael Schratz e Tanja Westfall-Graiter, e sin dal primo incontro le riflessioni e le attività che ci erano state proposte avevano avuto una profonda risonanza in me poiché ero proprio alla ricerca di strumenti per leggere meglio la mia scuola; ero anche desiderosa di trovare delle occasioni per poter riflettere ancora più in profondità su "quello che sta nascendo e quello che sta morendo" nella scuola (il "pre-sensing" di Otto Sharmar)¹²; inoltre cercavo indicazioni accreditate dalla ricerca che potessero supportare, dare forza e coinvolgere i docenti nello sforzo di un possibile cambiamento. Infine, la possibilità di poter condividere alcuni momenti di formazione con alcuni tra i docenti più sensibili e coraggiosi nel cammino verso l'innovazione, mi era sembrata un'opportunità fantastica.

¹² Un primo impatto sulla mia scuola si era avuta già dal primo anno di direzione dell'IC Pergine 2. Ero stata incaricata di discutere con il collegio la possibilità di far nascere una sezione Montessori all'interno dell'istituto, proposta che ha generato parecchie resistenze. Per preparare il collegio a discutere nuovamente dell'opportunità l'anno successivo, abbiamo costituito una commissione Montessori e, dopo aver visto insieme il videoscript "I paradigmi dell'educazione-il pensiero divergente" di Sir Ken Robinson, ci eravamo chiesti:

- Cosa pensiamo stia morendo nella scuola? (PASSATO) Ovvero: in cosa non ci riconosciamo più nella scuola, cosa sentiamo sempre più lontano dal nostro intimo sentire?
- Cosa pensiamo stia nascendo nella scuola? (FUTURO) Ovvero: che cosa nella scuola

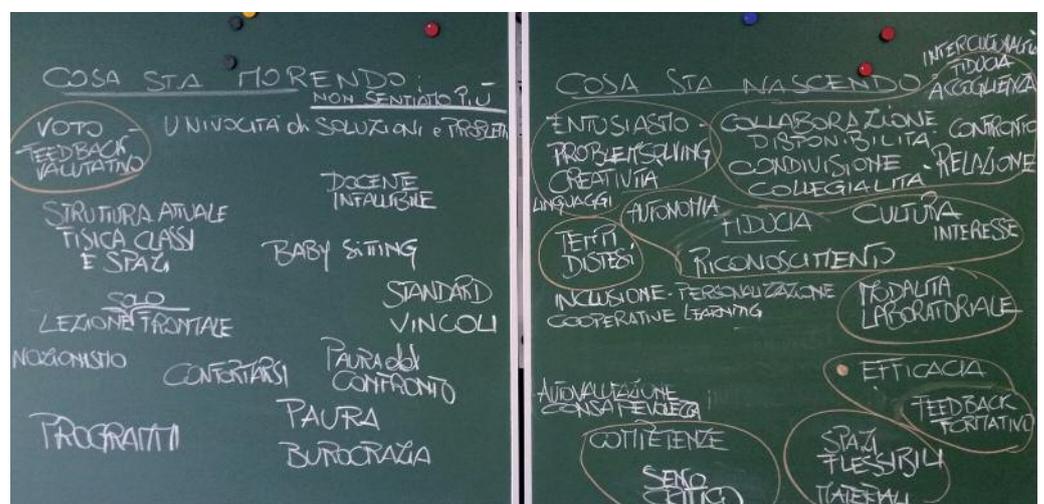
Nel corso degli incontri veniva fatto riferimento a diversi autori ed opere e la lettura suggeritaci del testo "Visible learning for teachers" di J. Hattie (2012) è stata per me una rivelazione, quasi un "Sacro Graal", come qualcuno ha scritto. Finalmente uno studio serio aveva raccolto le evidenze emergenti da oltre 800 meta-analisi, su quello che funziona meglio e ciò che invece ha effetti meno rilevanti sull'apprendimento degli studenti. Discutendo con alcuni docenti di queste evidenze scientifiche, una professoressa ci suggerì la lettura di "Come fare una lezione efficace" di A. Calvani (Carrocci Faber, 2014), libro in italiano che si rifà alla ricerca evidence-based di Hattie. Nel dicembre 2016 scoprimmo inoltre che Erickson aveva appena finito di tradurre in italiano il nostro libro di riferimento con il titolo di "Apprendimento visibile, insegnamento efficace". Che fortuna, ora anche i non anglofoni potevano leggerlo!

Con il primo collegio di settembre (2016), incoraggiata da alcuni docenti con i quali avevo avuto occasione di parlare della ricerca di Hattie, decisi di proporre ai docenti una pista di lavoro: uno dei punti all'ordine del giorno era infatti il "Visible Learning".

Iniziai interpellando i docenti presenti, chiedendo loro di esprimere la propria opinione rispetto ad alcuni dei fattori che influenzano l'apprendimento scelti tra quelli elencati da Hattie nel suo testo: sul foglio con l'elenco che avevano ricevuto dovevano indicare se ritenevano in base alla propria esperienza che essi avessero un alto, medio o basso impatto sugli apprendimenti. I fogli vennero raccolti in attesa di restituirne l'esito durante il collegio docenti successivo. Presentai quindi la ricerca di J. Hattie ed infine, con l'aiuto della *teacher leader* prof.ssa Cateni, i docenti incuriositi vennero invitati a ritrovarsi

ci fa sentire più connessi con il nostro intimo sentire, che cosa ha per noi un vero significato e ci fa dire che il nostro lavoro è bello?

Ciascuno aveva scritto le proprie idee su due post-it che erano stati raccolti e riportati alla lavagna. Ecco il risultato:



L'anno successivo il collegio accoglieva la sperimentazione e le paure si erano attenuate: in fondo anche la scuola Montessori, ricerca e crede in ciò che sentiamo stia nascendo o debba nascere: collaborazione, fiducia, feedback formativo, inclusione, tempi distesi...

per comprendere meglio la tematica e decidere se, e come, si voleva procedere in un gruppo di lavoro che subito si autodefiniva di ricerca-azione per il "Visible Learning (VL)"

„Backward Design“



„Learning starts with **backward design** [...] with the teacher (and preferably also the student) knowing the **desired results** (expressed as success **criteria** related to learning **intentions**) and then working backwards to where the student starts the lesson(s) – both in terms of his or her prior knowledge and where he or she is in the learning process. The purpose is to reduce the gap between where the student starts and the success criteria“

- John Hattie

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. S. 93.



Il gruppo di lavoro che si formò era composto da 8 docenti di SSPG (5 di matematica e 3 di lettere), e 8 docenti di SP (due di italiano, 2 di matematica e 4 di inglese e Scienze CLIL) che decisero di iniziare a confrontarsi sulla progettazione a ritroso (backward design) delle unità di lavoro, partendo quindi direttamente dalle prove che si volevano proporre ai ragazzi al termine di un percorso su un determinato argomento. Così facendo il punto d'arrivo era comune mentre la via per arrivarci non sarebbe stata oggetto di confronto; in questo modo si circoscriveva il focus, senza toccare le modalità individuali di insegnamento, e si sperava di concentrare al meglio le energie nel confronto tra i docenti.

L'attenzione quindi era posta prioritariamente sugli obiettivi di apprendimento e sulla valutazione: il "viaggio insieme" ci portò a ragionare sul tipo di prova di valutazione e su come quest'ultima ci aiutasse a capire cosa vogliamo che i ragazzi conoscano e sappiano fare. Durante il susseguirsi degli incontri sorsero in noi diversi interrogativi: sovente ci chiedevamo se stavamo procedendo correttamente; ma anche quali erano i criteri di padronanza (success criteria) più indicati; se era corretto attribuire un punteggio ad ogni item della prova e, se sì, come potevamo trasformare i punti in giudizio; fino a che punto queste operazioni corrispondevano al nostro obiettivo di creare prove che rendessero visibili a noi e agli studenti gli obiettivi di apprendimento e come potevamo rendere visibili anche i criteri di valutazione; e infine la domanda più significativa, come potevamo aiutare gli studenti a divenire sempre più consapevoli del punto in cui si trovano nel loro percorso di apprendimento.

Con l'aiuto di Tanja ci confrontammo sullo strumento di Norman Webb, "Depth of Knowledge", attraverso il quale acquisimmo una maggiore con-

sapevolezza e ci ritrovammo a cambiare alcuni modi di predisporre le prove di valutazione.

Nel frattempo, il lavoro del gruppo VL dava i suoi primi frutti tangibili influenzando la scrittura del nuovo Progetto di Istituto (Pdl)¹³ che il collegio dei docenti doveva deliberare entro marzo 2017. I tre valori del nuovo Pdl¹⁴ facevano riferimento a piene mani alla ricerca di J.Hattie.

Alla fine dell'anno scolastico il team VL presentò il proprio percorso al collegio dei docenti: quello che emerse in maniera lampante era il clima di lavoro che definiva il gruppo, dove la fiducia reciproca era tangibile, e docenti di scuola primaria e secondaria avevano acquisito l'abitudine a confrontarsi in maniera profonda e sincera¹⁵. Il gruppo informava i colleghi che il prossimo anno scolastico si era ripromesso di proseguire nel cammino, concentrandosi su come rendere visibili agli studenti i criteri di padronanza.

L'anno scolastico era terminato ed anche la formazione *Leading Learning* era giunta a conclusione, non senza seminare un'altra idea che avrebbe dato i suoi frutti: Michael Schratz raccontò di una visita ad una scuola di Boston dove era stato colpito dal modo originale di attuare un curriculum degli strumenti o "Methoden Curriculum". Mi tornarono in mente alcune slide presentate nel terzo modulo del corso nel febbraio 2016 sulle "Organizzazioni che apprendono". Lì erano stati esposti alcuni concetti chiave contenute nel testo di Senge "The Fifth Discipline" (1997) ed era stata discussa l'idea di James Spillane (Northwestern University) di "pratica" come di un "Fenomeno In-between"¹⁶.

Spillane afferma che la situazione concreta è importante, che l'agire (practice) è situato e costruito dalla situazione, ha luogo nell'interazione con strumenti, routine, strutture e attori. Afferma che "L'insegnamento è una pratica sociale. La pratica si dispiega, accade, emerge... nella situazione". Spillane si chiede "Quindi gli strumenti, le routine hanno un impatto: quanto aiutano al dispiegarsi delle energie? Quanto costringono?"

Io mi posi anche una domanda aggiuntiva: quanto strumenti e routine nel mio istituto sono coordinati tra loro, tanto da poter affermare che stiamo

¹³ Il Progetto di Istituto è il documento principale della scuola, che ne riporta la mission, i valori e le attività.

¹⁴ I tre valori:

- Al centro di tutto l'apprendimento
- Un clima di lavoro favorevole all'apprendimento
- Essere cittadini di domani: il futuro che emerge

¹⁵ Mentre all'inizio dell'anno scolastico c'era stato qualche episodio di tensione e a volte una domanda poteva venire interpretata come una critica, alla fine ci si ascoltava con interesse per cercare veramente di capire il tipo di feedback che si riceveva. Tutte le difese erano state sostituite da curiosità reciproca.

¹⁶ Conference: "Understanding learning leadership: distributed leadership", by James Spillane (<https://www.youtube.com/watch?v=FwS5SSxk84k>).

lavorando insieme e non ciascuno per conto proprio?¹⁷ Mi entusiasmai e mi ripromisi di proporre al collegio un confronto concreto sugli strumenti utilizzati nella "pratica didattica". Il luogo giusto erano i dipartimenti disciplinari.

Nell'istituto, per quanto di mia conoscenza, non erano mai stati praticati dei veri e propri dipartimenti disciplinari verticali: i professori di scuola media si incontravano tra di loro con un calendario che gestivano autonomamente, mentre i docenti di scuola primaria si incontravano tre o quattro volte all'anno per classi parallele con l'obiettivo di scambiarsi materiali e confrontarsi sugli argomenti proposti.

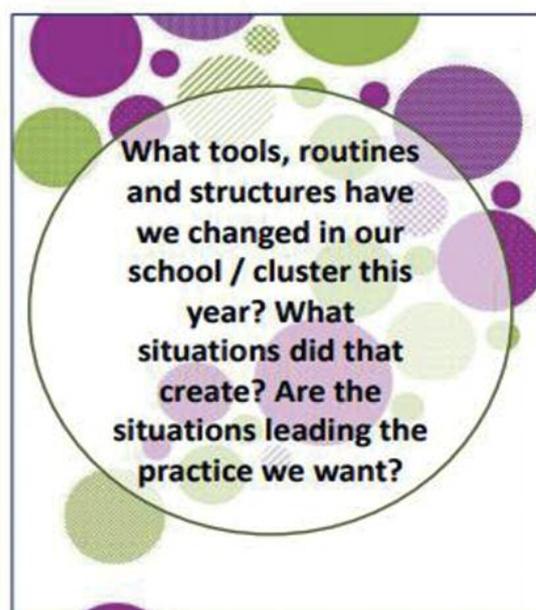
I tempi erano ormai maturi per proporre al collegio di lavorare per dipartimenti disciplinari veramente verticali (che comprendessero quindi tutti e due gli ordini di scuola). Al collegio di settembre del 2017, illustrai l'idea e il collegio deliberò di dedicare 6 ore a questo lavoro.

Quindi nell'anno scolastico 2017-18 il viaggio continuò, ma su due fronti:

- il gruppo del Visible Learning che si concentrava su come rendere visibili i criteri di padronanza (rubriche valutative create dal docente o create insieme agli studenti in maniera partecipata);
- i Dipartimenti Verticali, guidati da un gruppo di regia e da una commissione, che si proponevano di lavorare su degli strumenti da condividere come elemento concreto di un curriculum verticale di istituto.

I docenti che l'anno precedente avevano lavorato insieme nel VL si rivelarono molto preziosi anche nei gruppi di lavoro dei dipartimenti verticali: l'abitudine a proporre il proprio punto di vista e ad accogliere quello degli altri, sperimentata in quel contesto, si riversò, in parte, in questo nuovo

¹⁷ Ecco una slide proiettata e discussa nel febbraio 2016:



2 Hypotheses

1. Innovations are changes in the interactions enabled by new tools, routines, structures and actors.
2. Situations can be changed or created by removing, changing or introducing new tools, routines, structures and actors.

progetto, poiché diversi di loro accettarono di far parte del gruppo di regia e della commissione di preparazione dei lavori, conducendo poi i sottogruppi dei dipartimenti.

Come esito del processo delle due piste di lavoro (VL e Dipartimenti Disciplinari) ci si aspettava la creazione di prodotti utili e spendibili in tutto l'istituto, al fine di favorire anche nel futuro un concreto lavoro collettivo di confronto, collaborazione e crescita comune che sta alla base della nostra mission¹⁸:

- Il gruppo del VL ha ragionato sulla forma migliore per le rubriche valutative e si è cimentato a crearne alcune in maniera partecipata con gli studenti, provandole poi in classe. Per esempio alla Scuola Media gli studenti ne hanno prodotta una per i workshop di fine anno e tale strumento è stato appena testato. Le professoresse che hanno condotto il lavoro con i ragazzi, poi hanno verificato l'importanza del processo di ragionamento fatto dagli studenti su cosa rende "esperta" la presentazione del workshop.
- I dipartimenti verticali si sono confrontati sugli strumenti di lavoro: all'inizio ci sono state diverse resistenze, anche per la mancanza di un lessico comune. Non era ben chiaro cosa si intendesse per "strumento di lavoro". Comunque, grazie anche al confronto e coordinamento garantito dal gruppo di regia e dalla commissione, ne sono stati prodotti diversi. Si spera che nell'anno scolastico 2018-19 il collegio accetti di proseguire nel percorso di riflessione e condivisione delle pratiche didattiche (strumenti e routine di pensiero) e che accolga l'invito a confrontarsi sul prodotto dei DV dell'anno precedente, con il fine di verificarne la bontà ed eventualmente migliorarlo.

In occasione dell'ultimo collegio dei docenti di giugno 2018, sono stati illustrati gli esiti dei percorsi.

Cosa accadrà nel futuro?

Il gruppo del VL ha già deciso di rilanciare l'attività per il prossimo anno concentrandosi sul "feedback" e spero che anche i dipartimenti verticali abbiano il desiderio di proseguire il lavoro sugli strumenti in modo da poter approfondire il tema affinandolo in ogni sua parte e giungendo, attraverso un confronto serrato, alla creazione di un curriculum degli strumenti.

¹⁸ La mission:



Una tra le tante cose che ho imparato è che non bisogna scoraggiarsi, bensì concedere tempo al cambiamento: il condividere processi è fondamentale sia per confrontarsi sulle scelte, sia per camminare insieme verso l'innovazione. Al primo posto tra i fattori di impatto sugli apprendimenti nell'ultimo (2018) aggiornamento della classifica fornita da Hattie e i suoi collaboratori si trova il fattore "Collective teacher efficacy" con un effect size potentissimo: 1,57 (<https://goo.gl/dnHYwA>). La definizione che Hattie dà dell'"Efficacia Collettiva degli Insegnanti" è quella di "conversazione collaborativa basata sull'evidenza". Malgrado la consapevolezza che portare un'ampia comunità di professionisti a raggiungere un grado di collaborazione profonda e discussione professionale basata sull'evidenza, come quella descritta da Hattie è un'impresa complessa, colossale, si è convinti che è importante avere chiaro quali sono gli obiettivi verso cui ci si vuole muovere. Il conforto nel cammino viene anche dalla ricerca che li indica come obiettivi di assoluto spessore.

La presenza di *teacher leader*, che credono nel lavorare insieme e spendono le proprie energie e il proprio tempo per guidare gli altri nel cambiamento, sono preziosi e indispensabili. La scelta che ha fatto la Provincia di destinare delle ore dell'organico alle figure di animatore digitale, referente per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali e coordinatore delle reti di Intercultura è un segnale importante in questa direzione.

Conclusioni e raccomandazioni

Il documento di lavoro si prefigge di estrapolare quanto appreso nel percorso di IPRASE *Leading Learning* per sostenere i dirigenti scolastici quali leader dell'apprendimento ma anche i progettisti, gli sviluppatori di sistemi e gli enti amministrativi, impegnati a beneficio delle scuole, in modi che favoriscano il più possibile lo sviluppo e il sostegno delle scuole che apprendono. Così come evidenziato nelle sezioni precedenti ma anche in base a quanto emerso dagli *Insight* relativi ai progetti dei partecipanti, è essenziale che tutti gli stakeholder siano orientati all'apprendimento degli studenti. L'orientamento "lernseits" e cioè la stewardship dell'apprendimento, nell'intero sistema assume la prospettiva degli individui in un flusso esperienziale per valutare come decisioni, norme ed altre misure, sia vecchie che nuove, influenzino l'esperienza vissuta dagli studenti nelle scuole.

Frame Reflection

Come dimostrato alla sezione 2, la *frame reflection* (letteralmente "riflessione della cornice") è un metodo per colmare le criticità, aiutando ad adottare punti di vista diversi. È anche uno strumento analitico per esplorare le molteplici dimensioni delle innumerevoli situazioni, uniche e non ricorrenti, che si presentano nella quotidianità della scuola. Se la consapevolezza situazionale dei dirigenti scolastici rappresenta un fattore di successo significativo (Waters & Cameron, 2007; Marzano, Waters & McNulty, 2005), i dirigenti scolastici hanno bisogno di sviluppare tale capacità.

- In quale misura sono consapevoli dei rapporti informali tra il personale della mia scuola?
- Quali questioni sono o potrebbero essere fonti di conflitto nel momento in cui emergono?
- Cosa potrebbe andare storto giorno per giorno?

Riflettendo su tali domande, i dirigenti scolastici acquisiranno consapevolezza delle situazioni nelle loro scuole che possono essere controproducenti rispetto alla realizzazione della visione. Spillane considera gli elementi situazionali come fattori determinanti per una pratica di successo o fallimentare. La pratica della leadership e, per estensione, ogni pratica, è resa possibile o

impedita a seconda degli strumenti, delle routine, delle strutture e delle persone che caratterizzano una determinata situazione. Per Spillane, la pratica è un fenomeno che emerge dall'interazione con questi elementi in ogni situazione data. Questa interpretazione costituisce anche uno strumento prezioso di analisi delle situazioni, per determinare come mai la pratica auspicata sia impedita o resa possibile o per progettare situazioni in cui la pratica voluta possa diventare realtà:

- Quali strumenti influenzano le azioni degli individui?
- Quali routine e strutture influenzano le azioni degli individui?
- Quali persone influenzano le azioni degli individui?
- Come interagiscono gli individui con questi elementi? Quale pratica emerge?

Mantenere l'influenza orientata all'apprendimento

Un ruolo fondamentale dei dirigenti scolastici è quello di custodire la visione, ma di per sé non è sufficiente. La visione deve essere comunicata e i dirigenti scolastici devono assicurare, mantenendo sempre la rotta, che ciascun individuo all'interno della scuola sia orientato a tale visione. Sia per gli studenti che per i professionisti che ne sono responsabili è impegnativo aderire alla cultura per l'apprendimento. Sia che la visione sia orientata a dare priorità all'equità, al rendimento o ad entrambi, è la scuola come ambiente per l'apprendimento che realizzerà tale visione. Un'organizzazione che apprende è la somma degli individui che apprendono ed interagiscono. È la dinamica sociale che i dirigenti scolastici devono assolutamente promuovere. Questo richiede loro di essere consapevoli della situazione e di rispondere anche alle tendenze che si muovono sotto la superficie offrendo soluzioni che dirigano l'attenzione e le attività verso il raggiungimento dell'obiettivo.

Uno strumento utile per i dirigenti scolastici e tutti gli stakeholder è il *backwards design*, la progettazione a ritroso (Wiggins & McTighe 2008). Dove andiamo? Qual è l'obiettivo? Come faremo a sapere di averlo raggiunto? Quali criteri possiamo utilizzare per riconoscere quando abbiamo successo? Hattie riassume così queste domande fondamentali per la valutazione dell'istruzione efficace:

"l'apprendimento inizia con una 'progettazione a ritroso' [...] in cui il docente (e, preferibilmente, anche lo studente), conosce i risultati auspicati (espressi come criteri di successo in relazione alle intenzioni di apprendimento) e lavora a ritroso, risalendo fino al momento in cui lo studente comincia la lezione/le lezioni, sia in termini di conoscenza pregressa che di fase raggiunta nel processo di apprendimento. L'obiettivo è ridurre la distanza tra il punto di partenza dello studente e i criteri di successo." (Hattie, 2012, p. 93, trad. propria)

Lo stesso processo di lavoro a ritroso, partendo dal risultato finale, rappresenta uno strumento efficace per i dirigenti scolastici. Esplicitando l'obiettivo,

i dirigenti scolastici possono aiutare i docenti a ridurre la distanza tra lo status quo e i criteri di successo. Questo consente anche ai dirigenti scolastici di influenzare in modo efficace il processo e di consentire agli individui e ai gruppi di seguire percorsi in sé unici ma che comunque li condurranno a destinazione. In questo processo ci sono tre domande formative fondamentali:

- Cosa stiamo facendo adesso?
- Dove andiamo?
- La nostra attività attuale come si relaziona al nostro obiettivo futuro?

Creare spazio per l'Agency

L'elemento *Agency* è emerso in modo ricorrente durante tutto il percorso *Leading Learning*. Quali steward dell'apprendimento, i dirigenti scolastici devono avere spazio per l'*Agency*, per concentrarsi sulle attività di leadership che contano e quindi su una leadership incentrata sull'istruzione e pratiche che tengano conto dell'esperienza degli studenti. Questa necessità comporta delle conseguenze per i progettisti, gli sviluppatori e gli enti amministrativi: in che misura le decisioni, le norme e le altre misure danno origine a compiti di natura gestionale e rendono i dirigenti scolastici degli amministratori? Quali decisioni, norme e misure sostengono i dirigenti scolastici come leader dell'apprendimento? Come si può massimizzare lo spazio per l'*Agency*?

In modo analogo, i dirigenti scolastici hanno bisogno di creare spazio per l'*Agency* per tutti gli stakeholder delle loro scuole. Per gli insegnanti è importante che vi siano tempi e strutture per riflettere insieme ed è fondamentale che vi sia un sistema decisionale partecipativo, che include gli studenti nei processi a livello scolastico. Una cultura della scuola orientata all'apprendimento tiene conto dei quattro pilastri dell'apprendimento. Quando ci si attende che gli individui agiscano, ci sono, pertanto, quattro domande che possono aiutare i dirigenti scolastici ad assicurare loro il necessario spazio per l'*Agency*:

- Cosa hanno bisogno di sapere gli individui per agire?
- Cosa devono essere in grado di fare?
- Di cosa hanno bisogno dagli altri?
- Di cosa hanno bisogno a livello personale?

Promuovere la leadership dei docenti

La leadership dei docenti può essere sostenuta in vari modi, anche all'interno di sistemi in cui sono presenti vincoli che limitano la flessibilità dei docenti e riducono le opzioni di carriera al solo insegnamento in aula. Un primo passo per i dirigenti scolastici consiste nell'individuare i docenti che già agiscono, in modo non formalizzato, da leader all'interno della loro scuola. York-Barr & Duke (2004, pp. 270–271), nella loro disamina di 20 anni di esperienza in

materia di leadership dei docenti nel mondo anglo-americano, hanno individuato i fattori che ne determinano il successo:

- riconoscimento e rispetto nei confronti dei docenti leader come docenti esperti;
- fiducia e atmosfera positiva tra il personale e tra il personale e i dirigenti
- i docenti leader si concentrano sullo sviluppo scolastico e non sull'amministrazione;
- si affronta la mancanza di chiarezza rispetto ai ruoli;
- i dirigenti sostengono la leadership dei docenti creando strutture (tempi e spazi), con il coaching e attraverso il feedback;
- chiarezza rispetto alle responsabilità dei docenti leader;
- rapporto tra docenti leader e dirigenti.

La leadership dei docenti presuppone anche che vi siano nel sistema determinate condizioni di tipo strutturale, tra cui ambiti di responsabilità ben definiti e funzioni riconosciute e retribuite. Cosa ancora più importante, York & Barr (*ibidem*) indicano le condizioni culturali chiave:

- concentrazione da parte di tutta la scuola sull'apprendimento e sulla pratica riflessiva;
- incoraggiamento a prendere l'iniziativa;
- aspettativa che i docenti lavorino in team, si assumano ruoli di leadership, abbiano poteri decisionali e condividano la responsabilità rispetto al successo della scuola;
- una cultura propria di una comunità professionale di apprendimento (*ibidem*, p. 270).

Lo strumentario Teacher Leadership Toolset dell'European Policy Network for Leadership (EPNOSL) è una potenziale risorsa online per ulteriori strumenti a favore della leadership dei docenti.

Promuovere l'apprendimento professionale

È più semplice promuovere l'apprendimento professionale che la leadership dei docenti, perché si tratta di un principio fondamentale che vale per ogni professione. Innanzitutto, l'apprendimento professionale richiede tempo e spazio per collaborare e migliorare insieme la qualità dell'insegnamento. In secondo luogo, necessita di risorse adeguate, tra cui l'accesso all'expertise interna e alla conoscenza esterna. In terzo luogo, ha bisogno di orientamento, feedback e valutazione da parte dei dirigenti.

Webster-Wright (2009) chiede un cambiamento di fondo a livello di sistema e questo potrebbe in effetti rappresentare un requisito per la gestione della scuola come comunità di apprendimento: passare dallo "sviluppo professionale" all'"apprendimento professionale", come illustrato in questo documento di lavoro, non rappresenta solo un cambiamento terminologico ma

implica anche un cambiamento di prospettiva. L'autrice sostiene che lo "sviluppo professionale" presuppone un "*deficiency discourse*" (un discorso incentrato sulle carenze), che vede i docenti come incapaci e bisognosi di sostegno da parte di autorità esterne. Se invece si vedono i docenti come agenti impegnati capaci di apprendere in modo autodiretto e pertinente rispetto alla loro professione, dovrebbero essere sostenuti nel loro apprendimento professionale, nel quadro del lavoro che svolgono: "Anche se l'apprendimento professionale non può essere controllato, nel senso che nessuno può costringere qualcun altro ad apprendere, si possono aiutare i professionisti a continuare ad apprendere in modo personale ed autentico, tenendo conto al contempo delle aspettative nei loro contesti lavorativi" (p. 24, trad. propria). Gli sforzi tesi a sviluppare il sistema, che sostengono i professionisti che apprendono, devono anche portare avanti strategie che incoraggino la pratica riflessiva e l'indagine, in modo che i professionisti possano comprendere meglio il loro stesso apprendimento, i propri assunti e le teorie soggettive che riguardano la propria pratica. L'autrice raccomanda la collaborazione con gli stakeholder in ambiti come quello accademico e all'interno della comunità nonché progetti di ricerca-azione locali, portati avanti da operatori in collaborazione con esponenti della comunità e orientati a questioni di comune interesse.

Anche all'interno della professione stessa deve esserci un passaggio dallo sviluppo professionale all'apprendimento professionale. I docenti potrebbero aver bisogno di imparare ad apprendere insieme, ad accedere alle risorse professionali rilevanti, a strutturare il proprio lavoro come comunità professionali di apprendimento, a comunicare e dialogare, a condividere la propria esperienza e, cosa ancora più importante, a condividere le proprie insicurezze in relazione alla propria efficacia.

Riferimenti bibliografici

- Agyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey Bass.
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009), "21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries", OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-skills-and-competences-for-new-millennium-learners-in-oecd-countries_218525261154.
- Bachelard, G.: *Fragments of a poetics of fire*. Dallas: 1990.
- Biesta, G. (2010). *Getting Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher*. *Phenomenology & Practice* 6(2), pp. 35-49.
- Burde, M.S. (2016). "The Relationship between Student Achievement and Professional Learning Communities at the Middle School Level" (2016). Western Michigan University. Dissertations. 1426. <http://scholarworks.wmich.edu/dissertations/1426>.
- Delors, J. *et al.* (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>
- Dutto, M. G. (2013). *Acqua alle funi: Per una ripartenza della scuola italiana*. Milano: Vita e pensiero.
- EPNOSL. (2016). *Teacher Leadership Toolset for equity and learning*. URL: http://toolkit.schoolleadership.eu/teacher_leadership_intro.php.
- Faure, E., Herrera, F. Kaddoura, A.R., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnema, M. & Ward, F.C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

- Hattie, J. (2017). Leadership matters. *Cognition Education*. URL: https://cognitioneducation.com/wp-content/uploads/2017/10/VL005-John-Hattie-article_ASCL_Final.pdf
- Husserl, E. (1990). *Die phänomenologische Methode* ([Nachdr.]). *Ausgewählte Texte / Edmund Husserl: Vol. 1*. Stuttgart: Reclam.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Harper & Row.
- Kools, M. & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation: A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Paris: OECD with UNICEF.
- Little, J.W. (1999). Teachers professional development in the context of high school reform: Findings from a three-year study of restructuring schools. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, April
- Lortie, D.C. (2002). *Schoolteacher: A sociological study*. 2nd ed. University of Chicago Press.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jakobsen, L. B. (2000). *Self-evaluation in European schools: A story of change*. London u.a.: Routledge.
- MacBeath, J., & Townsend, T. (Eds.). (2010). *International Handbook on Leadership for Learning*. 2 vols. New York: Springer.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B.A. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development
- Messner, R. (2007). *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Über die Ambivalenz ihrer Beziehung am Beispiel der Erforschung selbstständigen Lernens*. In B. Koch-Priewe, F. Stübig & K.-H. Arnold (Hrsg.), *Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki* (pp. 43-59). Weinheim: Beltz.
- Meyer-Drawe, K.: *Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze*. In: *Santalka Filosofia*, 18 (2010), n. 3, pp. 6-16.
- Paletta, A. (2015). *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento: Cosa determina una leadership scolastica efficace e come possiamo valorizzare il lavoro dei dirigenti: esiti del progetto IPRASE Leadership e processi di miglioramento nelle scuole*. Trento: IPRASE.
- Polanyi, M. (1958/1962). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. Routledge.
- Ratts, R.F., Pate, J.L., Archibald, J.G., Andrews, S.P., Ballard, C.C. & Lowney, K.S. (2015). The influence of professional learning communities on student achievement in elementary schools. *Journal of Education & Social Policy* 2 (4), pp. 51-61.
- Schratz, M. (2009). „Lernseits“ von Unterricht. *Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? Lernende Schule* 12 (46-47), pp. 16-21.
- Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). *Schulqualität sichern und weiterentwickeln*. Kallmayr.

- Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung: Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2013). Looking at two sides of the same coin: phenomenologically oriented vignette research and its implications for teaching and learning. *Studia Paedagogica*, 18(4), 57–73. <https://doi.org/10.5817/SP2013-4-4>
- Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2014). Beyond the Reach of Teaching and Measurement: Methodology and Initial Findings of the Innsbruck Vignette Research. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 123-134. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/573/1297/article/view/573/1296>
- Schubert, A. (2017). *Teacher Leadership*. Bundeszentrum für lernende Schulen.
- Seel, N.M. (Ed.) (2011). *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer.
- Spillane, J. (2013). The practice of leading and managing teaching in educational organisations. In: *Leadership for 21st Century Learning*. OECD.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change* (2006) 7, pp. 221–258.
- Teacher Leadership Initiative. (2014). *The Teacher Leadership Competencies*. Center for Teaching Quality, National Board for Professional Teaching Standards, and the National Education Association.
- Timperley, H., Kaser, L. & Halbert, J. (2014). *A framework for transforming learning in schools: Innovation and the spiral of inquiry*. Centre for Strategic Education, Victoria. URL: <https://www.exeterconsortium.com/uploads/1/1/5/9/115936395/innovationandthespiralofinquiry.pdf>
- Vidoni, D. & Gresseti, L. (2008). The Role of School Leadership on Student Achievement: Evidence from Timss2003. *Proceedings of the 3rd IEA International Research Conference*. URL: https://www.iea.nl/sites/default/files/irc//IRC2008_Vidoni_Grassetti.pdf
- Voogt, J. & Pareja Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies* 44(3), pp. 299–321.
- Waters, T. & Cameron, G. (2007). *The Balanced Leadership Framework: Connecting vision with action*. Mid-continent Research for Education and Learning (McREL). URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544245.pdf>.
- Waters, T., Marzano, R.J. & McNulty, B.A. (2003) *Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Mid-continent Research for Education and Learning.

- arning (McREL). URL: http://www.peecworks.org/peec/peec_research/I01795EFA.0/Marzano
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2). pp. 702-739.
- Westfall-Greiter, T. & Hofbauer, C. (2015). Fostering Teacher Leaders for Sustainable School Reform: System-Wide Strategies in Austria's Lower Secondary Reform. *RICERCAZIONE* 7 (2), pp. 125 – 144.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2007). *Schooling by Design: Mission, Action, and Achievement*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research* 74 (3), pp. 255-316.

Finito di stampare
nel mese di novembre 2018
presso Tipografia Mercurio, Rovereto